

Universidade Federal do Rio de Janeiro

O ENSINO DO ALEMÃO PARA O FIM ESPECÍFICO DA LEITURA:
CONSCIENTIZAÇÃO, ESTRATÉGIAS, COMPREENSÃO

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

O ENSINO DO ALEMÃO PARA O FIM ESPECÍFICO DA
LEITURA: CONSCIENTIZAÇÃO, ESTRATÉGIAS,
COMPREENSÃO

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para obtenção do Título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Doutora Maria José Pereira Monteiro

Rio de Janeiro
Março de 2008

Stanke, Roberta Cristina Sol Fernandes.

O ensino do alemão para o fim específico da leitura: conscientização, estratégias, compreensão / Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke. – Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2008.

ix, 140f.

Orientadora: Maria José Pereira Monteiro

Dissertação (Mestrado) – UFRJ/ FL / Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2008.

Referências Bibliográficas: f. 151-160.

1. Linguística Aplicada. 2. Língua Alemã – Estudo e Ensino. 3. Língua Alemã – Alemão Instrumental. I. Monteiro, Maria José Pereira. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. III. Título.

O ensino do alemão para o fim específico da leitura: conscientização,
estratégias, compreensão

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

Orientadora: Professora Doutora Maria José Pereira Monteiro

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Examinada por:

Presidente, Profa. Doutora Maria José Pereira Monteiro

Profa. Doutora Selma Borges Barros de Faria – UFRJ

Profa. Doutora Aurora Maria Soares Neiva – UFRJ

Profa. Doutora Maria Eugênia Lamoglia Duarte – UFRJ, Suplente

Profa. Doutora Idalina Azevedo da Silva – UFRJ, Suplente

Rio de Janeiro
Março de 2008

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, mulher forte, batalhadora, que sempre teve uma atitude positiva diante das dificuldades da vida. Foi ela quem me ensinou a importância de sonhar, embora com os pés no chão. Ela é, e continuará sendo, um exemplo para mim.

Às minhas irmãs, pelo eterno amor e carinho. Elas são um presente de Deus para mim.

Ao meu marido, pelo amor, carinho, atenção e compreensão. Sua calma e paciência davam-me a tranquilidade da qual eu precisava para seguir a minha jornada.

À minha orientadora, pela confiança depositada em mim, pela autonomia e liberdade que me concedeu para desenvolver este trabalho e pela calma, que me transmitia através de sua experiência.

À professora da turma, que sempre manteve não só as portas de sua sala de aula abertas para mim, mas também o seu coração.

Às minhas companheiras de mestrado Cláudia Rebello e Ana Cristina Reis. Nossas conversas e discussões acadêmicas ajudaram a iluminar meu caminho de pesquisa.

Às professoras Doutoras Aurora Neiva e Selma Faria, que tão gentil e atenciosamente aceitaram o convite de fazer parte da minha banca.

Aos alunos que fizeram parte da turma de Alemão Instrumental pesquisada, em especial à Renata, sempre interessada e disposta a colaborar com a pesquisa.

Aos meus professores da pós-graduação e da graduação, em especial do Setor de Língua e Literatura Alemã. Foi pelos professores que tive que consegui alcançar mais este degrau da minha vida acadêmica.

Aos demais amigos, colegas de graduação e pós-graduação, de trabalho, professores e familiares que de alguma forma contribuíram para a minha pesquisa, em especial ao Ralph e à Ava.

E a Deus, pelas eternas bênçãos.

„So gut, wie jeder schreiben und lesen lernt,
muss jeder schreiben und lesen dürfen.“

Karl Marx

(Tão bem como todos aprendem a escrever
e ler, todos têm que poder escrever e ler.)

SINOPSE

Pesquisa interpretativista de cunho etnográfico.
Investigação sobre o papel do professor no ensino
de alemão pra fins específicos. Estratégias. Leitura.
Alemão para fins específicos. O papel do professor.

RESUMO

STANKE, Roberta Cristina Sol Fernandes. **O ensino alemão para o fim específico da leitura: conscientização, estratégias, compreensão.** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado no Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

O processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para fins específicos tem despertado, desde os anos 70 do século XX, grande interesse em pesquisas no Brasil. Na área de alemão, a principal demanda é por cursos nos quais se desenvolva a habilidade de leitura, especialmente para fins acadêmicos. Esta investigação acompanhou um curso de alemão para o fim específico da leitura com o objetivo de responder a pergunta de pesquisa “Como o professor fomenta o desenvolvimento das estratégias de leitura por parte do aprendiz em um curso de alemão, cujo fim específico é a leitura?” Para tanto, foi feita uma pesquisa qualitativa de base etnográfica na qual se investigaram as diversas concepções de leitura; as estratégias cognitivas e metacognitivas, que fazem parte do inventário das estratégias de aprendizagem; os fundamentos de um curso de língua estrangeira para fins específicos e o papel do professor na aula de leitura. Os dados reunidos para a pesquisa foram registrados através de notas de campo, diários, entrevistas, questionários, análise documental e gravações em áudio e vídeo. A análise dos dados mostra que o trabalho do professor de alemão para fins específicos começa pelo levantamento das necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem. Essa análise não se limita ao momento de elaboração do curso, mas permeia o seu decorrer, o que requer atenção, reflexão e flexibilidade do docente. Notou-se também que antes ainda de trabalhar no desenvolvimento do conhecimento linguístico do alemão e no fomento e desenvolvimento das estratégias de leitura, é preciso que o professor conscientize seus alunos sobre o que significa a atividade de leitura. Observa-se, assim, o papel multifacetado do professor na aula de alemão para o fim específico da leitura.

ABSTRACT

STANKE, Roberta Cristina Sol Fernandes. **O ensino do alemão para o fim específico da leitura: conscientização, estratégias, compreensão.** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado no Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

The teaching/learning process of foreign languages for specific purposes has aroused research interest in Brazil since 1970. In the field of German Studies, the main demand is for courses in which reading comprehension is developed especially for academic purposes. This investigation followed a German course for the purpose of reading comprehension in order to answer the following research question: “How does the teacher foment the development of reading strategies in a German course, whose specific purpose is reading comprehension?” In order to do so, a qualitative research on an ethnographic basis was developed, in which different reading conceptions, the cognitive and metacognitive strategies – two important learning strategies – the foundations of a foreign language course for specific purposes and the teacher’s role in the reading classroom were investigated. The data gathered for the research were registered through field notes, diaries, interviews, questionnaires, documental analysis and audio and video recordings. The data analysis shows that the work of the German teacher for specific purposes begins with the needs analysis of the target situation and of the learning situation. This analysis is not limited to the design of the syllabus, but permeates the entire course, thus demanding attention, reflection and flexibility on the part of the teacher. It also shows that, even before working on the development of their students’ linguistic knowledge and before promoting their acquisition of reading strategies, teachers need to raise the learners’ awareness of the reading process itself. Therefore, this study concludes that the role of the teacher of German for the specific purpose of reading comprehension is complex and varied.

SUMÁRIO

1	Introdução	10
2	As estratégias	15
2.1.	As estratégias de aprendizagem	15
2.2.	As estratégias e a leitura	18
3	A atividade de leitura	33
3.1.	Um breve histórico sobre as concepções de leitura	35
3.2.	A interação autor-leitor e a importância do conhecimento prévio	39
3.3.	A leitura em língua estrangeira	43
4	A pesquisa do ensino de língua estrangeira para fins específicos	47
4.1	Origem e definição	47
4.2	Desenvolvimento	51
4.3	Desenho do curso	52
4.3.1	A análise de necessidades	53
4.3.2	A abordagem	55
4.3.3	O currículo ou programa de ensino	56
4.3.4	O material didático	58
4.4	A pesquisa do ensino de leitura em língua estrangeira no Brasil	60
4.5	A especificidade do ensino de leitura em alemão	63
5	O professor e a leitura em sala de aula	72
5.1	Ensino de leitura: rompendo com velhos hábitos, seguindo por novos caminhos ..	72
5.2	O ensino estratégico da leitura e a autonomia do aprendiz	76
5.3	O papel do professor na aula de língua estrangeira para fins específicos	81
6	Metodologia de pesquisa	85
6.1	O que é pesquisar?	85
6.2	A pesquisa interpretativista de cunho etnográfico.....	87
6.3	Por que e para que pesquisar a sala de aula?.....	89

6.4	A questão ética na pesquisa	92
6.5	O contexto de pesquisa	93
6.5.1	A sala de aula e a disciplina Alemão Instrumental	93
6.5.2	Os participantes	94
6.5.2.1	Os alunos	94
6.5.2.2	A professora da disciplina	100
6.5.2.3	A observadora-participante	101
6.6	Os instrumentos de registro de dados	101
7	Análise e interpretação dos dados	105
7.1	A conscientização da leitura como atividade de compreensão textual	108
7.2	A mobilização dos conhecimentos de mundo e textual do leitor	111
7.3	O desenvolvimento do conhecimento lingüístico em alemão	116
7.4	O fomento e desenvolvimento das estratégias de leitura	125
7.5	A elaboração do material didático a partir da análise de necessidades	140
8	Considerações finais	145
9	Referências	151
10	Anexos	161

1 Introdução

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.
Paulo Freire

O homem se comunica há cerca de vinte mil anos através de meios gráficos e há cerca de seis mil anos conhece as formas escritas. É por meio do texto escrito que a linguagem transcende as condições ordinárias de tempo e espaço da comunicação, permitindo a difusão da informação em diferentes épocas e lugares e a diferentes leitores (QUEIROZ, 2005, p. 1-2, 12-13).

Esse texto escrito, que foi por muito tempo a base das aulas de língua estrangeira durante o período do método gramática e tradução, perdeu espaço em meados do século XX com o predomínio do método áudio-lingual. O texto escrito cedeu lugar ao texto oral, que tinha, então, um papel central na sala de aula de língua estrangeira. No final dos anos 1970, porém, o desenvolvimento da abordagem comunicativa começou a trazer o texto escrito de volta à cena na aula de língua estrangeira. As quatro habilidades comunicativas – ler, falar, ouvir e escrever, não necessariamente nesta ordem – passaram a ter igual peso na aula de língua estrangeira. Segundo Neuner e Hunfeld (1993, p. 88-99), no início da abordagem comunicativa, a fala ainda continuava a ser priorizada em detrimento da escrita, mas começou-se a perceber que o “diálogo” não dava conta – de forma autêntica – de todas as situações do dia-a-dia e que determinados textos orais e escritos precisavam ser incluídos nas aulas, como planos de estudos, boletins escolares, cardápios de restaurantes, bilhetes de viagem, por exemplo. De acordo com Leffa (1988, p. 15), na abordagem comunicativa, “não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades lingüísticas (...). Em cursos gerais as quatro habilidades são apresentadas de modo integrado, mas dependendo dos objetivos, pode haver concentração em uma só”.

Meu interesse pelo ensino de leitura em língua estrangeira surgiu quando comecei a lecionar a língua alemã. Minha carreira na área de ensino de alemão como língua estrangeira teve início no segundo semestre letivo do ano de 2004, quando fui aprovada no processo seletivo de um Projeto de extensão de ensino de línguas estrangeiras desenvolvido por uma instituição pública de ensino, para desempenhar a função de monitora de língua alemã. Fiz parte desse Projeto por quatro semestres. Atualmente, sou professora substituta de língua alemã em uma instituição pública de ensino.

Nas aulas de língua alemã que ministrava, percebia que um dos maiores receios dos alunos era ler um texto escrito. No momento em que os alunos se deparavam com a primeira palavra desconhecida, a insegurança já começava a surgir; na segunda palavra, o medo, e na terceira, pensavam que não conseguiriam; e muitos até desistiam de ler o texto.

Comecei, então, a me questionar sobre como poderia auxiliar os meus alunos na leitura de textos em língua alemã; como os auxiliaria a deixar de serem aqueles leitores que acreditam que somente compreenderão um texto ao conhecer o significado de cada palavra; de que forma poderia conscientizar meus alunos de que ler um texto para compreendê-lo é uma atividade distinta de ler um texto para traduzi-lo.

Para compreender um texto escrito, conforme Koch e Elias (2006, p. 39), o leitor se utiliza de várias estratégias sociocognitivas. É por meio dessas estratégias que se dá o processamento textual, a partir da ativação de uma série de conhecimentos armazenados na memória do leitor. Afirmar, porém, que o processamento textual é estratégico, implica no pressuposto de que o leitor, em busca da compreensão, toma diversas atitudes orientadas, efetivas, eficientes, flexíveis e rápidas diante do texto (KOCH e ELIAS, 2006, p. 39). Isso quer dizer que, na atividade de leitura e compreensão, o leitor lança mão de inúmeros subprocessos, não só de ordem inconsciente, como também consciente (LEFFA, 1996, p.155).

A indagação de Kleiman (2004b, p. 49) acerca do ensino da leitura levava-me ainda mais a pensar sobre esta atividade:

(...) não seriam as tentativas de ensino da leitura incoerentes com a natureza da atividade, uma vez que a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento?

A partir dessas reflexões, comecei a pensar sobre o contexto, no qual a pesquisa sobre o ensino de leitura em língua estrangeira poderia ser desenvolvida. Sendo o foco do meu interesse o desenvolvimento da habilidade de leitura de textos escritos em língua alemã, a sala de aula de Alemão Instrumental pareceu-me o contexto ideal para o desenvolvimento deste estudo. O Alemão Instrumental é uma disciplina ministrada em uma instituição pública de ensino no Rio de Janeiro, na qual a pesquisa foi desenvolvida, que tem como objetivo específico o desenvolvimento de habilidades e estratégias para a leitura de textos em língua alemã.

Tendo em vista o contexto para o desenvolvimento da pesquisa e levando em conta que é por meio das estratégias que se dá o processamento textual (KOCH e ELIAS, p. 39) e que as estratégias de leitura são operações regulares para abordar o texto (KLEIMAN, 2004b, p. 49; KATO, 1999, p. 135; LEFFA, 1996, p. 155), formulei, então, a minha pergunta de pesquisa:

Como o professor fomenta o desenvolvimento das estratégias de leitura por parte do aprendiz em um curso de alemão, cujo fim específico é a leitura?

O processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos, de acordo com Holmes (1981, p. 8), parte do levantamento e análise das necessidades dos aprendizes,

visa o desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas para o desempenho de funções específicas e enfatiza o conhecimento prévio do aprendiz – de mundo e lingüístico, mesmo que apenas de sua língua materna – e sua capacidade de raciocínio para a solução de tarefas. Hutchinson e Waters (1987, p. 19) afirmam que o ensino/aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos não é um tipo particular de linguagem ou metodologia, nem consiste em um tipo particular de material didático, mas sim em uma abordagem para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, que tem como ponto de partida as necessidades do aprendiz e como fundamento a pergunta “Por que este aluno precisa aprender uma língua estrangeira?”¹. Respondida essa pergunta, surgirão outras sobre o próprio aprendiz – o público-alvo –, sobre o tipo de linguagem que os aprendizes terão necessidade de utilizar e sobre o contexto de aprendizagem.

Com objetivo de responder à minha questão de pesquisa, esta dissertação está dividida em oito capítulos, além deste primeiro, que se destina à Introdução e apresentação deste estudo.

Os capítulos quatro, cinco, seis e sete apresentam uma revisão dos pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, começando pelas estratégias, seguido pela atividade de leitura, a pesquisa do ensino de língua estrangeira para fins específicos e o professor e a leitura em sala de aula. Estes são, então, os pilares teóricos que sustentam esta dissertação.

No sexto capítulo, descrevo a metodologia e o tipo de pesquisa adotada para esta investigação, apresento os instrumentos utilizados para o registro dos dados, descrevo o contexto e o perfil dos participantes desta pesquisa, bem como os procedimentos utilizados para a categorização dos dados. No sétimo capítulo, analiso os dados registrados, de acordo com as categorias estabelecidas à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

¹ Why does this learner need to learn a foreign language?

Finalmente, no oitavo capítulo, encerro o trabalho com a apresentação de algumas das conclusões possíveis, levando em consideração os dados registrados e analisados.

Deixo registrado, ainda, que todas as traduções nesta dissertação são de minha inteira responsabilidade.

2 As estratégias

Wenn du einem Menschen einen Fisch gibst, dann gibst du ihm für einen Tag zu essen. Wenn du einem Menschen das Fischen beibringst, dann gibst du ihm für sein Leben lang zu essen.

Altchinesische Weisheit²

Na atividade de leitura e produção do sentido, conforme Koch e Elias (2006, p. 39), o leitor lança mão de várias estratégias sociocognitivas. É por meio dessas estratégias que se dá o processamento textual, a partir da ativação de uma série de conhecimentos armazenados na memória do leitor. Afirmar que o processamento textual é estratégico implica no pressuposto de que o leitor, em busca da compreensão, toma diversas atitudes orientadas, efetivas, eficientes, flexíveis e rápidas diante do texto.

Antes que as estratégias de leitura sejam detalhadas, faz-se necessário apresentar o conceito de *estratégia*.

2.1 As estratégias de aprendizagem

Para compreendermos o que significa *estratégia*, segundo Oxford (1990, p. 7-8), devemos nos voltar ao termo original do grego, *estrategia*, que tinha uma acepção militar e significava a arte da guerra. A palavra *tática* também é frequentemente usada como sinônimo de estratégia, pois ambas envolvem aspectos básicos como planejamento, competição, manipulação consciente e movimento em direção a um objetivo. Tática, no entanto, diz respeito às ferramentas necessárias para que determinada estratégia seja empregada. O termo estratégia passou também a ser utilizado em contextos não-militares e a abarcar as idéias de

² Quando você dá um peixe a uma pessoa, então você lhe dá o que comer por um dia. Quando você ensina uma pessoa a pescar, então você lhe dá o que comer a ele para toda a vida. (Antigo provérbio chinês)

plano, passos ou ações conscientes para se atingir um objetivo. Esse conceito de estratégia, não-competitivo e não-agressivo, começou a exercer influência na educação e deu origem ao termo *estratégia de aprendizagem*. A autora (1990, p. 8) afirma “que as estratégias de aprendizagem são ações específicas do aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, prazerosa, auto-dirigida, efetiva, e transferível a novas situações”³.

As pesquisas na área de estratégias de aprendizagem tiveram início nos anos 60 do século XX. Historicamente, os estudos das estratégias estavam ligados à Psicologia Cognitiva (O’MALLEY e CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990). Os rumos dessas pesquisas, porém, ultrapassaram os aspectos cognitivos e chegaram aos aspectos de ordem interacional, contextual, afetiva e motivacional.

O’Malley e Chamot (1990, p. 1) conceituam as estratégias como pensamentos ou comportamentos especiais dos indivíduos que os auxiliam a compreender, apreender ou reter novas informações. Segundo Brown (1994b, p. 104), as estratégias são métodos específicos para abordar um problema ou tarefa, modos de operação para atingir um fim particular, modelos planejados para controlar e manipular informações.

De acordo com Oxford (1990, p. 9), as estratégias de aprendizagem apresentam as 12 características listadas no quadro a seguir:

³ Learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.

Características das estratégias de aprendizagem
1) contribuem para o principal objetivo, a competência comunicativa
2) permitem que os aprendizes tornem-se mais auto-dirigidos
3) expandem o papel do professor
4) são orientadas para a resolução de problemas
5) são ações específicas do aprendiz
6) envolvem muitos aspectos do aprendiz, não só cognitivos
7) dão suporte direto e indireto à aprendizagem
8) nem sempre são observáveis
9) são frequentemente conscientes
10) podem ser ensinadas
11) são flexíveis
12) são influenciadas por uma série de fatores

Características das estratégias de aprendizagem – Fonte: Oxford, 1990, p. 9

O'Malley e Chamot (1990) dividem as estratégias de aprendizagem em três grupos, que irão se subdividir posteriormente: as estratégias metacognitivas envolvem avaliação, planejamento, reflexão e monitoramento da aprendizagem; as estratégias cognitivas referem-se à realização de tarefas específicas e envolvem manipulação direta da aprendizagem e as estratégias sócio-afetivas relacionam-se à interação social.

Cohen (1998) divide as estratégias de aprendizagem em dois grupos: as estratégias lingüísticas, que estão ligadas ao aperfeiçoamento do sistema lingüístico – gramática, vocabulário e pronúncia – e as estratégias de uso lingüístico, que se referem ao uso da língua em situações de produção e compreensão lingüística.

De acordo com Oxford (1990, p. 11-12, 37-51, 135-147), as estratégias de aprendizagem são divididas em diretas e indiretas. As estratégias diretas estão ligadas à língua-alvo e requerem um processamento mental da língua. As estratégias indiretas apóiam e gerenciam a aprendizagem sem envolver diretamente a língua-alvo.

As estratégias diretas subdividem-se em estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. As estratégias de memória auxiliam o aprendiz a armazenar e recuperar uma nova informação. As estratégias cognitivas dão ao aprendiz a capacidade de

compreender uma língua e se expressar nesta língua, através de passos ou operações específicas para a aprendizagem. As estratégias de compensação permitem ao aprendiz lidar com situações de comunicação, nas quais o seu conhecimento lingüístico não é suficiente.

As estratégias indiretas subdividem-se em estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. As estratégias metacognitivas permitem ao aprendiz controlar sua própria cognição, ou seja, a controlar seu processo de aprendizagem. As estratégias afetivas ajudam o aprendiz a regular suas emoções, motivações e atitudes. As estratégias sociais ajudam o aluno a aprender através da interação com o(s) outro(s).

De forma sucinta e esquemática, podem-se observar abaixo as estratégias de aprendizagem de acordo com Oxford (1990, p. 16):

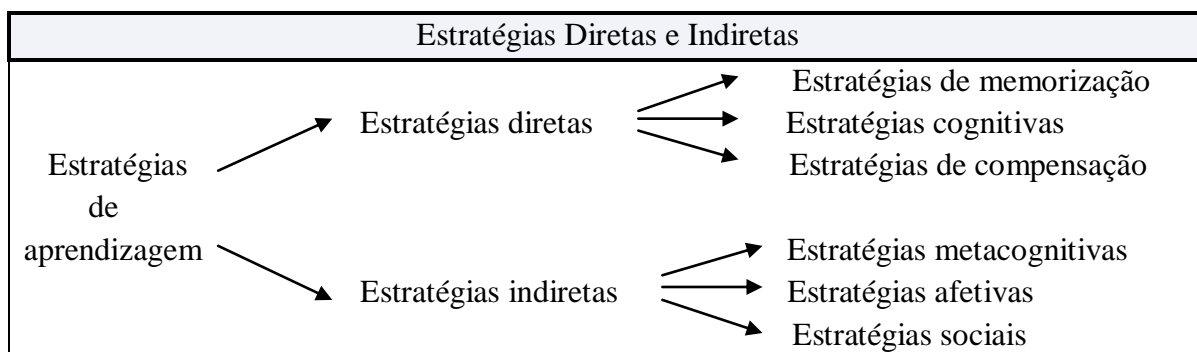


Diagrama do sistema de estratégias de aprendizagem – Fonte: Oxford, 1990, p. 16

O quadro completo das estratégias de aprendizagem, de acordo com Oxford (1990, p. 16-22), organizado por Vilaça (2003, p. 39), encontra-se na página 173 da seção Anexos desta dissertação.

2.2 As estratégias e a leitura

As estratégias de leitura são operações regulares para abordar o texto e são classificadas em estratégias cognitivas e metacognitivas (KLEIMAN, 2004b, p. 49). As

estratégias metacognitivas são operações – não regras – realizadas de acordo com um objetivo pré-estabelecido, ou seja, são estratégias de ação, que podem ser controladas conscientemente. O leitor autoavalia constantemente a própria compreensão e estabelece objetivos para a leitura, isto é, ele poderá dizer por que e para que lê, poderá descrever suas ações, dizer o que entendeu ou não. Já as estratégias cognitivas correspondem a procedimentos inconscientes de um leitor competente para compreender um texto. O leitor não tem controle consciente desses procedimentos (KLEIMAN, 2004b, p. 50). O ensino não pode modelá-los diretamente, mas pode desenvolver habilidades lingüísticas no leitor que o tornem competente. Entre essas habilidades estão, por exemplo, a capacidade de apreensão do tema, a construção de relações lógicas e temporais (como por exemplo, causa e efeito ou problema e solução), a construção de categorias superestruturais ou ligadas ao gênero, percepção das relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas (como, por exemplo, idéia principal versus detalhe), para realizar atividades como resumir, recontar e responder perguntas sobre o texto. (KLEIMAN, 2004b, p. 66, 86, 87).

A leitura, segundo Leffa (1996, p.155), é um processo complexo, no qual diversos aspectos diferentes estão envolvidos. É por essa razão que, na atividade de leitura e compreensão, o leitor lança mão de inúmeros subprocessos, de ordem consciente – como a monitoração da própria compreensão – e inconsciente – como o processamento gráfico.

Segundo Oxford (1990, p. 43), as estratégias cognitivas são essenciais na aprendizagem de uma nova língua e, apesar de serem múltiplas e variadas, têm a função comum de manipular a língua-alvo. De acordo com a autora, tais estratégias são consideradas as mais populares entre os aprendizes de língua estrangeira.

As estratégias cognitivas, de acordo com Oxford (1990, p. 43-47) estão divididas em cinco grupos: *praticando, recebendo e enviando mensagens, analisando e raciocinando e criando estruturas para recepção e produção.*

Dentro do grupo *praticando*, estão as seguintes estratégias:

- ✓ *repetindo*: dizer ou fazer algumas coisas repetidas vezes. Referindo-se à leitura, Reis (2007, p. 89) afirma que “o aluno pode ler uma passagem ou um texto várias vezes, cada leitura com diferentes propósitos, como: ter uma idéia geral, buscar as idéias principais, ler detalhadamente etc. O aluno pode fazer notas sobre a leitura e depois revisá-las”.
- ✓ *Praticando com sons e sistemas escritos*: praticar a pronúncia ou a entoação, por exemplo e o sistema escrito da língua-alvo.
- ✓ *Reconhecendo e usando fórmulas e padrões*: ter consciência e/ou utilizar unidades ou padrões não analisados, como *Wie geht's?* (Como vai?) ou *Es gibt...* (Há.../Existe...). Tal estratégia consiste na compreensão das unidades e padrões como um todo, não na análise de cada elemento que as compõem.
- ✓ *Recombinando*: combinar novos elementos de novas maneiras, de modo a formar seqüências mais longas.
- ✓ *Praticando naturalmente*: praticar a língua estrangeira de maneira natural e real, como a leitura de um livro ou artigo, por exemplo.

O segundo conjunto, *recebendo e enviando mensagens*, abarca as seguintes estratégias:

- ✓ *apreendendo a idéia rapidamente*: uso de *skimming* para compreender a idéia principal ou de *scanning* para compreender detalhes. Tal estratégia ajuda o aprendiz a compreender rapidamente algo na língua estrangeira-alvo. Perguntas formuladas antes do início da atividade podem auxiliar na compreensão.
- ✓ *Usando recursos para enviar e receber mensagens*: utilizar recursos verbais e não-verbais tanto para compreender mensagens recebidas, quanto para enviar mensagens. De acordo com Oxford (1990, p. 80), a utilização de recursos como dicionários, listas de

palavras e gramáticas podem ajudar o aprendiz a entender melhor a linguagem falada ou escrita.

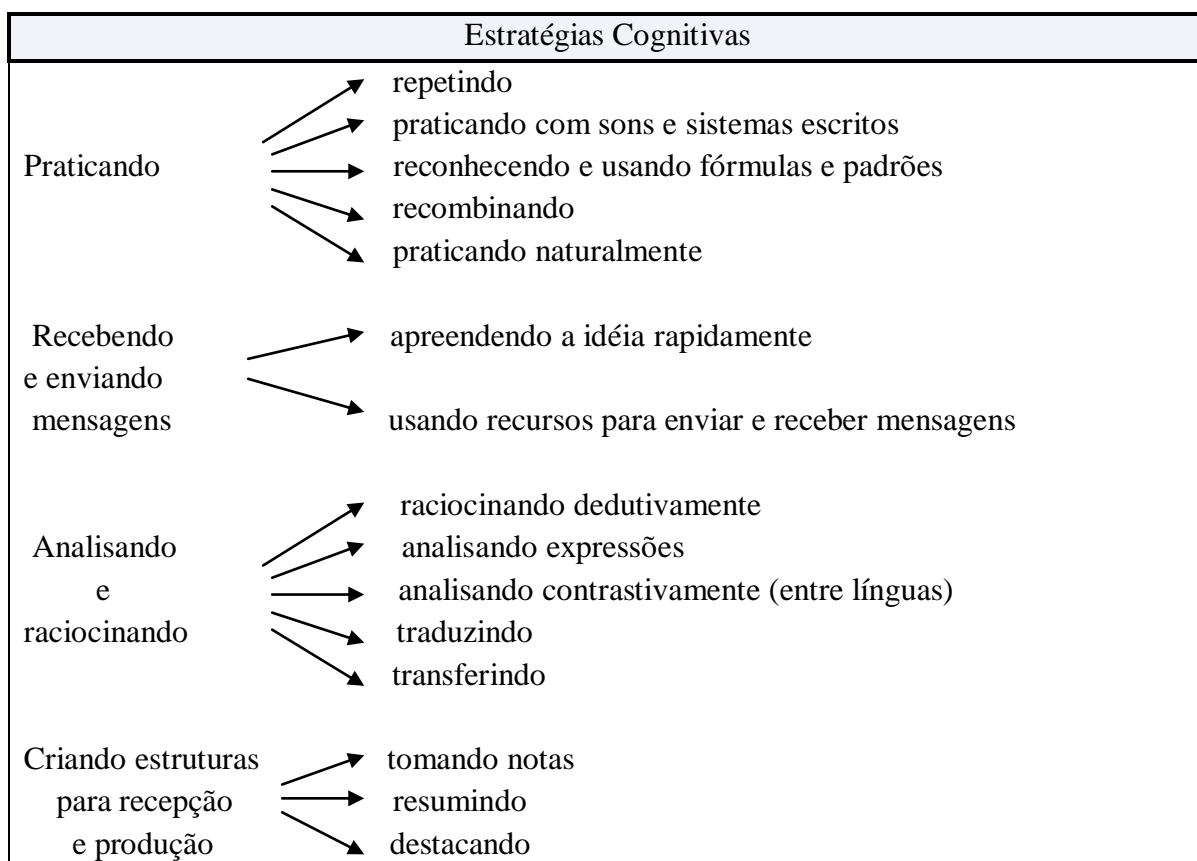
O terceiro conjunto, *analizando e raciocinado*, diz respeito a estratégias de análise lógica e raciocínio aplicáveis a diferentes habilidades lingüísticas na língua estrangeira. Os aprendizes podem empregar tais estratégias para compreender o significado de uma nova palavra ou expressão. Tal conjunto consiste nas seguintes estratégias:

- ✓ *raciocinando dedutivamente*: usar regras gerais e aplicá-las nas diferentes situações da língua estrangeira. Com o emprego desta estratégia, parte-se do geral para compreender o específico.
- ✓ *Analisando expressões*: determinação do significado de uma expressão ou palavra, a partir de sua decomposição e análise de suas partes. Esta estratégia é de grande importância do ensino/aprendizagem da língua alemã, pelo seu rico processo de formação de palavras. O título do livro *Handbuch Fremdsprachenunterricht (Manual da aula de línguas estrangeiras)* pode ser compreendido através do emprego desta estratégia. Decompondo o título, tem-se *Hand* (mão) + *Buch* (livro), *Fremd* (estrangeiro) + *Sprachen* (línguas) + *Unterricht* (aula).
- ✓ *Analisando contrastivamente (entre línguas)*: comparação de sons, vocábulos, estruturas gramaticais da língua estrangeira-alvo com as línguas que o aprendiz já conhece, a fim de determinar semelhanças e diferenças que possam ajudar na compreensão.
- ✓ *Traduzindo*: uso de uma língua como base para compreender outra, seja traduzindo ou vertendo. Oxford (1990, p. 84) chama atenção, no entanto, para problemas que podem ser causados pela tradução palavra por palavra.
- ✓ *Transferindo*: aplicação do conhecimento prévio de palavras, conceitos e estruturas de uma língua para a outra, a fim de compreender a língua-alvo.

O quarto conjunto, *criando estruturas para recepção e produção*, abarca as estratégias abaixo:

- ✓ *tomando notas*: anotação de idéias principais ou pontos específicos. Tais idéias podem ser escritas em forma de notas simples ou de listas, por exemplo.
- ✓ *Resumindo*: elaboração de um sumário ou resumo de um texto longo.
- ✓ *Destacando*: uso de diferentes técnicas para dar ênfase a informações importantes, seja sublinhando, circulando ou grifando com marcador colorido.

As estratégias cognitivas e suas subdivisões, de acordo com Oxford (1990, p. 44) podem ser observadas no quadro a seguir:



Estratégias cognitivas – Fonte: Oxford, 1990, p. 44

De acordo com Koch (2006, p. 50), as estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso do conhecimento, que têm a função de facilitar ou mesmo possibilitar o processamento

textual. Em sentido estrito, as estratégias cognitivas “são aquelas que consistem na execução de algum ‘cálculo mental’ por parte dos interlocutores”. O uso dessas estratégias depende dos objetivos do leitor, de suas experiências – crenças, opiniões e atitudes – do conhecimento disponível a partir do texto e do contexto e “torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencional pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não-previstos ou mesmo não desejados pelo autor”.

De acordo com Oxford (1990, p. 136-140), as estratégias metacognitivas proporcionam ao aluno condições de coordenar o seu próprio processo de aprendizagem e ajudam-no a planejá-lo de maneira eficiente e efetiva. Tais estratégias são essenciais para uma aprendizagem bem-sucedida de línguas. Entretanto, de acordo com a autora (1990, p. 137-138),

pesquisas mostram que os aprendizes usam estas estratégias esporadicamente e sem muita noção de sua importância. Em vários estudos de segunda língua e língua estrangeira, alunos usavam estratégias metacognitivas menos frequentemente que estratégias cognitivas e estavam limitados ao uso de determinadas estratégias metacognitivas (...). Da mesma forma, estudantes universitários e militares de língua estrangeira, em outros estudos, reportaram o uso de certas estratégias metacognitivas, como estar preparados e fazer bom uso do tempo, mas falhavam no emprego de outras estratégias metacognitivas cruciais, como a avaliação precisa de seu progresso e procura de oportunidade para a prática. Obviamente, alunos precisam aprender muito mais sobre estratégias metacognitivas essenciais⁴.

As estratégias metacognitivas subdividem-se em três conjuntos de estratégias: *centrando sua aprendizagem, organizando e planejando sua aprendizagem e avaliando sua aprendizagem*.

O primeiro grupo, *centrando sua aprendizagem*, abarca as seguintes estratégias:

⁴ (...) research shows that learners use these strategies sporadically and without much sense of their importance. In several studies of second and foreign language learning, students used metacognitive strategies less often than cognitive strategies and were limited in their range of metacognitive strategies (...). Likewise, university and military foreign students in other studies reported using certain metacognitive strategies, such as being prepared and using time well, but they failed to employ other crucial metaconitive strategies, like accurately evaluating their progress or seeking practice opportunities. Obviously, learners need to learn more about the essential metacognitive strategies.

- ✓ *revedendo e relacionando com materiais conhecidos*: revisão de conceitos e princípios ou materiais e relação com o que já se conhece. Esta estratégia é de grande auxílio para compreender porque uma atividade está sendo realizada, reunir o vocabulário necessário para a tarefa e fazer associações.
- ✓ *Prestando atenção*: decisão em prestar atenção de forma geral à tarefa e evitar distrações (atenção dirigida) ou prestar atenção a aspectos específicos ou detalhes (atenção seletiva).
- ✓ *Adiando produção oral para focalizar a compreensão oral*: decisão em adiar a produção oral total ou parcialmente até que a habilidade de compreensão auditiva esteja melhor desenvolvida. De acordo com Oxford (1990, p. 138), alguns estudiosos encorajam o chamado “período do silêncio”⁵, mas há muito debate e controvérsias com relação ao uso desta estratégia. Tal estratégia está relacionada apenas à compreensão e expressão oral.

O segundo conjunto, *organizando e planejando sua aprendizagem*, agrupa as estratégias abaixo:

- ✓ *fazendo descobertas sobre a aprendizagem de línguas*: esforço para descobrir como a aprendizagem de línguas funciona, seja através da leitura de livros, do diálogo com outras pessoas ou utilizando informações para auxiliar o progresso da própria aprendizagem.
- ✓ *Organizando*: compreensão e utilização de recursos para otimizar a aprendizagem, como a organização de uma agenda, do espaço físico e anotações, por exemplo.
- ✓ *Estabelecendo metas e objetivos*: estabelecimento de objetivos para aprender a nova língua, sejam estes objetivos a longo ou a curto prazo, como o término da leitura de um pequeno artigo em um tempo determinado, por exemplo.
- ✓ *Identificando o propósito da tarefa lingüística (ouvindo, lendo, falando e escrevendo com um propósito lingüístico)*: identificação dos objetivos de uma tarefa de acordo com a habilidade lingüística requerida para tal tarefa.

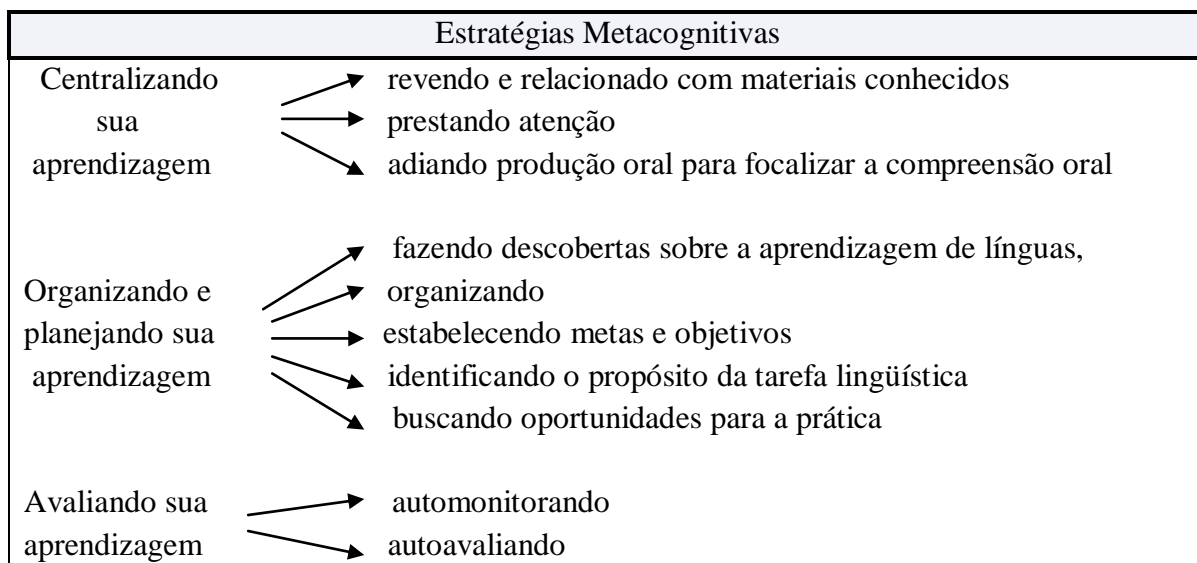
⁵ Aspas da autora.

- ✓ *Planejando para uma tarefa lingüística*: planejamento dos elementos lingüísticos e funcionais que devem ser selecionados para a execução de uma tarefa lingüística. Tal estratégia envolve quatro passos: descrição da tarefa ou situação, determinação das necessidades ou exigência para a execução da tarefa, checagem dos próprios recursos lingüísticos e determinação de elementos lingüísticos adicionais ou funcionais necessários para a tarefa ou situação.
- ✓ *Buscando oportunidades para a prática*: busca por oportunidades para utilizar a língua estrangeira em um ambiente natural.

O terceiro conjunto, *avaliando sua aprendizagem*, reúne as seguintes estratégias:

- ✓ *Automonitorando*: identificação de erros na compreensão e expressão da língua estrangeira, determinação daqueles que são importantes, compreensão da sua origem e tentativa de eliminá-los.
- ✓ *Autoavaliando*: avaliação do próprio progresso na língua-alvo. O aprendiz avalia, por exemplo, se está lendo um texto mais rapidamente ou compreendendo mais palavras que há um ou seis meses atrás.

As estratégias metacognitivas e suas subdivisões, de acordo com Oxford (1990, p. 137) podem ser observadas no quadro a seguir:



Estratégias metacognitivas – Fonte: Oxford, 1990, p. 137

De acordo com Kleiman (2004c, p. 34-35), as estratégias metacognitivas controlam e regulam o próprio conhecimento e implicam, também, uma reflexão sobre o próprio conhecimento, ou seja, são decisões tomadas, após uma avaliação, no intuito de se resolver uma tarefa. “É devido ao papel das estratégias metacognitivas na leitura que podemos afirmar que, (...) a leitura é um processo só, pois as diferentes maneiras de ler são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido” (KLEIMAN, 2004c, p. 35).

O leitor tem um papel ativo na produção do sentido: mobiliza conhecimentos para estabelecer relações, processa e avalia informações, faz inferências, comparações, elabora hipóteses, enfim, age estrategicamente, o que lhe permite dirigir e auto-regular o processo de leitura (KOCH e ELIAS, 2006, p. 18).

Segundo Kleiman (2004b, p.51), a flexibilidade na leitura é a principal característica do leitor proficiente: ele não lança mão de apenas um procedimento, mas de vários possíveis, quando um não for suficiente ou adequado para compreender o texto. Na busca pela compreensão, o leitor proficiente também faz predições em relação ao texto, baseadas em seu conhecimento prévio, tanto sobre o assunto – conhecimento enciclopédico ou de mundo –,

quanto sobre o autor e as condições de produção em geral – conhecimento social, cultural e pragmático – e o gênero – conhecimento textual (KLEIMAN, 2004b, p. 55).

O leitor experiente dispõe também de duas características básicas: possui um objetivo para leitura e recorre a diversos procedimentos para compreender o que lê. Essas características fazem da leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional (KLEIMAN, 2004b, p.51).

De acordo com Brown (1994a, p. 291-296), a questão central do desenvolvimento da habilidade de leitura em língua estrangeira por parte de aprendizes que já são letrados em outra língua qualquer está no desenvolvimento de estratégias de compreensão. Para o autor, as estratégias são as seguintes:

a) Identificação de um objetivo na leitura

Um dos preceitos básicos na leitura é a determinação de objetivos. Somente dessa forma, o leitor saberá exatamente que informação busca no texto e fará uma leitura mais eficiente (BROWN, 1994a, p. 292).

O estabelecimento de objetivos e propósitos para a leitura é um fator importante para a compreensão. Kleiman (2004c, p. 30-31) também afirma que, ao se delinear objetivos claros para a execução de uma tarefa, a capacidade de processar e a de memorizar do leitor melhoram de maneira significativa. Os leitores são capazes de lembrar melhor dos detalhes de um texto que se relacionam com um objetivo específico, isto é, compreendem e lembram das informações que são importantes conforme seu propósito.

Os objetivos de leitura são também delimitados pelos diferentes tipos e gêneros textuais: “o objetivo geral ao ler o jornal é diferente daquele quando lemos um artigo científico” (KLEIMAN, 2004c, p. 33).

Há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais e revistas), há outros que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); (...) textos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), (...) que somos ‘obrigados’ a ler de vez em quando (manuais, bulas), (...) que nos caem nas mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoor, cartazes, faixas) (KOCH e ELIAS, 2006, p. 19).

Para Koch e Elias (2006, p. 19), os objetivos de leitura também norteiam a maneira como se lê: mais rápida ou lentamente, com mais ou menos atenção, com maior ou menor interação, por exemplo.

Segundo Kleiman (2004, p. 35-43), os objetivos contribuem especialmente para a formulação de hipóteses, outro fator que colabora para a compreensão. Conforme Koch e Elias (2006, p. 13-16) ao iniciar sua interação com autor e texto, o leitor ativo já vai elaborando hipóteses e fazendo antecipações com bases em seus conhecimentos sobre o autor do texto, o meio de veiculação, o gênero, o título, distribuição e configuração de informações no texto. As hipóteses levantadas no decorrer da leitura vão sendo confirmadas ou rejeitadas e, se rejeitadas, novas hipóteses vão sendo formuladas e novamente testadas, levando-se em consideração os conhecimentos arquivados na memória do leitor – sobre língua, coisas do mundo, gêneros e tipos textuais –, que são ativados no processo de interação com o texto. As hipóteses podem ser reformuladas tantas vezes quanto as permitidas pelos conhecimentos e criatividade do leitor.

b) Uso de regras e pares grafêmicos para ajudar na decodificação *bottom-up*

Os grafemas que compõem o texto escrito são os símbolos correspondentes aos fonemas dos textos orais. Em determinados casos, algumas dicas têm de ser dadas aos alunos sobre a correspondência das letras e seus sons e suas peculiaridades (BROWN, 1994a, p. 292). Na língua alemã, de forma geral, os fonemas correspondem aos grafemas, mas existem

particularidades que precisam ser ressaltadas. A palavra em alemão *Ära*, por exemplo, será facilmente compreendida, se o leitor brasileiro souber que a letra /ä/ tem o som [ɛ].

c) Uso de técnicas de leitura silenciosa para uma compreensão relativamente rápida

Para uma leitura rápida e eficiente, é importante que esta seja silenciosa. Através de algumas dicas, o professor pode auxiliar o aprendiz a tornar sua leitura mais rápida e eficiente, a saber, o aprendiz não precisa “pronunciar”⁶ para si cada palavra do texto; deve procurar perceber visualmente mais que uma palavra, de preferência sentenças e buscar a compreensão global do texto e não se fixar nas palavras que desconhece, ou seja, o aprendiz deve tentar inferir o significado da palavra a partir do contexto, antes de parar a leitura e buscar o dicionário, a menos que o significado daquela palavra seja crucial para a compreensão (BROWN, 1994a, p. 292).

d) *Skimming*, do inglês *skim*, deslizar

Esta estratégia de leitura é uma das mais citadas por estudiosos da área (PAIVA, 2005b; KLEIMAN, 2004a, 2004b, 2004c; OXFORD, 1990; BROWN, 1994a, p. 293). O *skimming* consiste em um passar de olhos por todo o texto. Fazendo uso desta estratégia, o aprendiz será capaz de predizer o propósito de uma passagem, o tópico principal ou mensagem e talvez até antecipar idéias que serão desenvolvidas ao longo do texto. Esta estratégia é o ponto de partida para uma leitura posterior mais detalhada do texto (BROWN, 1994a, p. 293).

⁶ Aspas do autor.

e) *Scanning*, do inglês *scan*, examinar, explorar

Esta é também uma estratégia amplamente citada (PAIVA, 2005b; KLEIMAN, 2004a, 2004b, 2004c; OXFORD, 1990; BROWN, 1994a, p. 293). O *scanning* é a procura rápida de determinada informação no texto. Um tipo de exercício para o desenvolvimento dessa habilidade é a procura de uma informação sem a leitura do texto na íntegra (BROWN, 1994a, p. 293).

Skimming e scanning são estratégias associadas a leituras rápidas e são muito semelhantes. O que diferencia uma da outra é que, ao usar a estratégia de scanning, o leitor sabe o que está procurando, ou seja, ele está procurando uma informação específica, ao passo que, com a de skimming, o leitor está em busca do sentido geral do texto, muitas vezes para decidir se vai ler todo o texto de forma mais detalhada (PAIVA, 2005b, p. 133).

f) Mapeamento semântico ou agrupamento

Esta estratégia permite que o aprendiz agrupe, organize e hierarquize as idéias e as passagens do texto de acordo com o seu sentido ou campo semântico (BROWN, 1994a, p. 293).

g) Inferência

Esta estratégia é também bastante citada (PAIVA, 2005a; KLEIMAN, 2004a, 2004b, 2004c; BROWN, 1994a; OXFORD, 1990). O aprendiz pode utilizar esta estratégia para inferir o significado de uma palavra, uma relação gramatical entre elementos lingüísticos (como o termo ao qual se refere um pronome, por exemplo), uma relação discursiva, significados implícitos (a chamada “leitura das entrelinhas”⁷), uma referência cultural ou mesmo o conteúdo de uma mensagem (BROWN, 1994a, p. 294).

O professor pode ajudar o aprendiz a se tornar eficiente neste “jogo de adivinhação” (GOODMAN, 1970), que é a leitura, ao encorajá-lo a construir o sentido do texto utilizando

⁷ Aspas do autor.

as pistas que estão à sua disposição, sejam elas lingüísticas – como a associação de palavras e a estrutura textual–, ou não-lingüísticas – como o contexto, a situação e a ativação de esquemas. Essas são também estratégias de compensação e tornam possível ao aprendiz preencher as lacunas que eventualmente surjam na compreensão (BROWN, 1994a, p. 294).

Enquanto o leitor experiente abandona as hipóteses iniciais quando estas lhe parecem inconsistentes, formulando novas a partir de pistas formais do texto, de seus conhecimentos e experiências, o leitor inexperiente tem uma atitude rígida e inflexível na formulação de hipóteses, principalmente porque não percebe os elementos formais (KLEIMAN, 2004c, p. 41).

Segundo Kleiman (2004b, p. 56), para a formulação de hipóteses na leitura é necessário que o leitor mobilize seu conhecimento prévio acerca do assunto do texto e quanto maior for o seu conhecimento sobre o assunto, mais seguras serão suas predições. Uma vez formuladas as hipóteses de leitura a partir dos elementos formais, como o título, subtítulo, datas, fontes e ilustrações, o leitor passará à sua verificação, confirmando-as ou refutando-as, num processo consciente e autocontrolado. Ao formular hipóteses, o leitor está predizendo temas e subtemas, e, ao confirmá-las, ele os estará depreendendo, estará postulando uma estrutura textual e reconstruindo-a, estará ativando seu conhecimento prévio, enriquecendo, refinando e checando esse conhecimento (KLEIMAN, 2004c, p.43).

h) Análise de vocabulário

Esta estratégia é de grande valia para o aprendiz, quando ele não consegue reconhecer de imediato uma palavra, isto é, o aprendiz pode chegar ao significado da palavra, analisando-a detalhadamente. Os prefixos podem dar pistas sobre o significado da palavra – como um prefixo de negação, por exemplo –, os sufixos podem auxiliar na identificação da classe

daquela palavra – se é um advérbio ou verbo. O radical, o contexto gramatical e o campo semântico também auxiliam no reconhecimento de um vocábulo (BROWN, 1994a, p. 295).

i) Distinção entre sentido literal e sentido implícito

Esta é uma estratégia bastante sofisticada, pois requer do aprendiz um processamento pragmático de determinada informação, ou seja, o aprendiz precisa conhecer a palavra e seus possíveis usos em diferentes contextos (BROWN, 1994a, p. 295).

j) Identificação de marcadores discursivos para o processamento de relações

Através da identificação dos marcadores discursivos e suas funções nas sentenças – função adversativa, aditiva, explicativa etc –, o aprendiz tem a possibilidade de relacionar as idéias expressas nas diferentes frases e orações e construir um sentido para o texto (BROWN, 1994a, p. 296)

De forma esquemática e resumida, as estratégias de leitura listadas por Brown (1994a) podem ser resumidas no seguinte quadro:

Estratégias de Compreensão
a) Objetivo na leitura
b) Regras e pares grafêmicos na decodificação <i>bottom-up</i>
c) Leitura silenciosa
d) <i>Skimming</i>
e) <i>Scanning</i>
f) Mapeamento semântico ou agrupamento
g) Inferência
h) Análise de vocabulário
i) Distinção entre sentido literal e sentido implícito
j) Identificação de marcadores discursivos

Estratégias de compreensão – Fonte: Brown, 1994a, p. 296

3 A atividade de leitura

Ler um texto significa compreendê-lo. A leitura é assim entendida como uma atividade, cujo propósito é compreender os significados mediados pelo texto, ou seja, é a construção do sentido do texto, a partir de suas marcas formais e lingüísticas. A compreensão é um processo ativo e dinâmico, pois o leitor mobiliza seu repertório de conhecimentos prévios e sua capacidade de raciocínio, para que, juntamente com as marcas lingüísticas do texto, possa construir o sentido (KLEIMAN, 2004a, 2004b, 2004c; LEFFA, 1998; KOCH e ELIAS, 2006).

Pesquisas na área de leitura (KLEIMAN, 2004a, 2004b, 2004c; LEFFA, 1998; KOCH e ELIAS, 2006) trazem à tona que a atividade de leitura “não é um recebimento passivo de informação, mas sim um processo ativo, no qual o aprendiz emprega estratégias próprias de leitura e compreensão”⁸ (KRUMM, 1990, p. 20). Compreender a leitura como uma habilidade receptiva seria, então, adotar uma atitude reducionista diante desta atividade, descrita por diversos estudiosos da área como uma atividade cognitiva complexa (KLEIMAN, 2004a, p. 13; KLEIMAN; 2004a, p. 10; FULGÊNCIO e LIBERATO, 2004, p. 13; LEFFA, 1996; p. 158; KOCH e ELIAS, 2006, p. 7), que envolve, assim como qualquer outra atividade de ordem cognitiva, fatores como percepção, processamento de informação, atenção, memória, inferência, dedução e outros.

Por ser concebida como uma atividade cognitiva complexa, a leitura não consiste, portanto, em uma atividade meramente visual (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2004, p. 13-19; KLEIMAN, 2004a, p. 13-17). Isso quer dizer que a informação captada pelos olhos, a informação visual (IV), é essencial, porém não é suficiente para a compreensão textual. O

⁸ Verstehen ist kein passives Aufnehmen von Information, sondern ein aktiver Prozess, in dem die Lernenden eigenes Wissen, eigene Lese- und Verstehensstrategien einsetzen.

conhecimento da língua na qual o texto está escrito é imprescindível, e já deve estar armazenado na memória do leitor antes da sua interação com o texto. A informação expressa no texto é o que se chama, então, de informação visual. Mas o conhecimento lingüístico não é o único conhecimento necessário para a compreensão textual. Além dele, é preciso conhecimento sobre o assunto do qual o texto trata, o chamado conhecimento de mundo. Esses conhecimentos, assim como o conhecimento sobre o tipo de texto, estão armazenados na memória do leitor e formam o que se chama de conhecimento *prévio* ou *informação não-visual* (InV). Esse conhecimento é utilizado na atividade de leitura para dar sentido ao que a visão capta.

A InV e a IV têm uma relação inversamente proporcional na leitura, ou seja, quanto mais InV se tem, menos IV será necessária para a compreensão textual, assim como quanto menos InV o leitor dispuser, mais IV necessitará o leitor para compreender um texto. A compreensão textual é resultado da interação entre a InV e a IV, ou seja, a atividade de leitura é resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que está no texto. Pode-se, portanto, representar a atividade de leitura por meio da seguinte fórmula:

$$\boxed{\text{LER} = \text{IV} + \text{InV}}$$

Fonte: Fulgêncio e Liberato, 2004, p. 15.

A relação inversamente proporcional entre InV e IV pode ser esquematicamente representada da seguinte forma:

$$\boxed{\uparrow \text{InV} \Rightarrow \downarrow \text{IV}}$$

De acordo com Fulgêncio e Liberato (2004, p. 21), depois de captada pelo olho humano, a IV não permanece por muito tempo disponível ao cérebro. Se o cérebro precisar de muito tempo para decidir entre as alternativas das quais dispõe para a construção do sentido, a IV desaparece antes mesmo que o cérebro tenha tempo de interpretá-la. Para que o número de alternativas de interpretação seja diminuído, o cérebro precisa fazer uso máximo possível de InV. Além desse fato, o tempo necessário para que o cérebro interprete um estímulo visual é diretamente proporcional ao número de alternativas pelas quais o cérebro precisa decidir-se para a construção do sentido. O tempo gasto nesse processo varia de acordo com o que se espera ver. Assim, pode-se afirmar que na atividade de leitura não é necessário que se veja tudo o que está no papel, pode-se fazer previsões acerca de determinadas informações, saltar passagens que podem ser completadas sem a necessidade de intermédio da visão.

Definir o que é leitura, no entanto, não é uma tarefa simples, pois as diversas correntes teóricas permeiam o conceito desta atividade. Para compreender o que significa a atividade de leitura, deve-se ainda levar em consideração determinados aspectos que terão influência direta na definição desta atividade. Diferentes concepções de leitura surgem de acordo como a língua, o texto, o sentido e o sujeito são entendidos. (KOCH e ELIAS, 2006, p. 9-12). Assim, apresento a seguir as três concepções ou modelos de leitura mais frequentes na literatura.

3.1 Um breve histórico sobre as concepções de leitura

Segundo Koch e Elias (2006, p. 9-12), existem três concepções de leitura, tomando como base o foco no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor. Além dessas três concepções, há ainda uma quarta concepção de leitura com foco no leitor, conforme Kleiman (2004a, p. 31 e 2004c, p. 65-66) e Brown (1994a, p. 284-285).

Na primeira concepção, a leitura é entendida como um mero processo de captação de idéias, o texto é visto como um produto acabado – lógico – do pensamento do autor, cabendo ao leitor apenas captar as idéias e intenções do autor contidas no texto. Subjacente a essa concepção de texto e leitura está uma concepção de língua como representação do pensamento de um sujeito. Nesta concepção o foco da leitura está voltado para o autor e suas intenções e o leitor desempenha apenas um papel passivo (KOCH e ELIAS, 2006, p. 9-10; KLEIMAN, 2004b, p. 18-19).

A segunda concepção de leitura é representada como uma atividade de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, este visto como um produto da codificação de um emissor e decodificação de um receptor, bastando para isso que este último conheça o código lingüístico utilizado. Esta concepção, com foco no texto, pressupõe a língua como estrutura, como código (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10; KLEIMAN, 2004b, p. 17-18).

As concepções de leitura acima descritas, com foco no autor e com foco no texto, conforme Koch e Elias (2006, p. 9-10), são tradicionalmente conhecidas como modelo de leitura ascendente ou *bottom-up*, ou seja, as informações estão no texto e fluem em direção ao leitor. Este é um modelo baseado nas habilidades do leitor frente ao texto (BROWN, 1994a, p. 285), e consiste na decodificação do texto a partir do material escrito e, de acordo com Brown (1994a, p. 284),

o leitor precisa primeiramente reconhecer uma variedade de sinais lingüísticos (letras, morfemas, sílabas, palavras, frases, pistas gramaticais e marcadores discursivos) e utilizar seus mecanismos lingüísticos de processamento de dados para impor algum tipo de ordem nesses sinais. Esse processamento **guiado pelos dados** obviamente requer um conhecimento sofisticado da própria língua. Por tanto, o leitor seleciona dentre toda essa informação aqueles dados que fazem algum sentido, que estão coerentes, que “significam”⁹.

⁹ Readers must first recognize a multiplicity of linguistic signals (letters, morphemes, syllables, words, phrases grammatical cues, discourse markers) and use their linguistic data processing mechanisms to impose some sort of order on these signals. This **data-driven** processing obviously requires a sophisticated knowledge of the

A segunda concepção de leitura, centrada no leitor (KLEIMAN, 2004a, p. 31 e 2004c, p. 65-66; BROWN, 1994a, p. 284-285), é conhecida tradicionalmente como modelo de leitura descendente ou *top-down*, que vê a leitura como um processamento textual guiado pela *teoria de esquemas*. Segundo Kleiman (2004c, p. 23), “o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de *esquema*”. A ativação do esquema traz o conhecimento de mundo do leitor ao nível consciente e permite grande economia e seletividade na comunicação. Percebe-se que, neste modelo de leitura, as informações fluem do leitor em direção ao texto: é no texto que o leitor irá verificar se suas expectativas foram correspondidas, se suas hipóteses foram confirmadas ou refutadas, ou seja, o leitor lança mão de seu conhecimento prévio para construir o sentido do texto.

O modelo de leitura descendente foi o que Brown (1994a, p. 284), nas palavras de Goodman (1970), chamou de um jogo psicolinguístico de adivinhação. Este é um modelo baseado nas estratégias empregadas pelo leitor para interagir com texto (BROWN, 1994, p. 285). Em seu trabalho de 1970, Goodman já afirmava que a leitura é uma atividade que envolve riscos, é um jogo de adivinhação, pois o leitor precisa inferir significados, predizer e processar informações, decidir que informações deve levar em consideração e quais deve ignorar para compreender um texto.

A quarta concepção tem seu foco direcionado para a interação autor-texto-leitor. A leitura é vista como uma atividade altamente complexa de produção de sentidos. Nesta perspectiva, a língua tem uma natureza interacional – dialógica – e, ao contrário das duas anteriores, os sujeitos são ativos, ou seja, constroem-se e são construídos dialogicamente no texto, em outras palavras, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos; não é algo que preexista à interação. Ainda que haja lugar para uma gama de implícitos e

language itself. Then, the reader selects from among all this information those data that make sense, that cohere, that “mean”.

interpretações nesta concepção de leitura, a produção de sentido é baseada nos elementos da superfície textual e na sua forma de organização e requer também a mobilização do conjunto de saberes inerentes ao evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10-12).

A quarta concepção de leitura é conhecida tradicionalmente como o modelo interativo (KLEIMAN, 2004a, p. 30-32; PAIVA, 2005a). Neste tipo de processamento, os modelos ascendente e descendente estão interrelacionados e ocorrem simultaneamente. No modelo interativo de leitura, as informações fluem tanto do texto para o leitor, quanto do leitor para o texto, ou seja, neste modelo “ambos os tipos de processamento se interrelacionam no processo de acesso ao sentido” (KLEIMAN, 2004a, p. 31).

Diante das quatro concepções de leitura apresentadas, é a quarta concepção que norteia esta dissertação, ou seja, aquela que dirige seu foco para a interação, pois, conforme Koch e Elias (2006, p. 19), entendo que a leitura é uma atividade de produção de sentidos baseada na interação autor-texto-leitor. Apesar, no entanto, de construída nesta interação, o leitor deve levar em consideração na atividade de leitura não só os seus conhecimentos, mas também a materialidade lingüística do texto. Kleiman (2004c, p. 13) também afirma que a interação é um aspecto inerente ao processo de leitura ao afirmar que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” e “porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo”.

De acordo com Smith (1991, p. 201),

a leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças. A identificação do significado não requer a identificação de palavras individuais, exatamente como a identificação de palavras não requer a identificação de letras. Na verdade, qualquer esforço por parte de um leitor, para identificar palavras uma de cada vez, sem aproveitar a vantagem de sentido como um todo, indica um fracasso para a compreensão e está provavelmente fadado ao fracasso. Da mesma forma, qualquer esforço para identificar e talvez “pronunciar” letras individuais tende a não levar a uma identificação eficiente das palavras.

A leitura, enfim, não significa decodificar ou decifrar um código lingüístico (KOCH e ELIAS, 2006; KLEIMAN 2004a, 2004b, 2004c; DELL'ISOLLA, 2001), mas sim uma prática social, na qual valores, crenças e vivências pessoais do leitor contribuem para a construção do sentido (KLEIMAN, 2004a, p. 10).

3.2 A interação autor-texto-leitor e a importância do conhecimento prévio

Através da mobilização de seus conhecimentos, o leitor tem papel ativo no processo de leitura e construção do sentido. Isso quer dizer que “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 21). As leituras são construídas de acordo com o lugar social, os conhecimentos, os valores e as vivências de cada leitor. Mas apesar de o leitor ter um papel ativo no processo de leitura, a produção de sentido não está somente nele, nem somente no texto, mas na interação autor-texto-leitor; e é por essa razão que o leitor deve levar em consideração não somente os seus conhecimentos, como também o material lingüístico e textual – as “sinalizações” que o texto fornece – para a produção do sentido.

A pluralidade de leituras e de sentidos pode também variar de acordo com a forma como o texto foi construído – o que foi revelado e o que ficou implícito –, pela ativação dos conhecimentos do leitor e pela sua atitude cooperativa diante do texto (KOCH e ELIAS, 2006, p. 22).

Na construção do sentido do texto é também importante que os conhecimentos do leitor e do autor sejam compartilhados. Ao produzir um texto, o autor mobiliza uma série de conhecimentos, e espera que o leitor leve em consideração estes conhecimentos – de língua, de mundo e textual – no processo de leitura e construção do sentido. Ao selecionar

determinados conhecimentos, o autor tem em mente um leitor potencial, e o texto irá exigir maior ou menor mobilização de conhecimentos de seus leitores reais. Isso quer dizer que “um texto não se destina a todos e a quaisquer leitores, mas pressupõe um determinado tipo de leitor” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 28).

Dessa forma, de acordo com Koch e Elias (2006, p. 35-37), pode-se afirmar que a leitura é uma atividade que exige intensa participação do leitor, pois o autor deixa lacunas no texto, pressupondo que o leitor irá completá-las mediante a ativação de conhecimentos e esquemas cognitivos compartilhados, ou seja, o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido do texto por meio de uma série de contribuições. Na busca pela compreensão, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado nos conhecimentos armazenados em sua memória e no decorrer da leitura, o esquema inicial pode ser confirmado e se fazer mais preciso, ou pode ser alterado.

Na atividade de leitura, o texto deve ser levado em consideração na sua dimensão discursiva, ou seja, devem-se considerar as condições de produção do texto, que envolvem aspectos como o meio de veiculação da informação – livro, jornal, revista, página da internet etc. –, o gênero textual – romance, artigo jornalístico, publicidade, crônica etc. –, a finalidade – entretenimento, informação, persuasão etc. Dessa forma, o texto escrito é concebido como resultado de um ato comunicativo à distância entre autor e leitor (CORRÊA e CUNHA, 2006, p. 81).

De acordo com Kleiman (2004a, p. 18-19) o texto escrito é o meio através do qual autor e leitor interagem: o autor constrói o texto, propondo uma leitura de acordo com o material lingüístico selecionado; o leitor, por sua vez, aceita ou refuta a leitura proposta, apoiando-se também em um processo seletivo de pistas textuais, que determinam a compreensão do tema e dos subtemas.

Segundo Koch e Elias (2006, p.21, 39-40), a atividade de leitura e produção de sentido é orientada por nossa bagagem sociocognitiva, ou seja, pelo nosso conhecimento da língua e das coisas do mundo. Para o processamento, o leitor mobiliza três grandes sistemas de conhecimentos: o conhecimento de mundo ou enciclopédico, o conhecimento lingüístico e o conhecimento interacional. De acordo com Smith (1991, p. 202), “a linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem”.

O conhecimento de mundo faz com que o leitor relacione informações expressas em um texto com aquelas não expressas explicitamente. “A leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto” (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2004, p. 14). Dessa forma, quanto mais informação advinda do conhecimento de mundo o leitor tiver, mais previsões ele poderá fazer sobre o conteúdo de um texto, o que facilitará a sua leitura. Além das previsões, o leitor também pode fazer inferências, isto é, deduzir informações não explícitas, mas que são importantes para conectar as partes de um texto e alcançar uma compreensão coerente e global (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2004, p.13).

Para Koch e Elias (2006, p.42-43), o conhecimento de mundo do leitor abarca não só conhecimentos gerais, mas também conhecimentos referentes a vivências pessoais e eventos situados no tempo e no espaço e pode, então, conforme Kleiman (2004c, p. 21), ser adquirido formal ou informalmente. O leitor precisa ativar seus conhecimentos relativos às coisas do mundo para a produção de sentido a partir do material lingüisticamente constituído.

Segundo Kleiman (2004c, p. 13), o conhecimento lingüístico é aquele implícito, não verbalizado, nem verbalizável muitas vezes, que abrange conhecimentos sobre pronúncia, vocabulário, regras sobre a língua e também de uso da língua. Para Koch e Elias (2006, p. 40), é esse conhecimento que possibilita ao leitor compreender a organização do material lingüístico na superfície textual, o uso de meios coesivos para realizar a remissão ou seqüenciação textual e a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos.

O conhecimento lingüístico desempenha um papel central no *processamento* do texto. Entende-se por *processamento* aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frases (...) com base no conhecimento gramatical dos constituintes: o tipo de conhecimento que determina que o artigo precede o nome (...) (KLEIMAN, 2004c, p. 14-15).

O conhecimento interacional (KOCH e ELIAS, 2006, p. 45-56) é aquele ligado às formas de interação pela linguagem e abarca os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento ilocucional possibilita ao leitor perceber as intenções – objetivos e propósitos – do autor em determinada situação interacional. O conhecimento comunicacional refere-se à quantidade de informação necessária em uma situação comunicativa, à seleção da variante lingüística adequada para cada situação de interação e à adequação do gênero textual à situação comunicativa. Esse conhecimento diz respeito ao “como” e ao “o que” escrever para seus interlocutores. O conhecimento metacomunicativo permite ao locutor assegurar a compreensão textual e conseguir a aceitação dos seus objetivos por parte do parceiro. O conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre os gêneros textuais permite a identificação de textos, que parecem adequados aos eventos da vida social, envolvendo conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os diversos tipos de textos e a ordenação ou seqüenciação textual de acordo com os objetivos pretendidos.

Esse último conhecimento – conhecimento superestrutural ou sobre os gêneros textuais – é o que Kleiman (2004c, p. 16-20) denomina conhecimento textual. Segundo a autora, este conhecimento textual determinará em grande parte as expectativas do leitor diante do texto. Quanto maior for a exposição do leitor a diferentes tipos e gêneros textuais, mais fácil será a compreensão.

Kleiman (2004c, p. 16) ressalta que os conhecimentos do leitor são interativos e compensatórios, pois quando há problemas no processamento textual em determinado nível,

outros tipos de conhecimentos podem ajudar a desfazer a ambigüidade ou obscuridade, através do engajamento da memória e dos demais conhecimentos do leitor.

Dessa forma, pode-se afirmar que a compreensão de textos escritos é um processo caracterizado pela ativação do conhecimento prévio. É através da interação dos diversos conhecimentos – lingüístico, textual e de mundo – que o leitor constrói o sentido do texto. Conseqüentemente, o leitor não compreenderá um texto sem a mobilização de seu conhecimento prévio (KLEIMAN, 2004b, p. 13).

3.3 A leitura em língua estrangeira

A leitura de textos escritos em língua estrangeira, de acordo com Farkas (2003, p.30), em relação à leitura em língua materna, é influenciada por algumas variáveis, como (a) a competência lingüística do leitor na língua-alvo; (b) a habilidade de leitura na língua materna, bem como os hábitos de leitura em língua materna e (c) a semelhança dos tipos de textos lidos em língua materna e língua estrangeira. Chegou-se à conclusão da influência de tais variáveis através de inúmeras pesquisas sobre as diferentes hipóteses acerca da leitura em língua estrangeira.

O Modelo Psicolingüístico de Goodman (1970; SMITH, 1991) levou o autor a levantar a Hipótese dos Universais de Leitura (*reading universals hypothesis*). De acordo com essa hipótese, a leitura em língua materna e língua estrangeira são processos idênticos e, logo, as estratégias empregadas em língua materna eram transferidas para a língua estrangeira. De acordo com Ehlers (1998, p. 110), o modelo Psicolingüístico de Goodman (1970) e a Hipótese dos Universais de Leitura influenciaram bastante as pesquisas no âmbito da leitura em língua estrangeira.

Ehlers (1998, p. 111-122) relata que a maior preocupação dos pesquisadores era investigar se a leitura em língua estrangeira dependia essencialmente das habilidades de leitura em língua materna, o que deu origem à Hipótese da Interdependência Lingüística¹⁰ (CUMMINS, 1979; HUDSON, 1982; SARIG, 1987; LEE e MUSUMECI, 1988), se a leitura em língua estrangeira estava relacionada com o nível de proficiência e conhecimento na língua-alvo, o que deu origem à Hipótese do Limiar Lingüístico¹¹ (CLARKE, 1980; CZIKO, 1978) e, por fim, se a leitura em língua estrangeira envolvia tinha ligação tanto com a habilidade de leitura em língua materna, quanto a competência lingüística na língua estrangeira, ou seja, levava em consideração ambas as hipóteses (CARRELL, 1991; ALDERSON, 1984; BERNHARDT e KAMIL, 1995).

As pesquisas de Hudson (1982, p. 8-9) marcaram a ênfase dada à importância do conhecimento prévio que o leitor deve mobilizar na atividade de leitura. Dessa forma, os problemas relacionados à leitura em língua estrangeira estariam frequentemente associados à falta de conhecimento prévio ou à ignorância acerca da utilização desse conhecimento.

De acordo com Grabe (1991), em sua língua materna, o leitor geralmente tem um vocabulário vasto, mesmo antes de começar o seu processo de letramento, já em língua estrangeira, o leitor geralmente dispõe de um vocabulário restrito. Além disso, mesmo que o leitor apresente bom conhecimento da sintaxe da língua estrangeira, ele pode não estar familiarizado com conhecimentos específicos da cultura da língua-alvo, o que às vezes impossibilita o leitor de compreender determinados textos.

Levando em consideração fatores como a habilidade de leitura em língua materna, o nível de conhecimento lingüístico e do conhecimento de mundo acerca de aspectos da língua-alvo, pesquisadores, dentre eles Alderson (1984), começaram a levar em consideração a

¹⁰ *Interdependenzhypothese*, na literatura em língua alemã, *Linguistic Interdependence Hypothesis*, na literatura em língua inglesa.

¹¹ *Sprachliche Schwellenhypothese*, na literatura em língua alemã, *Linguistic Threshold Hypothesis*, na literatura em língua inglesa.

seguinte questão: “Leitura em língua estrangeira: um problema de leitura ou um problema lingüístico?”¹². Alderson (1984, p. 24), considera, entretanto, que “parecem ser ambos os problemas lingüístico e de leitura, mas com evidências mais consistentes de que é o problema lingüístico para os níveis mais elementares de competência lingüística na língua estrangeira”¹³ o aspecto mais sobressalente na leitura em língua estrangeira.

Os resultados das pesquisas de Bernhardt e Kamil (1995, p. 32), demonstram que “todas as evidências apresentadas estabelecem claramente a importância e a relativa contribuição de dois fatores: conhecimento lingüístico e conhecimento sobre a leitura. Estudos futuros precisam levar em consideração no mínimo estes dois fatores”¹⁴.

Ehlers (1998, p. 110-111) observa que a relação entre a habilidade de leitura em língua materna e o nível de conhecimento lingüístico da língua-alvo é de grande importância para o processo ensino/aprendizagem de leitura em língua estrangeira. Entretanto, não é possível afirmar qual das duas variáveis é mais relevante, sem levar em consideração aspectos como o contexto da aprendizagem, o grupo-alvo de aprendizes, a relação entre a língua materna e a língua-alvo.

Apesar de algumas diferenças, os modelos de leitura em língua estrangeira existentes atualmente já levam em consideração a influência da habilidade de leitura em língua materna (FARKAS, 2003, p. 31). Para Lutjeharms (1988, p. 211), a maioria dos estudos na área de leitura em língua estrangeira concorda que a língua materna representa uma espécie de sistema de coordenação (*Koordinationssystem*) para a língua estrangeira. Para Farkas (2003, p. 31), todo leitor tem uma história de leitura individual, que vem à tona na interação com textos em língua estrangeira: o leitor

¹² A referida questão é o título do artigo do autor: “*Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem*”, cujos dados bibliográficos completos constam na seção Referências desta dissertação.

¹³ It appears to be both a language problem or a reading problem, but with firmer evidence that is a language problem, for low levels of foreign language competence.

desenvolveu hábitos de leitura, dispõe de um repertório de estratégias e rotinas cognitivas e universais de leitura, sobre as quais ele pode se apoiar todo momento – na maioria das vezes para preencher as lacunas do conhecimento lingüístico –, sobre as quais os hábitos de leitura em língua materna já automatizados e fixados podem ter naturalmente não só efeitos que promovem, como também que causam transtorno à leitura¹⁵.

Assim, pode-se afirmar que não só a habilidade de leitura em língua materna, ou seja, os hábitos de leitura dos quais o leitor já dispõe e as estratégias que emprega, e o conhecimento lingüístico da língua-alvo, mas também o conhecimento de mundo, enfatizado por Grabe (1991) e Hudson (1982), e o textual, enfatizado por Farkas (2003), são variáveis que fazem parte da atividade de leitura em língua estrangeira.

¹⁴ (...) all of the evidence presented above clearly establishes the importance and relative contribution of two factors: language knowledge and reading knowledge. Future studies must account for these two factors at a minimum.

¹⁵ Er hat Lesegewohnheiten entwickelt, verfügt über ein Repertoire von Strategien und universellen kognitiven Leseroutinen, worauf er sich jederzeit – meistens zum Ausgleichen der lückenhaften fremdsprachlichen Sprachkenntnisse – stützen kann, wobei aber muttersprachlich eingeprägte, automatisierte Dekodiergewohnheiten natürlich nicht nur lesefördernde, sondern auch verständnisstörende Auswirkungen haben können.

4 A pesquisa do ensino de língua estrangeira para fins específicos

Este capítulo é dedicado à conceituação de um curso de língua estrangeira para fins específicos, incluindo a área do ensino do alemão para o fim específico da leitura. Aspectos como a origem e a definição do termo língua estrangeira para fins específicos, o seu desenvolvimento e o desenho do curso são aqui abordados.

4.1 Origem e definição

De acordo com Fluck (1980, p. 27), o surgimento das diferentes línguas para fins específicos tem, sem dúvida alguma, sua raiz na divisão do trabalho. A revolução industrial, conforme Steinmüller (1994, p. 57), fez com que a divisão do trabalho nos diversos âmbitos da sociedade aumentasse e se desenvolvesse “uma multiplicidade de formas de atividades lingüístico-comunicativas correspondente à multiplicidade de âmbitos de atividades e de existências sociais”¹⁶.

Essa mudança no cenário político-econômico mundial não quer dizer, entretanto, que as diferentes línguas não fossem antes usadas com fins específicos. Steinmüller (1987, p. 57) afirma que, já no ano de 1697, Leibniz chama a atenção para o registro no dicionário de palavras que são “tão certamente formas particulares de vida e de artes”¹⁷ e no ano de 1845, Jacob Grimm refere-se ao significado de línguas próprias do trabalho (*Berufssprachen*) e de linguagem padrão (*Standessprachen*).

Já Dudley-Evans e St John (1998, p.1) relacionam o uso de línguas estrangeiras para fins específicos à antiguidade clássica, aos impérios grego e romano, para a comunicação

¹⁶ (...) entsprechend der Vielfalt der gesellschaftlichen Existenz- und Tätigkeitsbereiche eine Vielfalt sprachlich-kommunikativer Tätigkeitsformen.

¹⁷ (...) so gewissen Lebensarten und Künsten eigen (...).

entre conquistador e conquistado. De acordo com Howatt (1984, p. 6-7), os primeiros livros didáticos para fins específicos ensinavam às classes mercantilistas a fazer negócios. Tal fato é confirmado por Bloor (1996, p. 1), que cita a existência de manuscritos datados de 1415 que tinham como objetivo o ensino do vocabulário específico dos mercadores de lã ou de produtos agrícolas.

Um passo essencial no desenvolvimento do ensino e da pesquisa de língua estrangeira para fins específicos foi dado no século XVIII, quando surgiram as disciplinas científicas isoladas nas universidades e o latim foi substituído pela linguagem científica e específica referente a essas disciplinas (MONTEIRO, 1990, p.74).

Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 6-7), o processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos ganhou força após o fim da Segunda Guerra em 1945. A rápida expansão de atividades científicas, tecnológicas e comerciais em escala internacional começava a criar um mundo unificado pelo comércio e tecnologia, tornando essencial a necessidade de uma língua internacional. Além disso, a crise do petróleo nos anos 1970, que levou ao fluxo de capital e conhecimentos do Ocidente para os países produtores de petróleo do Oriente, também fez com que a demanda por cursos de língua estrangeira com objetivos específicos aumentasse.

Ramos (2005, p. 112) aponta ainda como fatores para o avanço do ensino/aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos a necessidade de capacitar lingüisticamente imigrantes que trabalhavam na reconstrução da Europa devastada pela Segunda Guerra Mundial e a supremacia do poder econômico norte-americano, também com o fim da guerra. (cf. STREVENS, 1988; ROBINSON, 1991 e DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1997). Esses fatores propiciaram o surgimento de uma gama de aprendizes com necessidades específicas para aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente o inglês.

Assim, surgiu o termo Língua Estrangeira para Fins Específicos – em alusão ao inglês *English for Especific Purposes* (doravante ESP) –, devido à demanda crescente de aprendizes que sabiam exatamente o *porquê* e *para que* queriam e/ou necessitavam aprender uma língua estrangeira.

Hutchinson e Waters (1987, p. 19) afirmam que a língua estrangeira para fins específicos “deve ser vista como uma abordagem, não como um produto”, ou seja, ela “não é um tipo particular de linguagem ou metodologia, nem consiste em um tipo particular de material didático”. O processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos é, pois, uma abordagem para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira que tem como ponto de partida as necessidades do aprendiz e como fundamento a pergunta “Por que o aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira?”¹⁸ Respondida essa pergunta, surgirão outras sobre o próprio aprendiz – o público-alvo –, sobre o tipo de linguagem que os aprendizes terão necessidade de utilizar, sobre o contexto de aprendizagem.

O ensino/aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos, de acordo com Holmes (1981, p. 8), apresenta três características básicas. A primeira delas é a orientação pelas necessidades dos aprendizes – um dos fatores mais importantes no desenho do curso. “Se os alunos precisam ler, então não há razão para não se começar com a leitura”¹⁹ (HOLMES, 1981, p. 8). A segunda característica é o desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas. A terceira característica é a ênfase dada ao conhecimento prévio do aprendiz (de mundo e lingüístico, mesmo que apenas de sua língua materna) e sua capacidade de raciocínio. Focaliza-se aquilo que o aprendiz sabe, em detrimento daquilo que ele não sabe.

¹⁸ ESP must be seen as an *approach* not as a *product*. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language teaching, which is based on learner need. The foundation of all ESP is the simple question: Why does this learner need to learn a foreign language? From this question will flow a whole host of further questions, some of which will relate to the learners themselves, some to the nature of language the learners will need to operate, some to the given learning context.

¹⁹ If the students need to read then there is no reason why we should not begin with reading.

Para definir o ESP, Hutchinson e Waters (1987, p. 16-17) afirmam ser necessário estabelecer um contexto, no qual seja possível relacionar o ESP com as demais áreas do ensino de inglês (ELT, do inglês *English Language Teaching*). Os autores demonstram essa relação através de uma representação arbórea (*The tree of ELT*). As raízes da árvore representam a “aprendizagem” e a “comunicação”, como fundamento do ensino de língua estrangeira. O início do tronco, próximo às raízes, representa o “ensino de língua estrangeira”, um pouco mais acima aparece o “ensino de inglês” (ELT). A partir desse ponto, a árvore começa a se ramificar e o “ensino de inglês” divide-se em três galhos: “inglês como língua materna” (EMT, do inglês *English as a Mother Tongue*), “inglês como língua estrangeira” (EFL, do inglês *English as a Foreign Language*) e “inglês como segunda língua” (ESL, do inglês *English as a Second Language*). A partir da ramificação “inglês como língua estrangeira” surge o ESP que também se ramifica, originando diversos outros galhos. Os galhos mais altos da árvore representam os cursos individuais ou mais específicos do ESP, como por exemplo o “inglês para estudos da medicina” (EMS, do inglês *English for Medical Studies*), que se originou do ramo “inglês para fins acadêmicos” (EAP, do inglês *English for Academic Purposes*). Através dessa representação arbórea, Hutchinson e Waters (1987, p. 16-17) mostram o inglês e seus mais diversificados fins específicos.

Já na literatura de língua alemã sempre esteve presente, desde o início do século XIX, a tradição de associar o estudo de determinada disciplina à linguagem específica daquela área do conhecimento (HOFFMANN, 1979, p. 15; MONTEIRO, 1990, p. 75) e não somente ao interesse no desenvolvimento de habilidades lingüísticas, que sempre esteve relacionado ao processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em geral (MONTEIRO e RÖSLER, 1993, p. 55). Assim, pode-se afirmar que o processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos “é, pois, uma abordagem para o ensino de línguas, na qual

todas as decisões sobre conteúdo e método são baseadas nas razões do aprendiz para a aprendizagem”²⁰ (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 19).

4.2 Desenvolvimento

O processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos, desde a década de 1960, quando ganhou força, passou por cinco fases, que se desenvolveram de maneira e velocidade diferentes em cada país (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 9-15). A primeira fase desenvolveu-se nos anos 1960 e início dos anos 1970 e ficou conhecida como análise de registro. O objetivo principal dessa fase era a identificação e análise dos aspectos gramaticais e lexicais de registros específicos utilizados em diferentes áreas do conhecimento – como a Biologia e a Engenharia, por exemplo. O motivo principal por trás da análise de registro era pedagógico, ou seja, era tornar o curso de língua estrangeira mais adequado às necessidades dos aprendizes. O objetivo era produzir um currículo que desse máxima prioridade às formas lingüísticas com as quais os estudantes teriam contato em sua área de pesquisa.

A segunda fase, conhecida como análise retórica ou do discurso, voltou seu foco para além do nível da sentença. O objetivo dessa fase era entender como as sentenças se combinavam no discurso para a produção do sentido.

A terceira fase ficou conhecida pela análise da situação-alvo. Os cursos de língua estrangeira para fins específicos, nessa fase, faziam primeiramente a identificação da situação-alvo, na qual os aprendizes utilizariam a língua e em seguida uma rigorosa análise dos aspectos lingüísticos da situação. Nessa fase, as necessidades do aprendiz eram o elemento central.

²⁰ ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reasons for learning.

A partir dos anos 1980, surgiu a quarta fase, marcada pelo desenvolvimento de habilidades e estratégias. Essa fase dirigiu seu foco não mais para a língua em si mesma, mas para os processos cognitivos subjacentes ao seu uso. Datam dessa época os trabalhos voltados para as habilidades e estratégias de leitura, como o Projeto Nacional de Inglês Instrumental no Brasil – tendo como foco a leitura de textos escritos.

A quinta e última fase caracteriza-se por uma abordagem centrada na aprendizagem. O foco estava direcionado naquele momento não mais para o uso da língua – apesar de ser esse um fator importante para o desenho do curso –, mas para a aprendizagem da língua. Chegou-se ao entendimento de que apenas descrever e exemplificar os usos de uma língua não é suficiente para que se aprenda essa língua.

4.3 Desenho do curso

O desenho de um curso de língua estrangeira para fins específicos é o processo através do qual os dados sobre as necessidades de aprendizagem são interpretados para a produção de uma série de experiências de ensino/aprendizagem, com a finalidade principal de proporcionar aos aprendizes um tipo determinado de conhecimento. Essa interpretação de necessidades levará ao uso de informações de ordem teórica e empírica para a elaboração do conteúdo programático; à seleção, adaptação ou elaboração de material didático; ao desenvolvimento de uma metodologia e ao estabelecimento de procedimentos para a avaliação (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 65).

Martins (2006, p. 19) ressalta que a análise e interpretação dos dados referentes às necessidades de aprendizagem e da situação-alvo, as teorias de aprendizagem – que se refletirão na metodologia adotada – e a descrição da língua – que afetarão a definição e organização do conteúdo programático – influenciam o desenho do curso.

De acordo com Ramos (2005, p. 112-113), um curso de língua estrangeira para fins específicos é desenhado para atender às necessidades do aprendiz. Aprender uma língua estrangeira significa aprendê-la para desempenhar determinadas tarefas em contextos específicos. A seleção de temas e conteúdos para as aulas também é feita levando-se em consideração a área de atuação do aprendiz, seja acadêmica ou profissional. Isso quer dizer “que a linguagem a ser utilizada terá que ser apropriada em termos de léxico, gramática, discurso e outros, a essa área de atuação. Resumindo, a língua é vista como um meio/instrumento para um desempenho eficaz na situação-alvo” (RAMOS, 2005, p. 113).

4.3.1 A análise de necessidades

Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 65), o levantamento e a análise de necessidades é o ponto de partida para o desenho de um curso de língua estrangeira para fins específicos. Os autores (1987, p. 54-56) fazem referência a dois tipos distintos de necessidades: as necessidades da situação-alvo – o que o aprendiz precisa fazer na situação-alvo – e as necessidades de aprendizagem – do que o aluno precisa para aprender. As necessidades da situação-alvo são divididas ainda em três tipos de necessidades: as necessidades reais de uso da língua (*necessities*); as carências ou lacunas (*lacks*) e os desejos (*wants*).

As necessidades reais de uso da língua são aquelas que dizem respeito às exigências da situação-alvo, ou seja, o tipo de discurso, aspectos funcionais, gramaticais e lexicais da língua que o aprendiz precisa saber para desempenhar uma função de maneira efetiva na situação-alvo. E para reunir esse tipo de informação, devem-se observar as situações na qual o aprendiz irá desempenhar determinada função e depois analisar seus constituintes.

As carências ou lacunas referem-se a que o aprendiz ainda não sabe ou não conhece para desempenhar determinada função em uma situação-alvo. As carências ou lacunas do aprendiz estão compreendidas entre o nível de proficiência lingüística requerida na situação-alvo e aquele que o aprendiz já possui (HUTCHINSON, WATERS e BREEN, 1979).

Os desejos referem-se a que os aprendizes gostariam de aprender por meio do curso. Para Hutchinson e Waters (1987, p. 56), os desejos são subjetivos, já as necessidades e as lacunas ou faltas são objetivos. Os autores (1987, p. 56) ressaltam ainda que

os aprendizes podem ter uma idéia clara das ‘necessidades’ da situação-alvo: eles terão certamente uma visão de suas ‘carências’. Mas é bem possível que a visão dos aprendizes conflitará com as percepções de outras partes interessadas: responsáveis pelo desenho do curso, patrocinadores e professores.²¹

Hutchinson e Waters (1987, p. 57) salientam, ainda, que, embora tais conflitos possam surgir e “tendo em mente a importância da motivação do aprendiz no processo de aprendizagem, os desejos dos alunos não podem ser ignorados”²².

Um exemplo da análise de necessidades para o desenho de um curso de alemão para fins específicos encontra-se no artigo intitulado *Alemão Instrumental para leitura*. A autora (MELO, 2002, p. 74) traça um paralelo entre dois públicos-alvos distintos, graduandos da área de Letras e pós-graduandos/pesquisadores da área de História Antiga, e relata de que forma se desenvolveu a análise de necessidades e especificidades de cada público-alvo durante o curso de alemão para o fim específico da leitura. De acordo com a autora (2002, p. 74-75), as características de cada grupo determinaram os critérios de seleção dos textos que seriam trabalhados em sala e o estabelecimento das metas e dos meios através dos quais tais metas seriam atingidas.

²¹ Learners may well have a clear idea of the ‘necessities’ of the target situation: they will certainly have a view as to their ‘lacks’. But it is quite possible that the learners’ views will conflict with the perceptions of other interested parties: course designers, sponsors, teachers.

²² Bearing in mind the importance of learner motivation in the learning process, learner perceived wants cannot be ignored.

Melo (2002, p. 78) conclui seu artigo apontando que a análise das necessidades foi determinante para o andamento do curso. O grupo de graduandos da área de Letras (calouros e, aparentemente, sem motivação inicial) tinha a necessidade de compreender, de forma global, textos acadêmicos informativos, cujo tema fosse de seu conhecimento e interesse. Já o grupo de pós-graduandos da área de História Antiga (leitores experientes em sua área de especialização e altamente motivados) tinha necessidade de compreender integral e/ou detalhadamente tanto textos especializados destinados a um público geral (*Sachtexte*), quanto textos científicos destinados a um público específico (*Fachtexte*).

4.3.2 A abordagem

Após a identificação, análise e interpretação das necessidades, outra etapa no desenho de um curso de ensino/aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos é a definição da abordagem que guiará o desenho do curso.

Hutchinson e Waters (1987, p. 65-77) identificam três abordagens principais para o desenho do curso: a abordagem centrada na língua; a abordagem centrada nas habilidades e a abordagem centrada na aprendizagem. “A abordagem centrada na língua faz uma conexão tão direta quanto possível entre a análise da situação-alvo e o conteúdo do curso”²³ (HUTCHINSON e WATERS, p. 65-66). A abordagem centrada nas habilidades “ajuda os aprendizes a desenvolver habilidades e estratégias que continuarão a se desenvolver *após* o curso propriamente dito”²⁴ (HUTCHINSON e WATERS, p. 70). Essa abordagem tem sido amplamente utilizada nas universidades da América Latina, devido à necessidade dos estudantes de leitura de textos acadêmicos escritos em língua estrangeira, que não estão

²³ The language-centred course design process aims to draw as direct a connection as possible between the analysis of the target situation and the content of the ESP course.

²⁴ (...) helping learners to develop skills and strategies which will continue to develop *after* the ESP course itself.

disponíveis em língua materna. Como exemplo, podemos citar o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). “A abordagem centrada na aprendizagem leva o aprendiz em consideração em cada estágio do processo de desenho”²⁵ do curso (p. 74) e procura “maximizar o potencial da situação de aprendizagem”²⁶ (p. 77).

4.3.3 O currículo ou programa de ensino

Outra etapa de desenho do curso é a elaboração do currículo ou programa de ensino²⁷ (*syllabus*). Hutchinson e Waters (1987, p. 80) definem o programa de ensino como “um documento que diz o que será (ou pelo menos seria) ensinado”²⁸, e apontam (p. 80-83) seis tipos de programa de ensino: o programa de avaliação, o organizacional, o programa de materiais de ensino, o docente, o programa de sala de aula e o discente.

O programa de avaliação determina o que “o aprendiz bem-sucedido saberá até o final do curso”. São definidas as bases sobre as quais “o sucesso ou o fracasso serão avaliados”. Esse tipo de programa “reflete uma pressuposição oficial em relação à natureza da língua e do desempenho lingüístico”²⁹ (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 80).

O programa organizacional estabelece a ordem através da qual se dará a aprendizagem. Esse programa difere do programa de avaliação no que tange as pressuposições acerca da natureza de língua e aprendizagem, levando em consideração aspectos como “O que é mais facilmente aprendido?”, “O que é mais fundamental para a

²⁵ (...) a learning-centred approach to course design takes account of the learner at every stage of the design process.

²⁶ (...) maximising the potential of the learning situation.

²⁷ Martins (2005, p.25), em sua dissertação de mestrado, traduz o termo em inglês *syllabus* para o termo “programa de ensino” em português.

²⁸ A syllabus is a document which says what will (or at least what should) be learnt.

²⁹ It states what the successful learner will know by the end of the course. In it puts on the record the basis on which success or failure will be evaluated. Thus we might refer to this as an *evaluation syllabus*. It reflects an official assumption as to the nature of language and linguistic performance.

aprendizagem?”, “Alguns itens são necessários para a aprendizagem de outros?”, “O que é mais útil na sala de aula?”.

O programa de materiais, ao contrário dos dois anteriores que não requerem interpretação, depende da interpretação do autor do material. O material didático irá conter, então, as concepções do autor acerca da natureza de língua, aprendizagem e uso.

O programa docente representa o segundo estágio de interpretação, pois o professor pode influenciar na clareza, intensidade e frequência do conteúdo de qualquer item.

O programa de sala de aula refere-se ao que é planejado e ao que realmente acontece na sala de aula. A sala de aula é um espaço dinâmico e interativo que influencia o processo ensino/aprendizagem, e acaba por gerar um programa próprio.

O último tipo de programa, o discente, ao contrário de todos os anteriores que eram externos ao aprendiz, refere-se ao conhecimento que se desenvolve no cérebro do aprendiz, o que torna possível compreender e armazenar novas informações. Esse programa funciona como um filtro para o aprendiz, pois é através desse filtro que ele que verá os demais programas.

O programa de ensino também exerce influência sobre o desenho do curso no que se refere à abordagem (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 90-94). Na abordagem centrada na língua, o programa de ensino é o principal gerador do material didático e determina todo o curso. A abordagem centrada nas habilidades prima pelo uso de textos “autênticos”³⁰. Nessa abordagem, o programa de ensino não é o principal gerador de material didático; há, sim, um grau de negociação entre textos e habilidades. O programa estabelecerá critérios de seleção, ordenação e adaptação dos textos. E na abordagem centrada na aprendizagem, o programa de ensino deve ser usado de forma dinâmica, de modo a permitir considerações metodológicas que possam proporcionar o envolvimento, o interesse e o prazer do aprendiz, mas que sejam

³⁰ Aspas dos autores.

relevantes para atender às necessidades da situação-alvo. O programa de ensino não seria um “rito divino”, mas sim um guia e suporte, que deve ser usado de maneira flexível, a fim de maximizar os objetivos da aprendizagem (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 94).

4.3.4 O material didático

A etapa de seleção, adaptação ou mesmo a elaboração do material didático é uma das mais importantes para o desenho do curso de língua estrangeira para fins específicos.

A avaliação do material didático para seleção, afirmam Hutchinson e Waters (1987, p. 96), “é uma questão de julgamento da adequação de algo para um propósito específico”³¹, ou seja, “é basicamente um processo de combinação: combinar necessidades com soluções disponíveis”³² (p. -97). Não há um material integralmente bom ou ruim, mas graus de adequação para determinado propósito, e por isso é importante se fazer uma avaliação criteriosa.

Hutchinson e Waters (1987, p. 97) dividem o processo de avaliação em quatro etapas: a definição de critérios (estabelecimento de prioridades); a análise subjetiva (análise do curso em termos de materiais necessários); a análise objetiva (análise do material que foi avaliado) e o cruzamento de etapas, a fim de se verificar a adequação do material aos propósitos do curso.

Engel, Halm, Krumm et al. (1981), no *Parecer de Mannheim (Mannheimer Gutachten)* listam uma série de critérios para a avaliação de material didático de alemão como língua estrangeira, a saber, objetivos de aprendizagem e métodos; estrutura do livro didático; emprego do livro didático; habilidades; exercícios; concepção lingüística/didática; a língua alemã: delimitação, textos; fonologia; morfologia e sintaxe; léxico; contrastividade;

³¹ Evaluation is a matter of judging the fitness of something for a particular purpose.

³² Evaluation is basically a matching process: matching needs to available solutions.

informações temáticas; comunicação, sociedade, situações; geografia cultural, relativização da cultura, a imagem da Alemanha.

Krumm (1994, p. 100-105) apresenta também no *Catálogo de Critérios de Estocolmo* (*Stockholmer Kriterienkatalog*) uma lista de aspectos que pode auxiliar na avaliação do material, como constituição do material didático; layout; relação com o currículo; conteúdo sócio-cultural (*Landeskunde*); linguagem; gramática; exercícios e perspectiva do aluno.

Kast e Nuener (1994, p. 100) afirmam que esse conjunto de critérios não está livre de problemas, pois apenas simula uma objetividade, na medida em que a avaliação do material didático continua ainda sob o olhar pessoal do avaliador e depende também do contexto local e situacional de uso. Os autores acrescentam que os critérios para apreciação e crítica de material didático devem funcionar como auxílio, não como uma “camisa de força”.

Pode-se citar como exemplo de elaboração e aplicação de material no curso de língua alemã para fins específicos o material preparado por Monteiro e Melo (2002 p. 80-88) para estudantes estrangeiros que freqüentavam cursos de engenharia em uma universidade na Alemanha. Em sua pesquisa, as autoras observaram situações de uso da língua, para as quais os estudantes não estão devidamente preparados, passando, então, a observar de que maneira se dava a interação oral em sala de aula, com o intuito de verificar se havia e quais seriam as diferenças entre o texto oral em língua materna e em língua alemã. Observaram-se aspectos como a estrutura do texto, a tipologia dos segmentos textuais, o uso dos marcadores de coesão e coerência e interação entre estudantes e docentes.

As gravações analisadas mostraram que tanto a estrutura dos textos, como os temas das aulas teóricas eram idênticas em alemão e em português. Para saber de que maneira a semelhança estrutural dos textos orais em ambas as línguas poderia ser utilizada para a elaboração do material didático, as pesquisadoras entrevistaram os estudantes que já haviam concluído um ano de curso na Alemanha sobre eventuais lacunas na preparação de um

material didático em alemão para fins específicos. Tais dados serviram de base para a seleção do material e para a preparação de uma unidade de curso específico em vídeo no Brasil.

4.4 A pesquisa de ensino de leitura em língua estrangeira no Brasil

O ensino de língua estrangeira para fins específicos, mais precisamente do inglês, consolidou-se como disciplina oficial com a publicação em 1962 do artigo de Barber intitulado “*Some measurable characteristics of modern scientific prose*” (SWALES, 1985). No Brasil, a pesquisa do ensino de língua estrangeira para fins específicos ganhou força a partir dos anos 1970, com a implantação do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental (*The Brazilian National ESP Project*) em Universidades Brasileiras, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP (CELANI, 1988, p. 4).

De acordo com Celani, (1998, p. 234) o objetivo do Projeto era “o aperfeiçoamento do uso da língua inglesa por parte de pesquisadores brasileiros, professores de ciências e técnicos, especialmente para a leitura de publicações técnicas e especializadas”³³. Conforme a autora (1998, p. 234), a ênfase dada ao desenvolvimento da habilidade de leitura foi resultado de uma análise de necessidades, o qual mostrava que na maioria das universidades os cursos de inglês eram vistos como uma forma de acesso a informações técnicas e científicas. Por essa razão, no Brasil, o termo inglês para fins específicos (ESP) tornou-se praticamente sinônimo de *inglês instrumental*, ou seja, de inglês para o fim específico da leitura de textos escritos (MARTINS, 2006, p. 15; MONTEIRO, 2004, p. 181; SEDYCIAS, 2002, p. 2).

O ensino de línguas estrangeiras instrumentais, mais especificamente do inglês instrumental, surgiu no final da década de 1970, devido à necessidade mostrada junto aos departamentos de Letras Anglo-germânicas ou de Línguas Modernas por cursos de inglês

³³ (...) its aims to improve the use of English of Brazilian researchers, science teachers and technicians especially with regard to reading specialist and technical publications.

especializados para diferentes áreas do conhecimento (SEDYCIAS, 2002, p. 2; CELANI, 1988, p. 4). Segundo Sedycias (2002, p. 2),

originalmente, o inglês instrumental foi concebido e conhecido internacionalmente como 'ESP' (*English for Specific Purposes*), onde a finalidade da leitura era direcionada para as diferentes áreas de atuação do aluno, e era geralmente voltada para a ciência e tecnologia. Em algumas universidades, essa disciplina era oferecida como Inglês Técnico. O objetivo era a leitura, interpretação e compreensão de textos e não a conversação ou tradução integral dos textos estudados. Como o passar do tempo, a técnica do ESP passou a ser denominada de Inglês Instrumental (...).

O ensino de língua estrangeira para fins específicos, no entanto, não se restringe ao desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos escritos, mas, sim, conforme Monteiro (2004, p. 181), “o termo também é adequado quando se fala de diferentes habilidades”³⁴. De acordo com Celani (1981), o termo *purpose* é crucial para compreendermos essa abordagem para o ensino de língua estrangeira, pois indica que há determinados objetivos para serem alcançados. Dessa forma, consegue-se delimitar mais facilmente os fins para os quais o aprendiz precisa da língua estrangeira e as habilidades requeridas para tanto.

Em 1980, o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental contava com a participação 20 universidades e 24 escolas técnicas, localizadas em 18 estados diferentes do país. Atualmente, em um programa auto-sustentável, 40 universidades, 34 escolas técnicas e não-técnicas de ensino médio, localizados em 22 estados, fazem parte do Projeto (CELANI, 1998, p. 234).

Na época de sua implantação e expansão, entre os anos 1980 e 1990, as prioridades principais eram a elaboração de material didático, o estabelecimento de um fundo central de recursos nacionais e o desenvolvimento de pesquisa e formação de professores (CELANI, 1998, p. 234).

³⁴ Der Terminus stimmt auch, wenn von verschiedenen Fertigkeiten gesprochen wird.

Segundo Tavares (1995, p. 187), inicialmente, os materiais didáticos eram voltados para o produto da compreensão, privilegiando exercícios de compreensão de estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas. A busca minuciosa pelo significado de cada palavra e a explicação de estruturas sintáticas (cf. MACIEL, 1989) evidenciava a leitura concebida como decodificação. Passada a fase inicial, Tavares (1995, p. 188) afirma que alguns professores associados ao Projeto passaram a privilegiar não mais o produto, mas o processo de aprendizagem (cf. MACIEL, 1989, p. 255). O aluno passou, então, a ser visto como aquele que tem um papel ativo e sua contribuição começou a ser valorizada na construção do sentido, na medida em que começaram a ser elaborados exercícios que explorassem o conhecimento prévio do aluno-leitor.

Conforme Tavares (1995, p. 188), o inglês instrumental nas universidades brasileiras passou a enfatizar o uso de estratégias de leitura em oposição à importância que era dada ao ensino de estruturas gramaticais. Listas de técnicas/habilidades/estratégias de leitura passaram a ser o centro das aulas, pois se acreditava que o leitor competente seria capaz de aplicar tais técnicas/habilidades/estratégias de leitura. De acordo com Celani (1983, p. 5), o ensino de língua estrangeira para fins específicos pode ser concebido como

uma metodologia que permite fazer com que o aluno desenvolva estratégias para poder lidar com um texto em vários níveis de compreensão, alguns dos quais exigindo conhecimento quase nulo de língua inglesa. Aos poucos, vai-se aumentando o grau de sofisticação dessas estratégias, ao mesmo tempo que se faz com que o aluno adquira uma “gramática mínima no discurso”, que lhe possibilite a compreensão dos textos.

Os trabalhos de Munby (1978) que apresentavam listas de habilidades de leitura influenciaram não só a elaboração de material didático (cf. GRELLET, 1981; NUNES, 1988, 1990), mas também a avaliação de leitura (SANTOS, 1986; TAVARES, 1992).

Tavares (1995, p. 188) afirma também que essa fase do ensino de Inglês Instrumental

pode refletir a adoção de um modelo psicolinguístico, caso a ênfase recaia em estratégias que privilegiem a contribuição do aluno-leitor, ou a adoção de um modelo interacionista, caso as estratégias trabalhadas dêem conta dos procedimentos interpretativos e da bidirecionalidade do fluxo da informação, ou seja, do texto para o leitor e do leitor para o texto.

Mais tarde, conforme Tavares (1995, p. 188), a literatura e os materiais didáticos elaborados sobre o ensino de inglês para fins acadêmicos (cf. NUNES, 1988, 1990; MACIEL, 1989) passam a demonstrar uma prática pedagógica que busca a bidirecionalidade do fluxo da informação na atividade de leitura, na medida em que procura explorar tanto o conhecimento linguístico necessário para a compreensão textual, quanto o conhecimento de mundo do aprendiz para a construção do sentido do texto.

4.5 A especificidade do ensino de leitura em alemão

As origens do interesse pela língua alemã para fins específicos fora da Alemanha não podem ser, de acordo com Monteiro (1990, p. 30), facilmente determinadas, principalmente devido à falta de documentação sobre esses estudos no exterior. Além disso, os germanistas na Alemanha pareciam ter dificuldades para lidar com a língua alemã para fins específicos. Essa dificuldade decorre do desejo dos aprendizes estrangeiros em utilizar a língua como “ferramenta” para o desempenho de tarefas profissionais ou acadêmicas, o que significa dizer que o interesse desses aprendizes em aprender o alemão não estava necessariamente ligado à cultura.

De acordo com Fuhr (1982, p. 3), o interesse por cursos de alemão para fins específicos não é uma novidade e vem desde os anos 1960. Já nessa época surgiam, na então República Federal Alemã (RFA), materiais didáticos destinados a essa abordagem de ensino de línguas para o segundo nível do curso básico (*Grundstufe II*) e para o curso médio (*Mittelstufe*). Alguns materiais foram organizados como “Edições especiais para determinadas

áreas especializadas” (“*Sonderausgaben für bestimmte Fachrichtungen*”) e outros como *Lesehefte und Arbeitstexte* (Cadernos de leitura e textos de trabalho). Apesar de estarem de acordo com a demanda das editoras por material didático destinado ao ensino de alemão para fins específicos, tais materiais receberam muitas críticas por não conterem textos especializados de áreas específicas, mas textos científicos populares (*populärwissenschaftliche Texte*). De acordo com o autor (1982, p. 3), as críticas a esses materiais têm fundamento na maior dificuldade que especialistas têm em lidar com textos científicos populares, se comparada à sua interação com textos altamente especializados. Conforme a crítica de Buhlmann (1981, p. 60), especialistas aprendizes de alemão têm “problemas na compreensão de textos científicos populares, que não são linguisticamente condicionados, mas que derivam da falta de especificação do assunto no texto”³⁵. Outro tipo de crítica que tais materiais também receberam relaciona-se à falta de meios para o desenvolvimento da habilidade e de estratégias de leitura.

Na primeira metade dos anos 70 do século XX, segundo Fuhr (1982, p. 3-4), após essa primeira tentativa de desenvolvimento de materiais didáticos destinados ao ensino de alemão para fins específicos, surgiu uma nova série de publicações, a maioria voltada para a leitura e para a habilidade de tradução. Iniciou-se, então, uma discussão acerca dos objetivos de aprendizagem, da escolha e do trabalho com o texto, dos tipos de exercícios e da gramática mínima e sua didática. Surgiram, assim, materiais didáticos que levavam em consideração a análise dos tipos e gêneros textuais, a Linguística Textual e a Análise do Discurso, como o *MNF – Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache* (BINDER e BUHLMANN, 1978), o *NTF – Hinführung zur naturwissenschaftlich-technischen Fachsprache* (BUHLMANN e FEARNES, 1982), *Fachdeutsch Medizin* (BECKER, 1981),

³⁵ (...) bei populärwissenschaftlichen Texten (...) Verständnisprobleme haben, die nicht sprachlich bedingt sind, sondern von einer mangelnden Sachbestimmung im Text herrühren.

Grammatik in wissenschaftlichen Texten (GUTTERER e LATOUR, 1900), *Lesen und Verstehen* (BECHTEL e SIMSON, 1984). Além destes, os trabalhos do *Goethe-Institut* na área do ensino de alemão para fins específicos resultaram em publicações de grande importância, ao lado do *German for Academic Purposes* (ROGALLA et. al., 1985) e os já mencionados *MNF* e *NTF*.

Segundo Fuhr (1982, p. 4), depois que a tradução deixou de ser concebida como meio para o ensino do léxico e da gramática e como fantasma que assombrava as aulas de conversação (cf. ARMALEO-POPPER, 1980, p. 11), surgiram novamente no mercado materiais didáticos orientados para o texto escrito e para o desenvolvimento da habilidade de leitura. É nesse ínterim que, de acordo com Fuhr (1982, p. 5), começam as discussões didáticas acerca do processo de ensino/aprendizagem de alemão para fins específicos e constatam-se, a partir da determinação dos objetivos de aprendizagem e ensino, que os cursos devem ser concebidos de acordo com o público-alvo, seus objetivos e necessidades, condições prévias e possibilidades.

De acordo com Monteiro e Melo (2003, p. 146-147), a disciplina Alemão Instrumental foi instituída na década de 1960 na Faculdade de Letras da UFRJ com o objetivo de proporcionar aos estudantes dos cursos de graduação em Letras Vernáculas e Clássicas o conhecimento de uma língua estrangeira moderna para a leitura de textos escritos. Inicialmente, o curso era estruturado em duas fases: primeiramente, no decorrer de dois semestres, o aprendiz entrava em contato com o alemão através da linguagem do cotidiano, abrangendo as quatro habilidades, e depois, por mais dois semestres, o aluno entrava em contato com a linguagem específica de sua área (cf. FUHR, 1982). A metodologia adotada, vigente na época, era o método áudio-lingual/áudio-visual.

Em 1971, solicitou-se ao leitor para Língua e Literatura Alemã do DAAD³⁶ (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico) que ministrasse aulas de alemão para os alunos da COPPE (Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia) da UFRJ, levando em consideração as necessidades daquele público de ter acesso mais fácil à literatura científica de sua área e de melhor interagir com seus parceiros alemães (MONTEIRO e MELO, 2003, p. 146).

Em meados dos anos 1970 começou a se solidificar no Brasil o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para fins específicos, a fim de que estudiosos tivessem acesso à linguagem específica de sua área de conhecimento (em alemão, *Fachsprache*). Desde o início do século XIX, emergia na Alemanha um grande interesse na pesquisa dessa linguagem específica (*Fachsprache*), definida por Hoffmann (1984, p. 53) como o conjunto de todos os meios lingüísticos necessários para garantir a compreensão entre especialistas de determinada área (HOFFMANN, 1984, p. 21; MONTEIRO, 1990, p. 75).

A partir de 1985, a disciplina Alemão Instrumental passou a ser oferecida sob princípios didático-metodológicos da abordagem comunicativa, vigente já desde os anos 70 do século XX, que concebia as necessidades do aprendiz como ponto central no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira (cf. NEUNER e HUNFELD, 1993). Monteiro (1986) apresentou, então, uma proposta para o curso Alemão Instrumental contando com os alunos da Faculdade de Letras como público-alvo e voltada para a compreensão de textos especializados das áreas básicas de conhecimento da área: Lingüística e Ciência da Literatura. Os pontos inovadores da proposta de Monteiro (1986) e aspectos relevantes advindos da pesquisa na literatura em língua portuguesa (cf. MELO, 1996, 1995) que contribuíram para o curso como é estruturado atualmente foram os seguintes:

³⁶ DAAD = *Deutscher Akademischer Austauschdienst*.

1. foco na leitura, o que restringe e facilita alcançar os objetivos do curso;
2. aluno é exposto diretamente aos textos especializados e originais em alemão;
3. público-alvo não possui nenhum conhecimento prévio da língua alemã;
4. abrangência tanto de alunos como de docentes;
5. sintagma nominal é ponto de partida, propiciando uma comparação com a língua materna;
6. uso de textos autênticos da área de conhecimento específico em questão;
7. interação entre docente e alunos ocorre em língua materna;
8. aquisição de conhecimentos sólidos dos aspectos lingüísticos necessários para a compreensão do texto;
9. conscientização do aprendiz da importância do seu conhecimento prévio para a compreensão dos textos em língua estrangeira;
10. aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura.

De acordo com Monteiro e Melo (2003, p. 148), apesar dos aspectos inovadores mencionados, constatou-se nos primeiros anos de implantação do curso, que a disciplina estava adequada para aprendizes que já tivessem algum conhecimento prévio em língua materna das áreas específicas de Ciência da Literatura e Lingüística e não para estudantes recém-egressos do ensino médio. Além disso, a grade curricular da Faculdade de Letras oferecia a disciplina já no primeiro período da graduação. Tal fato fez que com que a estrutura proposta por Monteiro (1986) fosse mantida. No entanto, conforme Melo (1996, 1995) optou-se por outra tipologia textual, que contemplava textos acadêmicos informativos, ou seja, textos informativos redigidos por escritores de formação acadêmica e voltados para um público também de formação acadêmica. Além disso, abriram-se vagas no curso também para

estudantes de outras áreas, como a Biologia, o Direito, a Engenharia e o Desenho Industrial, alocados nas mesmas turmas dos demais estudantes.

Em 1988, foi feito um levantamento do número de interessados em cursos de alemão para fins específicos e a sua motivação, pois, conforme Monteiro e Melo (2003, p. 148), existia uma demanda por parte da comunidade acadêmica, especialmente das áreas da Engenharia, Música, Desenho Industrial, História, Arqueologia, Geologia, Matemática, Biologia, Direito e Filosofia, para que o Setor de Alemão da UFRJ oferecesse cursos de língua voltados para as necessidades desses grupos. A partir dos dados reunidos, foi elaborado o Projeto Alemão Científico (PAC), coordenado pelo Setor de Alemão e cujas aulas eram voltadas para o ensino da leitura em língua alemã para fins específicos nas áreas do Direito, Engenharia (Graduação e Pós-Graduação) e Filosofia.

Segundo Monteiro e Melo (2005, p. 145),

à medida que a pesquisa no Brasil foi se desenvolvendo e recebendo subsídios da práxis a ela ligada, foi-se consolidando o termo Alemão para Fins Específicos por referir-se em primeira linha ao ensino/aprendizagem do alemão com a finalidade de leitura de textos acadêmicos.

Em 1997, foi criado o Projeto ALEFE (Discurso em contextos institucionais: o Alemão para Fins Específicos na interação acadêmica nas Ciências Humanas) com o objetivo de investigar o discurso institucional na interação acadêmica das Ciências Humanas, a análise lingüística e textual, além da elaboração de material didático e a sistematização de uma tipologia textual representativa da área (MONTEIRO et. al., 1999, p. 45).

Um dos resultados das pesquisas feitas no âmbito do Projeto ALEFE foi a elaboração de material didático voltado para a preparação de estudantes de engenharia que haviam recebido bolsa de estudos do DAAD, para estudarem na Alemanha (MONTEIRO e MELO, 2002). Para a produção desse material didático, foram selecionados textos orais e escritos

específicos da área dos estudantes, como operações matemáticas, ementas de disciplinas, vídeos de aulas expositivas e práticas. Refletindo sobre esse trabalho, Monteiro e Melo (2002, p. 87) ressaltam que a seleção de textos é “um importante pré-requisito para um bem-sucedido processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos”.

No Brasil, de acordo com Monteiro (2004, p. 181), é conveniente salientar a diferença entre *Fachsprache* e Alemão para Fins Específicos no contexto universitário, pois dependendo do público-alvo, o componente lingüístico específico pode influenciar os textos em maior ou menor grau. O objetivo dos cursos de alemão para fins específicos é fazer com que o aprendiz tenha condições de utilizar a língua como ferramenta, como instrumento para desempenhar suas tarefas acadêmicas. Se os estudantes já estiverem em um nível especializado, ou seja, engajados em uma área específica de pesquisa, os textos trabalhados em aula têm uma linguagem mais específica ou especializada. Quando o público universitário não for tão especializado, ou seja, estiverem ainda no início de seus estudos universitários, os textos trabalhados em sala de aula são basicamente informações sobre o acesso ao ensino superior, Bolsas de Estudos, Projetos etc. De acordo com a autora (2004, p. 181), poder-se-ia utilizar o termo Alemão para Fins Acadêmicos (*Deutsch für akademische Zwecke*), pois a principal finalidade com a qual os estudantes freqüentam os cursos de língua alemã na Universidade é suprir as suas necessidades acadêmicas, conforme o termo Inglês para Fins Acadêmicos (*English for Academic Purposes*), utilizado por Hutchinson e Waters (1996, p. 16).

A disciplina Alemão Instrumental na UFRJ tem atualmente a duração de dois semestres letivos: *Alemão Instrumental I* e *Alemão Instrumental II*, sendo a primeira disciplina pré-requisito para cursar a segunda. O público-alvo é composto por alunos dos diversos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade. A disciplina é obrigatória para os alunos de Graduação em Letras Vernáculas e Clássicas, no intuito de que tais alunos

tenham o conhecimento de uma língua estrangeira moderna de sua escolha (inglês, alemão, espanhol, francês ou italiano) ao fim de sua graduação. Essa disciplina instrumental é especialmente importante para aqueles alunos que prestarão exame de ingresso nos cursos de Mestrado, nos quais se exige o conhecimento de uma língua estrangeira. Para os demais alunos da Faculdade de Letras e também para os alunos de cursos de graduação de áreas díspares, como a Biologia, o Desenho Industrial, o Direito e a Engenharia, por exemplo, o Alemão Instrumental é uma disciplina de caráter optativo.

De acordo com Monteiro e Melo (2003, p. 149), cerca de 90 % dos alunos do curso de Alemão Instrumental provêm dos cursos de Letras Clássicas e Vernáculas e os cerca de 10% restante, dos demais cursos de graduação da UFRJ. A diferença básica entre o grupo majoritário e o minoritário é o grau de motivação: enquanto o grupo minoritário opta pela disciplina por vislumbrar a possibilidade de ampliar a pesquisa em sua área acadêmica, devido ao acesso a textos em língua alemã, ao grupo majoritário essa disciplina é imposta pela estrutura acadêmico-administrativa da Faculdade de Letras, que os inscreve já no primeiro período. Dessa forma,

... faz-se necessário desenvolver como grupo majoritário todo um trabalho de conscientização e/ou motivação quanto à importância que a disciplina representará para a sua formação acadêmica e para a sua carreira profissional, de forma que se possa trabalhar com um grupo relativamente homogêneo. (MONTEIRO e MELO, 2003, p. 149)

O material didático utilizado nas aulas é baseado em textos acadêmicos informativos de diversas áreas, já que a disciplina tem um público com interesses bem diversificados. Vale ressaltar que apenas textos autênticos são trabalhados em sala de aula. Além dos textos, os alunos recebem também material sobre os principais fenômenos lingüísticos – pontos gramaticais – importantes para a sua interação com os textos em língua alemã. Esse material é

de consulta dos alunos e pode ser utilizado não somente em todas as aulas, como também nos dias de provas, juntamente com um dicionário bilíngüe (MONTEIRO e MELO, 2003, p.150).

O primeiro contato com a língua alemã dá-se através de títulos de livros, depois se passa a índices, em seguida a textos de relações de disciplinas e ementas de cursos universitários, verbetes de enciclopédias, até se chegar a textos completos ao final do curso (MONTEIRO e MELO, 2003, p.150).

Segundo Monteiro e Melo (2003, p. 151), tanto professor, quanto aprendiz desempenham papéis específicos na aula de Alemão Instrumental, “na busca da compreensão do texto, o aprendiz desenvolve sua autonomia, enquanto o professor passa a ser seu parceiro nesta tarefa”.

5 O professor e a leitura em sala de aula

De acordo com Kleiman (2004a, p. 13), a leitura é uma atividade complexa e, assim como qualquer outra tarefa cognitiva, como resolução de problemas, busca na mente de uma informação, aplicação de determinado conhecimento a uma situação nova, o engajamento de fatores como a percepção, a atenção e a memória, é essencial para a compreensão textual. Por essa razão, conhecer como se processa essa atividade é essencial para o professor de leitura. Fulgêncio e Liberato (2004, p. 13) também descrevem a leitura como um processo complexo, no qual interagem fatores como o conhecimento lingüístico, textual e de mundo, motivação e interesse. As autoras (2004, p. 13) também afirmam que “conhecer como atua cada um desses fatores é imprescindível para a discussão da prática do ensino da leitura”.

5.1 Ensino da leitura: rompendo com velhos hábitos, seguindo por novos caminhos

De acordo com Kleiman (2004a, p. 152), alguns hábitos de leitura trazidos da escola e as práticas mais comumente utilizadas na sala de aula – não só de língua estrangeira, como também de língua materna – não contribuem, muitas vezes, para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Um exemplo dessa prática, citado pela autora, é a leitura em voz alta. Além de não avaliar a capacidade de compreensão textual, a leitura em voz alta é ainda mais complexa que a silenciosa, pois o leitor preocupa-se não só com o significado, mas também com a pronúncia e a entonação, por exemplo. Nesse tipo de atividade, a preocupação primordial é a forma dos lexemas, o que significa dizer que a leitura em voz alta enfatiza e reforça a concepção equivocada de leitura como decodificação. Mas, por outro lado, de acordo com Kleiman (2004a, p. 152-153), se o objetivo não é avaliar a compreensão, mas a

correspondência entre grafia e som, a função dos sinais de pontuação ou ainda a entonação, então a atividade parece adequada.

Outra prática que também é comumente observada na sala de aula de leitura, que não contribui para o desenvolvimento da compreensão textual é, segundo Kleiman (2004c, p. 30), a utilização do texto como pretexto. A leitura é, em muitos casos, apenas um pretexto para a elaboração de resumos ou exercícios de análise sintática, por exemplo, ou seja, a finalidade de se trabalhar um texto em sala de aula é apenas o ensino da gramática da língua-alvo e não a compreensão do texto escrito.

O uso apenas de textos didáticos também não traz, de acordo com Kleiman (2004a, p. 158-160), muitas contribuições para aulas de leitura. Para Kleiman (2004a, p. 158) “a exposição repetida ao texto didático, produto de concepção e de mecanismos de estruturação simplificantes, leva o escolar à formação de um esquema estereotipado deste tipo de texto, que orienta rigidamente os processos envolvidos na compreensão”. A autora (2004a, p. 160) acrescenta, ainda, que “o esquema do texto didático constitui-se num mecanismo que limita as possibilidades de interação entre autor e leitor na medida em que ele é pré-condicionado e invariável”. Segundo Kleiman (2004a, p. 175), o professor deve adotar uma postura crítica frente ao texto didático: “se ele questionar a adequação formal, o aluno poderá ver que o texto pode ser questionado tanto quanto os demais tipos”.

Muitos livros didáticos também trazem propostas de atividades que acabam por reforçar mais uma noção equivocada de texto, a saber, o texto como depósito de informações. Dessa maneira, a leitura não é nem reconstrução de informação, numa perspectiva funcional/comunicativa, nem negociação de sentido, numa perspectiva interacional/pragmática, mas apenas recepção de informação (KLEIMAN, 2004a, 172).

O contexto escolar também propicia raras vezes condições favoráveis para a delimitação de objetivos para a leitura, um elemento importante para a compreensão, conforme

visto no subcapítulo 2.2 (as estratégias e a leitura). Na maioria das vezes, o aluno lê sem ter a vaga idéia do *porque* e *para que* lê um texto e, conseqüentemente, também não tem idéia do *como* ler, ou seja, não tem conhecimento das estratégias e habilidades de leitura necessárias para a compreensão. Ao se estabelecerem objetivos claros para uma tarefa de leitura, há uma melhora significativa da capacidade de processamento e de memória por parte do leitor (KLEIMAN, 2004c, p.30). A atividade de leitura só surte efeito, para fins de desenvolvimento da compreensão leitora, a partir da determinação de objetivos para se chegar a propósitos específicos (KLEIMAN, 2004c, p. 35).

Conforme Corrêa e Cunha (2006, p. 81), é importante trazer para a sala de aula atividades que levem em consideração o texto em sua dimensão discursiva, pois o texto escrito é o resultado de um ato de comunicação à distância entre autor e leitor. A complexidade da leitura e construção dos sentidos está justamente nessa interação à distância. Na comunicação oral, há fatores que contribuem para a compreensão, como expressões faciais e gestos. Na atividade de leitura, conforme Koch e Elias (2006, p. 32), as circunstâncias de escrita – contexto de produção – podem ser bem diferentes das circunstâncias de leitura – contexto de uso –, fato que interfere na produção do sentido. Segundo Corrêa e Cunha (2006, p. 84), o leitor inexperiente não possui ainda os hábitos de um leitor proficiente que, geralmente, procura situar o texto no espaço e no tempo, de modo a construir relações espaço-temporais entre o seu momento de leitura e o momento de escrita que deu origem ao texto, o que lhe permite formular hipóteses em relação às condições de produção e suas implicações históricas e psicossociais.

O ensino de leitura consiste, de acordo com Kleiman (2004a, p. 152), em sensibilizar o aprendiz com relação aos traços lingüísticos do texto que servem de suporte para a reconstrução do quadro referencial proposto pelo autor e de criar condições na sala de aula que tornem propícia a interação do aprendiz com o autor via texto.

Muitas das dificuldades dos alunos em relação à leitura decorrem da idéia errônea de se entender a leitura como decodificação, sem considerar o texto escrito em sua dimensão comunicativa, ou seja, sem considerar as condições de produção do texto, que envolvem aspectos como o meio de veiculação da informação – livro, jornal, revista, página da internet etc. –, o gênero textual – romance, artigo de jornal, publicidade, crônica etc. –, a finalidade – entretenimento, informação, persuasão etc. (CORRÊA e CUNHA, 2006, p. 81).

Segundo Corrêa e Cunha (2006, p. 81-82), atividades com textos que tenham relação com assuntos e personalidades familiares ao aluno são importantes para o desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão, pois contam com a mobilização e ativação do conhecimento prévio do aluno, através da formulação de hipóteses e antecipação de conteúdos.

Ao se estabelecerem objetivos na leitura, o leitor recupera com mais facilidade as informações relativas aos objetivos pré-determinados (KLEIMAN, 2004c, p. 30-35). A pré-determinação de objetivos por terceiros, ou seja, objetivos artificialmente impostos, que não provém do próprio leitor, não é necessariamente um mal. Através do modelo fornecido por outrem, o aluno pode começar a estabelecer seus próprios objetivos em leituras futuras, o que possibilitará também o desenvolvimento de estratégias metacognitivas adequadas para a atividade de leitura. Para Smith (1991, p. 202), “a leitura é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor *deseja* saber”³⁷.

Kleiman (2004c, p. 32) afirma que a forma do texto também determina em grande parte os objetivos de leitura. O leitor tem objetivos diferentes na leitura do caderno de economia de um jornal e na leitura da receita de um bolo, assim como o autor também tem objetivos e intenções diferentes na produção de cada tipo e forma de texto. Diante disso, é importante que o aluno tenha contato com o máximo possível de gêneros e tipos de textos

³⁷ Grifo do autor.

diferentes. Quanto mais conhecimento textual tiver o leitor, mais fácil será a sua compreensão dos diversos textos (KLEIMAN, 2004c, p. 20).

No ensino da leitura, Kleiman (2004a, p. 165-175) aponta também a importância da exploração do título e das ilustrações em atividades pré-textuais, através das quais se pode elaborar hipóteses, ativar esquemas cognitivos e criar expectativas em relação ao conteúdo do texto, o que facilitará a leitura e produção do sentido.

O ensino da leitura consiste, enfim, em auxiliar o aluno a criar uma atitude de expectativa com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais hipóteses forem formuladas em relação ao conteúdo, mais facilitada será a compreensão. Ensinar leitura é mostrar a importância de se auto-avaliar constantemente durante o processo, ativar seus pré-conhecimentos para resolver falhas momentâneas e procurar as pistas e sinalizações textuais, pois as escolhas lingüísticas do autor não são aleatórias, são aquelas que, a seu ver, melhor servem aos seus propósitos. O ensino da leitura não consiste apenas em ensinar um conjunto de estratégias, mas em ajudar a criar no aprendiz uma postura ativa para a produção do sentido, postura essa que faz da leitura uma atividade de procura da coerência e busca pela compreensão (KLEIMAN, 2004a, p.151-152).

5.2 O ensino estratégico da leitura e a autonomia do aprendiz

Fuhr (1982, p. 9), ao introduzir um curso de Alemão Instrumental para leitura na Universidade Federal de Minas Gerais, percebeu que

surpreendentemente, os estudantes quase não estão em condições de trazer sua competência de leitura em língua materna, mas sim têm necessidade de uma leitura linear e analítica com o uso freqüente do dicionário, almejando um entendimento total (...). Isto se deve certamente a uma competência de leitura em língua materna pouco desenvolvida e ineficiente, mas também a uma experiência ruim de aula de língua estrangeira, que insiste em uma “necessidade de ter que entender tudo”

utópica para fora de sala de aula. Muitos autores propõem, por isso, exercícios em língua materna sobre a conscientização de técnicas de leitura³⁸.

Já em 1975, em seu trabalho intitulado *How to be a more successful language learner*, Rubin observara que aprendizes considerados bem-sucedidos faziam uso de estratégias de aprendizagem. Por essa razão, a autora (1975) afirma que tais estratégias deveriam ser ensinadas e alunos que não fossem bem-sucedidos teriam a oportunidade de melhorar seu processo de aprendizagem. A idéia de se ensinar estratégias de aprendizagem ganhou força e impulsionou o desenvolvimento de pesquisas nessa área (RUBIN, 1975; OXFORD, 1990; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; COHEN, 1998; WENDEN, 1998).

Uma das características das estratégias de aprendizagem de acordo com Oxford (1990, p. 9) é a possibilidade de seu ensino. Para a autora (1990, p. 12), mesmo os aprendizes mais bem-sucedidos podem melhorar o uso de suas estratégias através da instrução formal. O ensino de estratégias ajuda o aprendiz a usá-las conscientemente e empregá-las propriamente para a resolução de determinada tarefa. Por essa razão, Oxford (1990, p. 201-208) também advoga que as estratégias de aprendizagem podem e devem ser ensinadas.

Oxford (1990, p. 203-204) lista oito passos que podem ser seguidos no ensino das estratégias. Os cinco primeiros passos referem-se à preparação e ao planejamento do ensino das estratégias, enquanto que os três últimos referem-se à condução, avaliação e revisão. A autora ressalta ainda, que esses passos não precisam ser dados na ordem em que estão listados e que podem até ser dados simultaneamente. Os oito passos no ensino das estratégias são os seguintes:

³⁸ Erstaunlicherweise sind die Studenten jedoch kaum imstande, ihre muttersprachliche Textkompetenz einzubringen, sondern verlangen nach linearem analytischen Lesen unter ständiger Benutzung des Wörterbuchs, wobei sie Totalverständnis anstreben (...). Dies ist sicher u.a. auf wenig entwickelte und uneffiziente Lesekompetenz in der Muttersprache zurückzuführen, aber auch auf einen schlechten Fremdsprachenunterricht als Vorerfahrung, der auf einem für die Realität außerhalb des Unterrichts utopischen (und fatalen) "Alles-verstehenden-haben-Müssen" insistiert. Manche Autoren schlagen daher als Vorübung die Bewusstmachung von Lesetechniken in der Muttersprache.

Passos para o ensino das estratégias
1) Determinar as necessidades do aprendiz e o tempo disponível
2) Selecionar bem as estratégias
3) Considerar integração de estratégias
4) Considerar aspectos motivacionais
5) Preparar material e atividades
6) Conduzir um “ensino completamente informado”
7) Avaliar o ensino das estratégias
8) Revisar o ensino das estratégias

Passos para o ensino das estratégias – Fonte: Oxford, 1990, p. 204

Oxford (1990, p. 200-201) afirma que conhecer a maneira como os alunos estão aprendendo pode ajudá-los a aprender mais efetivamente. A autora afirma, ainda, que, assim como os alunos precisam aprender a aprender, o professor precisa aprender a facilitar esse processo. Por essa razão, o professor deve encorajar o aprendiz a fazer uso consciente das estratégias e o seu ensino não deve ser abstrato e teórico, mas prático e útil para o aprendiz. Ainda segundo a autora, pesquisas mostram que aprendizes aos quais as estratégias são ensinadas, geralmente, aprendem melhor que aqueles que não tiveram acesso a esse ensino e que certas técnicas são mais eficazes que outras no ensino das estratégias.

De acordo com Oxford (1990, p. 10, 16), o papel do professor como facilitador do processo de aprendizagem foi realçado com o avanço dos estudos e emprego das estratégias. Isso quer dizer que, dentre as novas capacidades do professor, estão incluídas a identificação de estratégias de aprendizagem do aluno, o ensino das estratégias de aprendizagem e a ajuda ao aprendiz a tornar-se autônomo na sua aprendizagem.

O ensino das estratégias favorece o desenvolvimento de um aprendiz autônomo (OXFORD, 1990; COHEN, 1998). Quando a autonomia do aprendiz é estimulada e praticada, este se torna mais responsável pelo seu processo de ensino, isto é, o aluno tem mais claro para si que tanto professor, quanto ele próprio, desempenham papéis específicos no processo

ensino/aprendizagem. Quando o aluno se torna responsável por sua aprendizagem, não só o próprio aluno, mas também o professor se sente bem sucedido (OXFORD, 1990, p. 11).

Para Oxford (1990, p. 10), o ensino de estratégias encoraja o desenvolvimento do auto-direcionamento do aprendiz. O auto-direcionamento é especialmente importante para o aprendiz de uma língua estrangeira, já que o professor quase nunca estará ao lado do aluno, quando este precisar usar a língua-alvo fora da sala de aula. O auto-direcionamento é um fenômeno que deve acontecer gradualmente: aprendizes que dirigem seu processo de aprendizagem ganham gradualmente maior confiança, envolvimento e proficiência.

Segundo Oxford (1990, p. 10), a maioria dos aprendizes de língua estrangeira tem uma postura passiva na sala de aula: eles sempre esperam que o professor lhes diga o que fazer e como fazer e muitos só fazem o que é preciso para alcançarem a nota mínima de aprovação. De acordo com a autora (1990, p. 10),

atitudes e comportamentos como estes fazem com que a aprendizagem seja mais difícil e precisam ser mudados, ou qualquer esforço para ensinar os aprendizes a contar com eles mesmos e usar melhor as estratégias está fadado ao fracasso. Apenas ensinar novas estratégias aos alunos terá pouco êxito, a não ser que os alunos comecem a querer ter maior responsabilidade por sua própria aprendizagem³⁹.

De acordo com Wenden (1987), através do ensino das estratégias, o professor busca fazer com que o aluno aprenda a aprender. Assim como Oxford (1990), Rubin (1975), Cohen (1998), Wenden (1987) acredita que o ensino das estratégias possibilita o desenvolvimento e o aumento da autonomia do aprendiz.

Segundo Paiva (2005a, p. 138), a palavra-chave para a autonomia é a motivação e esta é “um dos fatores que influencia os diversos graus de autonomia, além de outros, tais como necessidades, crenças sobre aprendizagem, atitudes, experiências passadas de aprendizagem

³⁹ Attitudes and behaviors like these make learning more difficult and must be changed, or else any effort to train learners to rely on themselves and use better strategies is bound to fail. Just teaching news strategies to students will accomplish very little unless students begin to *want* greater responsibility for their own learning.

ou histórias de aprendizagem, afetividade, auto-estima, afiliação ao idioma, etc.”. Segundo van Passel (1983, p. 33), “a motivação é um fator principalmente externo: cabe ao professor a tarefa de transformá-la em motivação didática, de lhe acrescentar uma motivação interna”. No entanto, é importante destacar, que o “professor somente conseguirá ensinar por ‘consentimento do aluno’” (BOHN, 1988, p. 294).

Concebendo a leitura como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas, seu ensino estratégico consiste em modelar as estratégias metacognitivas e fomentar o desenvolvimento de habilidades verbais que subjazem as operações inconscientes e automáticas das estratégias cognitivas (KLEIMAN, 2004b, p. 50). Para Kato (1999, p. 135), “as estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente, enquanto as metacognitivas orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-las em situações de problema”.

Inicialmente, a interação do aprendiz-leitor com o texto ocorre através de sua própria cognição, de maneira inconsciente, mas, tarefas que possibilitam imitar em sala de aula o comportamento do leitor proficiente, ou seja, um comportamento reflexivo e consciente, permitem ao aprendiz o desenvolvimento de estratégias necessárias para a compreensão e uma leitura pessoal. Tal “imitação (...) é um passo anterior, necessário ao desenvolvimento dessas estratégias no aluno. Tal imitação, ainda, constitui, se bem elaborada, um suporte temporário, a ser retirado mais tarde, para recriar o comportamento do leitor experiente” (KLEIMAN, 2004b, p. 61)

De acordo com Melo (2006, p. 3),

quando o professor, no exercício de sua função de facilitador do processo, conscientiza seu leitor/aprendiz sobre sua atividade cognitiva automática e inconsciente e o auxilia a automatizar tais procedimentos até então utilizados inconscientemente, estará ampliando sua atividade metacognitiva voluntária e consciente, de forma a torná-lo um leitor autônomo e competente.

Os procedimentos adotados pelo professor na sala de aula de leitura em língua estrangeira, conforme Melo (2006, p. 2), estão calcados em estudos sobre estratégias. De acordo com esses estudos, leitores podem empregar estratégias que fazem da leitura uma atividade coerente e produtiva e que os conduzem a estágios cada vez mais avançados de autonomia.

De acordo com Kleiman (2004b, p. 50),

as atividades em que o leitor poderá se engajar quando ele não entender o texto são diversificadas e flexíveis, e constituem o indício do funcionamento de uma estratégia para conseguir mais eficiência na leitura: por exemplo, se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar o exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão.

Segundo Fuhr (1982, p. 9), a aquisição, em língua materna, de estratégias de leitura faz parte de cursos de língua estrangeira para leitura: deve-se conscientizar o aluno de que ele possui uma competência textual, a qual independe de determinada língua. Isso é alcançado de forma relativamente fácil, no início do curso, através do trabalho com textos que possibilitem ao aprendiz levantar hipóteses acerca do tema e do conteúdo que sejam facilmente verificadas na leitura. Para o autor (1982, p. 10) o caminho para leitura eficiente em língua estrangeira significa primeiramente que os aprendizes precisam aprender gradativamente *estratégias de auto-orientação nos novos textos*.

5.3 O papel do professor na aula de língua estrangeira para fins específicos

Como visto no subcapítulo referente ao desenho do curso (cf. 4.3), o ponto de partida de um curso de língua estrangeira para fins específicos é o levantamento e a análise de necessidades, que servirá de base para a elaboração do conteúdo programático; a seleção, adaptação ou elaboração de material didático; o desenvolvimento de uma metodologia e o

estabelecimento de procedimentos para a avaliação (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 65). Tais tarefas são freqüentemente desempenhadas pelo próprio professor, que precisa fazer o levantamento e a análise das necessidades, planejar o curso, selecionar, avaliar, adaptar e até produzir o material didático (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 157).

Um curso de língua estrangeira para fins específicos é desenhado para satisfazer as necessidades do aprendiz; logo, a seleção de temas e conteúdos para as aulas também é feita levando-se em consideração a área de atuação do aprendiz, seja acadêmica ou profissional (RAMOS, 2005, p. 112-113). Com freqüência, devido à especificidade do curso, o professor de língua estrangeira para fins específicos não acha no mercado material didático adequado. Por essa razão, cabe ao professor, levando em consideração o público-alvo, além da seleção de materiais publicados, a adaptação e mesmo a elaboração de material (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 157; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 15). Dessa forma, percebe-se que o professor de língua estrangeira para fins específicos é um avaliador não só do aprendiz e seu processo ensino/aprendizagem, como também do desenho do curso e do material didático (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998).

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 13), por perceberem o papel multifacetado do professor de língua estrangeira para fins específicos, consideram que este não é somente professor, mas também *designer* do curso, fornecedor de material didático, pesquisador, colaborador e avaliador. Por essa razão, os autores (1998, p. 13) empregam o termo *practitioner* (profissional) em vez de *teacher* (professor) para se referir a este professor.

O crescimento do interesse no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos fez com que pesquisadores repensassem a relação professor-aluno, já que as funções do professor tornaram-se mais variadas e mesmo complexas. De acordo com Celani (1998, p. 236), o professor desempenha a função de mediador, pois é o aluno quem freqüentemente tem o conhecimento específico de sua área de atuação profissional ou

acadêmica e o professor tem a função de tornar a língua estrangeira acessível ao aluno, de modo que este tenha acesso às informações de sua área.

Oxford (1990, p. 10) também chama atenção para a mudança no papel do professor. Aquele que era visto tradicionalmente como autoridade, figura associada freqüentemente ao papel de pai, instrutor, diretor, gerente, juiz, líder, avaliador, controlador e até mesmo de doutor, que poderia “curar” a ignorância dos aprendizes, passa a ser visto como facilitador, ajudante, guia, consultor, conselheiro, coordenador, pessoa de idéias, diagnosticador e comunicador. As novas competências do professor incluem identificar as estratégias utilizadas pelos alunos e fomentar o desenvolvimento de novas estratégias, de modo que os alunos possam se tornar cada vez mais autônomos e independentes. De acordo com a autora (1990, p. 11), o *status* dos professores

não é mais baseado em autoridade hierárquica, mas na qualidade e importância de sua relação com os aprendizes. Quanto mais responsabilidade têm os alunos, mais a aprendizagem se desenvolve, e ambos professor e aluno sentem-se mais bem-sucedidos⁴⁰.

Quando o curso é orientado por um conteúdo muito específico, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 16) afirmam que o professor pode trabalhar melhor com a cooperação de especialistas da área, sejam eles professores, alunos ou pesquisadores. Por essa razão, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 13) não concebem o professor de língua estrangeira para fins específicos como conhecedor primário, ou seja, como o principal conhecedor do assunto, mas sim o aluno será aquele que tem conhecimento sobre o assunto. Lidando com assuntos mais gerais, o professor permanece como “organizador da sala de aula, ele tem objetivos claros

⁴⁰ Their status is no longer based on hierarchical authority, but on the quality and importance of their relationship with learners. When students take more responsibility, more learning occurs, and both teachers and learners feel more successful.

para a turma e uma boa compreensão do conteúdo”⁴¹ (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 14).

Devido a suas múltiplas atribuições, como o levantamento e a análise de necessidades, a avaliação, seleção, adaptação e mesmo elaboração de material didático, o professor de língua estrangeira para fins específicos precisam ser também pesquisador, conforme destacam Dudley-Evans e St. John (1998, p. 15). É de grande importância que este professor se atualize, ficando a par de pesquisas que o ajudem a aperfeiçoar sua prática. De acordo com Celani (1998, p. 241), os professores vêm assumindo a responsabilidade pelo seu próprio aperfeiçoamento. Segundo a autora (1998, p. 239-241), a pesquisa permite aos professores serem agentes de seu próprio desenvolvimento e crescimento, já que a formação do professor é um processo que não termina, que envolve seu crescimento e, por essa razão, deve ser concebido como um processo dinâmico.

Em suma, conforme Dudley-Evans e St. John (1998, p. 14), o professor de língua estrangeira para fins específicos precisa ser bastante flexível, estar disposto e aberto a ouvir os aprendizes, ter interesse pelas disciplinas cursadas pelos estudantes ou pelas atividades profissionais dos alunos e deve estar preparado para mudanças nos rumos de seu planejamento. Para os autores, os requisitos para um professor de língua estrangeira para fins específicos é o desejo de assumir os “riscos”⁴² inerentes a esse processo ensino/aprendizagem e ser flexível.

⁴¹ (...) the classroom organizers; they have clear objectives for the class and a good understanding of the carrier content.

⁴² Grifo meu.

6 Metodologia de pesquisa

Este capítulo apresenta a descrição do caminho percorrido até os dados, a moldura adotada para a pesquisa, a justificativa por sua escolha e a descrição dos instrumentos utilizados para registrar os dados da pesquisa.

A metodologia de pesquisa adotada está ligada ao que se entende por pesquisa e à questão de pesquisa que se deseja responder (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991, p. 35).

Considerando, então, o que entendo por pesquisar e a questão investigada, o capítulo de Metodologia de Pesquisa está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, exponho a concepção de pesquisa adotada neste trabalho. Logo após, na segunda seção, conceituo a pesquisa interpretativista de cunho etnográfico e justifico sua escolha. Na terceira seção, discuto a questão da pesquisa em sala de aula e sua importância para informar a prática. Na quarta seção, abordo a questão da ética na pesquisa em Ciências Humanas. Na quinta, descrevo o contexto de pesquisa, o curso de alemão para o fim específico da leitura em uma instituição pública de ensino e o perfil dos participantes. Na sexta seção, apresento os instrumentos de registro de dados, bem como a justificativa por sua escolha. Na sétima seção, abordo os procedimentos utilizados para a análise dos dados registrados para a pesquisa.

6.1 O que é pesquisar?

O termo pesquisa tem, de acordo com Mc Donough e Mc Donough (1997, p. 37) duas acepções. A primeira entende a pesquisa como revelação, divulgação ou utilização de informações já conhecidas, mas que ainda não são do conhecimento do pesquisador ou daquele que encomendou a pesquisa. A segunda acepção entende a pesquisa como produção de um novo conhecimento.

Os autores (1997, p. 37) afirmam também que professores também podem ser pesquisadores e desenvolver os dois tipos de pesquisa descritos acima, pois há muitas questões sobre o processo ensino/aprendizagem, que só podem ser respondidas no próprio contexto.

Conforme Nunan (1992), pesquisar constitui-se em um processo de investigação com três elementos básicos: uma questão ou problema, dados, análise e interpretação dos dados. Dessa forma, tem-se um trabalho sistemático e contínuo, com passos determinados e definidos, a fim de produzir conhecimento.

O presente trabalho de pesquisa não é fruto apenas de minha experiência cotidiana de sala de aula; segue um conjunto de procedimentos, baseados em regras; visa atingir um objetivo determinado; está fundamentado pelo arcabouço teórico da área de ensino/aprendizagem de línguas e tem a possibilidade de relação com diversas teorias da área de ensino/aprendizagem de línguas. Conforme Cavalcanti (1990, p. 45), “fazer pesquisa seria então uma tentativa de ir além das aparências, de descobrir categorias e conexões abstratas subjacentes a fenômenos familiares (cotidianos)”. Vale destacar ainda, conforme Hryniewicz (1999, p. 79), que o senso comum – procura imediata da resolução de problemas de ordem prática, a partir de um saber espontâneo e superficial – não deve ser rejeitado, pois pode ser o ponto de partida para o caminho até a pesquisa científica.

Para Allwright e Bailey (1991, p. 35) fazer pesquisa é descrever processos. Há dois pontos de partida a partir dos quais se pode conduzir uma investigação: a partir de teorias ou relatos de pesquisa já realizadas ou a partir da observação de interações e comportamentos na sala de aula. No primeiro caso, associado à ciência experimental, parte-se de uma pergunta de pesquisa ou hipótese que será testada através dos dados registrados. No segundo caso, associado geralmente à etnografia, as perguntas de pesquisa e hipóteses podem surgir no decorrer do registro dos dados. Allwright e Bailey (1991, p. 40) afirmam ainda que a escolha

de um ou outro tipo de pesquisa depende da natureza da questão que se deseja investigar, as limitações inerentes à situação e o que se entende por pesquisar, considerando aspectos como intervenção e controle.

As pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada partem de um problema observado na prática diária. Segundo Cavalcanti (1990), esse problema deve ser fundamentado teoricamente, registros devem ser feitos e analisados qualitativamente e também quantitativamente, evidências levantadas e apontadas e, por fim, surgem os encaminhamentos para informar a prática. A pesquisa em Linguística Aplicada não fica à espera de avanços de base teórica para responder seus questionamentos, mas contribui para a teoria através da pesquisa sobre a prática. É no âmbito dessa concepção de pesquisa, próprio da Linguística Aplicada, que a presente pesquisa foi desenvolvida.

6.2 A pesquisa interpretativista de cunho etnográfico

Esta investigação seguiu o Paradigma Interpretativista de pesquisa, pois busquei a compreensão do contexto pesquisado, através das interpretações de seus eventos. Segundo Allwright e Bailey (1991), a pesquisa no contexto pedagógico tem como mais importante o processo, e não o resultado. Escolhi também o paradigma interpretativista de pesquisa por querer “compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o contexto” (FREITAS, 2003 p. 27).

Um dos perfis da pesquisa qualitativa interpretativista é o de cunho etnográfico, e esse foi o perfil escolhido para esta pesquisa. Neste tipo de investigação, o pesquisador se faz presente no contexto estudado, observa, efetua registros e participa das atividades, devido ao seu contato direto com o grupo social em questão. Segundo Spradley (1980, p. 71-72), o pesquisador é um dos principais instrumentos de investigação na pesquisa etnográfica, pois

“fazer etnografia difere de muitos outros tipos de pesquisa porque você, o etnógrafo, torna-se o maior instrumento”.

A definição etimológica de etnografia, segundo Erickson (1984, p. 52) é “escrever sobre as nações”. O termo “grafia” provém do verbo grego “*gráphein*”, que significa “escrever” e “etno” é freqüentemente traduzido como “nação”, “tribo” ou “pessoas”, do substantivo grego ‘*ethnos*’. Spradley (1980, p. 3), define a etnografia como “o trabalho de descrever uma cultura. O objetivo central da etnografia é entender outra cultura a partir do ponto de vista nativo”⁴³.

A unidade de análise do etnógrafo, contudo, não precisa ser uma nação, um grupo lingüístico, uma região, ou uma comunidade, mas qualquer grupo social que forme uma entidade corporativa, na qual relações sociais sejam reguladas por costumes. Ademais, o que torna um estudo etnográfico, não é apenas tratar um grupo social de qualquer tamanho como um todo, mas também privilegiar o ponto de vista dos atores envolvidos nos eventos.

Pode-se afirmar, assim, que a pesquisa etnográfica visa o todo, devido a sua preocupação com o significado construído pelos atores sociais, que contribuirá para a interpretação e compreensão do fenômeno investigado. Em outras palavras, os estudos etnográficos não se preocupam com a forma dos fatos, mas sim com seus significados.

Dessa forma, a presente pesquisa pode ser definida como etnográfica, pois através dela busquei descrever e compreender os acontecimentos dentro de um grupo social específico – a sala de aula de Alemão Instrumental –, levando em consideração a perspectiva de todos os participantes para a construção dos significados inerentes àquele contexto.

Não se pode deixar ainda de considerar o dilema *insider/outsider* presente na pesquisa etnográfica (CUMMING, 1994). O dilema está exatamente em como equilibrar as perspectivas do ponto de vista da interpretação familiar/estranho, da atitude

⁴³ (...) the work of describing a culture. The central aim of ethnography is to understand another way of life from the native point of view.

participante/observador, da mudança pesquisado/pesquisador e da identidade membro/não-membro. Isso quer dizer que ser muito familiar pode distorcer a interpretação dos eventos, enquanto que muito estranho pode inibir o entendimento de particularidades. Muita participação do pesquisador pode mudar o curso das ações daquela cultura, e com pouca participação pode-se perder o curso das ações. Além disso, atribuir demasiado poder aos participantes pode impedir a pesquisa, enquanto que muito poder reservado ao pesquisador pode inibir os pesquisados em seu ambiente natural. Tais dilemas não são fáceis de se lidar, mas geram uma tensão criativa na pesquisa.

Cabe ainda registrar que estudos de base qualitativa não excluem os de base quantitativa (MC DONOUGH e MC DONOUGH, 1997, p. 54-55); pelo contrário, eles podem se complementar e possibilitar um entendimento melhor dos eventos observados no contexto de pesquisa. A opção pela pesquisa qualitativa de base interpretativista deve-se à natureza das questões que investigo e que apontaram o melhor caminho a ser seguido (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991, p. 40).

6.3 Por que e para que pesquisar a sala de aula?

A pesquisa centrada na sala de aula procura investigar eventos que ocorrem dentro da sala de aula (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991), como a linguagem, o processo ensino/aprendizagem e os participantes deste contexto.

Segundo Allwright e Bailey (1991), a pesquisa moderna de sala de aula começou nos anos 50 do século XX, com o otimismo simplista de se descobrir o melhor método para o ensino de línguas e, conseqüentemente, o treinamento de professores de acordo com este método, o que proporcionaria um ensino de línguas mais efetivo. Mas as pesquisas no âmbito da sala de aula foram tomando outros rumos, a busca pelo melhor método, pela melhor

técnica foi cedendo lugar a outros questionamentos, como, por exemplo, os aspectos da interação na sala de aula. Hoje “está bastante claro que a pesquisa em sala de aula deve ter como foco o que realmente acontece na sala de aula, e não o teste de prescrições de outras pessoas sobre o que elas pensam que *deveria* acontecer na sala de aula”⁴⁴ (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991, p. 14).

O ponto principal para se pesquisar o contexto de sala de aula é querer compreendê-lo melhor. De acordo com Allwright e Bailey (1991), é importante conhecer a dinâmica da sala de aula, seu funcionamento, pois o que lá acontece determina as oportunidades de aprendizagem – *learning opportunities* – que surgirão na interação entre alunos e professores. O pesquisador da sala de aula deseja entender este ambiente de ensino/aprendizagem, e nós, professores-pesquisadores, ansiamos mais ainda por este entendimento, pois queremos criar cada vez mais oportunidades de aprendizagem para nossos alunos.

Uma das maneiras para compreendermos melhor a sala de aula e seus processos é ouvindo seus participantes. Wells (1999), afirma que os anseios e interesses dos alunos podem ser melhor atendidos quando estes são envolvidos no diálogo com professores e “autoridades”⁴⁵.

Segundo Allwright (2003), a pesquisa da sala de aula tem como prioridade a “qualidade de vida” na sala de aula e não a “qualidade do trabalho”, ou seja, em vez de se tentar melhorar cada vez mais as técnicas de ensino, deve-se tentar desenvolver o entendimento dos processos em sala de aula em busca de uma atmosfera positiva, na qual possam surgir diversas e variadas oportunidades de aprendizagem.

Outro ponto central nas pesquisas em sala de aula é o anseio por parte do professor em aliar teoria e prática. O professor traz para a sala de aula não só a teoria, mas também sua experiência de vida, suas crenças e seus valores, e muitas vezes a realidade que encontram na

⁴⁴ (...) it's now abundantly clear that language classroom research must focus on what actually happens in the classroom, and not on testing other people's prescriptions for what they think *should* happen there.

sala de aula é bem diferente daquela pintada pela teoria. Segundo van Lier (1994, p. 7), a pesquisa é a mediação entre a prática e a teoria, “a prática deve ser vista como uma oportunidade para a pesquisa, e como uma fonte de teoria”⁴⁶.

A sala de aula, segundo Wright (2006), pode ser descrita como sistema complexo e simples ao mesmo tempo. Se considerarmos a sala de aula simplesmente como o lugar onde o ensino e a aprendizagem acontecem, teremos uma visão razoável, porém bastante primária e simplista deste sistema, pois a realidade é bastante diferente. De acordo com a definição do autor, “a vida na sala de aula é o que professores e alunos fazem. Ao mesmo tempo, a vida na sala de aula é o que eles fazem *da* sala de aula, e o que ela faz deles”⁴⁷ (WRIGHT, 2006, p. 64).

Por outro lado, pode-se ver a sala de aula como um sistema dinâmico e de natureza complexa, cujo trabalho é um processo constante de ajustes e negociações entre professores e alunos, a fim de que surjam as oportunidades de aprendizagem. Somos seres humanos com vontades, experiências, dúvidas, medos, anseios, interesses dos mais diversos convivendo dentro do mesmo meio. “O ambiente da sala de aula é um complexo sistema interativo de exigências pessoais, sociais e cognitivas”⁴⁸ (WRIGHT, 2006, p.69). Nossas ações como professores podem causar as mais distintas reações nos alunos: positivas ou mesmo negativas. “A vida na sala de aula não é mais ou menos problemática do que a vida propriamente dita”⁴⁹ (WRIGHT, 2006, p.64).

Sendo a sala de aula não só o local do ensino e da aprendizagem, mas também local onde as oportunidades de aprendizagem surgem a partir da interação de seus participantes, nós, professores e pesquisadores

⁴⁵ Aspas da autora.

⁴⁶ Practice must be seen as an opportunity to do research, and as a source of theory.

⁴⁷ Classroom life is what teachers and learners make. At the same time, classroom life is what they make *of* it, and what it makes them.

⁴⁸ (...) Classroom environment as a complex interactive system of personal, social and cognitive demands.

⁴⁹ Classroom life is thus no more or no less problematical than life itself.

(...) devemos nos concentrar no que acontece entre os participantes da sala de aula, como o lugar principal no qual professores e alunos podem trabalhar no entendimento da qualidade de vida da sala de aula. O entendimento é priorizado; levando ou não a mudanças no comportamento, atitude e crença⁵⁰ (GIEVE e MILLER, 2006, p.28).

A sala de aula é um espaço social dividido não apenas por professores e alunos, mas por seres humanos completos – *whole persons* – dotados de aspectos não só cognitivos, como também afetivos, e sem entendimentos entre seus participantes, não há como funcionar. É por essa razão que, como mencionado por Allwright (2003), deve-se priorizar na pesquisa em aula a “qualidade de vida”. De acordo com Gieve e Miller (2006), uma sala de aula com boa “qualidade de vida” torna-se um ambiente favorável para a criação de oportunidades de aprendizagem por parte dos professores e o aproveitamento delas por parte dos alunos, ou seja, a qualidade da interação na sala de aula não só determina a “qualidade de vida” na sala de aula, como também determina como os participantes entendem a “qualidade de vida” da sala de aula (cf. TARONE, 2006; BARNARD E FANSELOW, 2006).

6.4 A questão ética na pesquisa

Antes do início desta pesquisa, todos os participantes foram informados sobre esta investigação e seus objetivos e autorizaram o uso de seus dados, bem como a gravação das aulas em áudio e em vídeo.

“É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana” (CELANI, 2005, p. 107). Assim, para preservar as identidades dos participantes, utilizei pseudônimos para identificá-los neste trabalho.

⁵⁰ We shall concentrate then on *what happens between classroom participants* as the main site in which teachers and learners can work on understanding QoCRL. Understanding is prioritized; whether or not that leads to changes in behaviour, attitude and belief, or not, will depend on participants’ understandings.

Segundo Celani (2005, p. 110), o pesquisador deve sempre se preocupar em evitar danos e prejuízos a todos os participantes e envolvidos na pesquisa, seus direitos e interesses precisam ser sempre resguardados.

6.5 O contexto de pesquisa

Os dados desta pesquisa foram registrados durante um semestre letivo, na sala de aula da disciplina Alemão Instrumental em uma instituição pública de ensino. Neste capítulo cabe detalhar os aspectos do contexto onde a pesquisa se desenvolveu, como a disciplina, os alunos, a professora e a pesquisadora, observadora-participante.

6.5.1 A sala de aula e a disciplina Alemão Instrumental

As aulas de Alemão Instrumental eram ministradas, geralmente, três vezes por semana nos dois primeiros tempos de aula, cada uma com 50 minutos (sem intervalo), perfazendo uma carga horária de 75 horas semestrais. No entanto, durante o semestre, no qual as aulas foram por mim observadas, a referida disciplina foi oferecida e ministrada nos dois tempos de aula intermediários e calouros da Faculdade de Letras – estudantes do primeiro período – não foram inscritos nesta disciplina, mas apenas em Inglês Instrumental. Tal aspecto foi extremamente atípico, pois os calouros são inscritos também compulsoriamente nesta disciplina devido à estrutura acadêmico-administrativa da Faculdade, mas naquele semestre havia apenas alunos que se inscreveram na disciplina por iniciativa própria. Foram observadas, no total, 30 aulas.

A sala de aula possuía cadeiras fixadas no chão e enfileiradas. As últimas fileiras eram mais altas que as primeiras, isto é, eram organizadas em forma de arquibancada. Havia

quatro ventiladores de teto que prejudicavam um pouco as gravações de áudio, mas desligá-los era inviável, devido ao clima quente nos primeiros dois meses. No terceiro mês, o clima ficou mais ameno e os ventiladores puderam ser desligados algumas vezes. No último, não houve necessidade de que os ventiladores fossem ligados.

A professora dispunha de um quadro negro e giz branco e trazia bastões de giz coloridos para ilustrar e destacar melhor alguns pontos da matéria vista nas aulas. Em algumas aulas, a professora fez uso também de um aparelho retro-projetor, disponibilizado pela instituição. Este aparelho não ficava na sala de aula, era necessário que o buscassem no início da aula e o devolvessem no final ao setor de áudio-visual. Tal tarefa era cumprida pela professora ou por algum aluno que se dispusesse a ajudá-la.

6.5.2 Os participantes

Os participantes do contexto pesquisado foram os alunos, a professora da disciplina, uma bolsista de iniciação científica e a pesquisadora. A seguir, podemos observar a descrição do perfil dos participantes do contexto pesquisado.

6.5.2.1 Os alunos

A turma era composta inicialmente por cinco alunos. A descrição do perfil de cada aluno da turma pode ser observada a seguir. É importante relembrar que, para a preservação da identidade dos alunos, conforme a ética na pesquisa em Ciências Humanas, utilizei nomes fictícios para identificar os mesmos no presente trabalho.

Daniel

Este aluno era graduado em Letras Português-Árabe, doutorando do programa de Ciência da Literatura e sua área de interesse era a Literatura Medieval. Daniel frequentou o curso apenas até a quinta aula, pois não tinha tempo para se dedicar ao curso de Alemão Instrumental, devido aos seus compromissos relativos ao Doutorado.

As línguas estrangeiras de conhecimento do aluno eram inglês, espanhol, francês, galês médio, persa avéstico, sânscrito, árabe clássico, latim. Daniel tinha o hábito de ler textos acadêmicos e não-acadêmicos em português e em língua estrangeira. Os tipos de texto com os quais o aluno tinha contato em língua estrangeira eram “gibi, encarte de cd, jornal, romances, poesia, revistas, guias, piadas, filosofia, qualquer coisa...”. Quando perguntado sobre os tipos de leitura que fazia de textos em língua estrangeira, o aluno respondeu que lia para ter uma compreensão geral do assunto; para uma compreensão dos pontos principais; para uma compreensão detalhada; para anotar informações ou mesmo para “diversão, fruição estética, etc...”.

Daniel considerava excelentes suas habilidades comunicativas em língua estrangeira e em língua materna – ler, falar, escrever e ouvir. Quando perguntado sobre a sua maior dificuldade ao ler em língua estrangeira, que não o alemão, o aluno afirmou ser a “Falta de Material para estudo e leitura de línguas antigas e orientais”.

Com relação à razão para frequentar o curso de Alemão Instrumental, o aluno disse ser o “interesse no aprendizado da língua” e quando perguntado sobre o que desejaria fazer com os conhecimentos adquiridos no curso, Daniel limitou-se a responder “utilizá-los”.

Gisele

Assim como Daniel, Gisele era graduada em Letras Português-Árabe, doutoranda do programa de Ciência da Literatura e sua área de interesse era também a Literatura Medieval.

A aluna frequentou o curso apenas até a quinta aula, pois não tinha tempo para se dedicar ao curso de Alemão Instrumental.

A motivação de Gisele para frequentar o curso de Alemão Instrumental e o que desejava fazer com os conhecimentos adquiridos no curso era poder ler textos em alemão, o que ia ao encontro dos objetivos do curso.

Além do inglês, a aluna falava, ou já tinha estudado francês, espanhol, italiano, árabe clássico, sânscrito, egípcio e latim. Gisele tinha hábito de ler textos acadêmicos e não-acadêmicos em português e em língua estrangeira, mas não informou os tipos de textos e as línguas nas quais lia.

Quando perguntada pela sua maior dificuldade na leitura em alguma língua estrangeira, que não o alemão, a aluna informou ser “a dificuldade que toda língua impõem: [sic] a de não se deixar dominar por uma tradução ilusória”.

Os tipos de leitura que a aluna fazia ou os objetivos que tinha ao ler textos em língua estrangeira eram os mais variados: para uma compreensão geral do assunto; para uma compreensão dos pontos principais; para uma compreensão detalhada; para anotar informações e, ainda, “o que supera todos: O prazer de ouvir a música de outras línguas”.

A aluna avaliava como excelente as suas quatro habilidades comunicativas, tanto em língua estrangeira, como em língua materna.

Gisele, quando perguntada o que poderia a docente de língua alemã instrumental fazer para torná-la uma boa leitora, afirmou que “ninguém, além de mim, e da minha própria relação com o texto, pode me transformar em um bom leitor” e questiona “além disso, o que é um ‘bom leitor’ afinal?”. Quando perguntada sobre o que ela própria poderia fazer para se tornar uma melhor leitora em língua estrangeira, a aluna respondeu “continuar lendo e ouvindo sua música”.

Renata

Esta aluna era graduada em Letras Português-Espanhol, estava cursando o segundo período de Letras Português-Francês, fazia especialização em literatura hispano-americana e era mestranda do Programa de Ciência da Literatura, na área de Poética.

Além do espanhol e do francês, Renata possuía também algum conhecimento de italiano e havia feito dois períodos de inglês em curso de línguas estrangeiras para a comunidade, Projeto de extensão de uma instituição pública de ensino. Além desses idiomas, a aluna também havia estudado alemão no referido curso por quatro semestres.

A motivação da aluna para fazer Alemão Instrumental era, preferencialmente, prosseguir seus estudos de alemão e entrar em contato com textos escritos. A aluna informou também que gostava muito de ler. Com relação aos conhecimentos adquiridos no curso, a aluna afirmou que pretendia aprofundar os conhecimentos adquiridos e usá-los na leitura de outros textos, assim como o aprendizado da língua alemã. Além disso, pretendia também cursar disciplinas da graduação em português-alemão, mas não sabia se haveria vagas na turma.

Renata tinha o hábito de ler tanto textos acadêmicos, como não-acadêmicos, em língua materna e em língua estrangeira, principalmente em espanhol. Dos textos não-acadêmicos que lia, tinha contato, principalmente, com jornais. Na área acadêmica, a aluna lia críticos literários e obras literárias.

A aluna avaliava as habilidades de ler, escrever e falar em língua estrangeira e língua materna como muito boas e a habilidade de compreensão oral, como boa em língua estrangeira e muito boa em língua materna. A aluna afirmou que sua maior dificuldade ao ler em língua estrangeira era o vocabulário.

Quando perguntada o que poderia a docente de língua alemã instrumental fazer para torná-la uma boa leitora, a aluna afirmou que o incentivo por parte do professor, além do ensino das estratégias de leitura, é algo essencial.

Renata informa que poderia ler mais para se tornar uma melhor leitora em língua estrangeira. Ela reconhece que poderia ter acesso a textos em língua estrangeira através da internet, mas não gosta da leitura na tela e não tem acesso a jornais e revistas em língua estrangeira. Por essa razão, Renata acredita que as obras literárias são um meio de manter contato com a língua estrangeira, pois, além de seu fácil acesso (em bibliotecas, por exemplo), ela gosta muito de literatura.

Joana

A aluna estava no décimo período do curso de graduação em Desenho Industrial e sua motivação para frequentar o curso advinha da sua necessidade de ler textos em alemão e do fato de gostar da língua. Com os conhecimentos adquiridos no curso, a aluna gostaria de ler textos acadêmicos e não-acadêmicos e melhorar seus conhecimentos da língua. Joana já havia feito aulas de alemão por dois períodos em curso de línguas estrangeiras para a comunidade, Projeto de extensão de uma instituição pública de ensino.

Além do alemão, Joana tinha conhecimentos de espanhol, havia cursado um semestre de japonês, havia feito o curso de Inglês Instrumental e tinha também bons conhecimentos da língua inglesa.

Quando perguntada pela sua maior dificuldade em ler textos em língua estrangeira, que não o alemão, a aluna afirmou ser o vocabulário. Em segundo lugar vinha a sintaxe, em terceiro, a falta de conhecimento do assunto, seguida pela gramática e o desconhecimento das estratégias de leitura ficou em último lugar, já que a aluna já havia cursado inglês instrumental.

Joana tinha o hábito de ler textos acadêmicos em português e textos não-acadêmicos em inglês e espanhol. Os objetivos de aluna ao ler um texto em língua estrangeira, que não o alemão, era a compreensão geral do assunto, compreensão dos pontos principais e o registro de informações.

Em língua estrangeira, a aluna avaliava que sua habilidade de leitura e de compreensão oral eram boas, sua habilidade de escrita era regular, sua habilidade de produção oral era insuficiente. Em língua estrangeira, Joana avaliava que suas habilidades de leitura, produção e compreensão oral eram excelentes e que a sua habilidade de escrita era muito boa.

Na opinião de Joana, a docente de Alemão Instrumental poderia “ajudar em relação aos aspectos da língua que são diferentes do português” para que a aluna se tornasse uma boa leitora. Sobre o que a aprendiz deveria fazer para se tornar uma melhor leitora em língua estrangeira, Joana afirmou que seria praticar mais a leitura.

Joana não freqüentava assiduamente o curso; desde o primeiro dia de aula já havia pedido à professora da disciplina para assistir às aulas como ouvinte, já que, por problemas na sua grade de horários das disciplinas da graduação, não poderia comparecer às aulas nas sextas-feiras e também não poderia se inscrever regularmente no curso. As suas faltas começaram a gerar dificuldades no andamento de sua aprendizagem. Depois da décima quarta aula, a aluna decidiu deixar o curso, porque não estava conseguindo se dedicar.

Bernardo

Este aluno estava cursando o quinto período do curso de graduação em Música e sua motivação para freqüentar o curso vinha de sua necessidade de compreender as músicas em língua alemã que precisava cantar.

Bernardo começou a freqüentar o curso a partir da sexta aula e deixou de freqüentá-lo a partir da décima. Como sua área de estudos era a Música, o aluno tinha especial interesse na

parte oral da língua e decidiu não mais continuar o curso, achou que seria mais conveniente para si frequentar um curso que trabalhasse as quatro habilidades lingüísticas: falar, ouvir, ler e escrever. Além disso, o fato de ter começado o curso com certo atraso, fazia com que o aluno sentisse muita dificuldade em acompanhar o ritmo da turma.

Como o aluno não respondeu o questionário passado pela professora da disciplina para conhecer seus aprendizes, não foi possível detalhar mais o perfil de Bernardo, principalmente no que tange seus hábitos de leitura e conhecimento prévio de outras línguas estrangeiras.

6.5.2.2 A professora da disciplina

A professora da disciplina Alemão Instrumental era muito experiente e qualificada na área em que atuava, era graduada desde 1971 em Letras Anglo-Germânicas, Mestre em Letras Modernas desde 1982, lecionava alemão como língua estrangeira desde 1979, ano no qual também passou a fazer parte do quadro de professores desta universidade e, desde 1984, ministrava a disciplina Alemão Instrumental.

Por sete anos, a professora viveu na Alemanha. Neste período de tempo, desenvolveu não só atividades acadêmicas, como também profissionais. Sua vivência refletia-se em seus sólidos conhecimentos não só lingüísticos do alemão, como também sócio-culturais, históricos, econômicos, geográficos e políticos.

Acrescento, ainda, que a professora era muito exigente e dedicada, sempre lembrava aos alunos quão importante eram a pontualidade e a assiduidade para o bom desenrolar do curso. Era também clara a sua atenção para com os alunos: a professora sempre os incentivava. Para Paiva (2005, p. 138), a motivação, ao lado de fatores como a política de ensino, a instituição de ensino, o material didático, o professor e características do próprio

aprendiz, como estilo de aprendizagem, afinidade com a língua-alvo e outros, são pontos-chave para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e seus diversos graus.

6.5.2.3 A observadora-participante

O último sujeito desta investigação sou eu, observadora-participante.

Comecei a lecionar alemão como língua estrangeira no segundo semestre de 2004, quando ingressei, na qualidade de monitora, em um Projeto de extensão de ensino de línguas estrangeiras desenvolvido por uma instituição pública de ensino.

Desde então, despertou-se o meu interesse pelo ensino da leitura e, diante das dificuldades que meus alunos tinham em interagir com textos em alemão, comecei a me questionar sobre como eu os auxiliaria. Apesar dos sólidos conhecimentos sobre língua e literatura alemã que eu pude construir ao longo dos meus estudos de graduação, eu ainda queria compreender melhor como trabalhar textos escritos na aula de língua estrangeira. Foi no curso de Mestrado em Interdisciplinar de Lingüística Aplicada da Faculdade de Letras da UFRJ, que pude desenvolver a pesquisa acerca do processo ensino/aprendizagem de alemão para o fim específico da leitura.

6.6 Os instrumentos de registro de dados

A pergunta de observação – *question-observation* – é o cerne da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (SPRADLEY, 1980, p. 73). Dessa forma, esta investigação teve início com a observação participante, guiada pela minha pergunta de pesquisa, pois tudo aquilo que o etnógrafo observa e registra é influenciado por tal pergunta. De acordo com Spradley (1980), a convivência no contexto de pesquisa gera a cada dia novas informações, novos

dados, e proporciona maior tranquilidade e bem estar para os participantes da pesquisa. Por essa razão, desde o primeiro dia de aula eu estava presente no contexto em questão, pois eu, pesquisadora, não queria ser um membro estranho, mas, sim, parte dele.

A partir da observação participante, fiz uso de diversos instrumentos para o registro dos dados para a pesquisa, a fim de conferir credibilidade e validade à pesquisa (MC DONOUGH e MC DONOUGH, 1997, p. 71). A triangulação dos dados é de especial importância na pesquisa de base interpretativista, porque esta é de natureza subjetiva e pode ser tendenciosa. De acordo com Mays e Pope (2000, p. 92), consegue-se triangular os dados através de dois ou mais métodos diferentes de registro de dados, a partir também de duas ou mais fontes diferentes. Assim, os instrumentos que utilizei para registrar os dados da pesquisa foram os seguintes:

- a) notas de campo e diário: eu tomava nota de diversas informações do contexto pesquisado, como citações e perfis dos participantes, minhas reflexões, descrições da sala de aula e da disciplina. Procurei seguir as três orientações de Spradley (1980, p. 65-68) para formular as notas de campo: o princípio da identificação da linguagem – registro da fala dos participantes e das diferenças de uso da língua, o princípio *verbatim* – o registro do que os participantes diziam de fato, palavra por palavra – e o princípio concreto – uso da linguagem concreta nas descrições.

A partir das notas de campo, após as aulas, eu registrava em meu diário os acontecimentos daquele contexto. Conversas informais e e-mails trocados com os participantes também serviram como ponto de reflexão para elaborar meu diário. Nessas conversas e trocas de e-mails tentei utilizar a técnica de lembrança estimulada – *stimulated recall technique* – proposta por Nunan (1992, p. 232). De acordo com essa técnica, o pesquisador relata um fato registrado em áudio, vídeo ou notas de campo no

contexto pesquisado, com o intuito de que o participante se lembre do evento e o comente. De acordo com Nunan (1997), o diário tem como características essenciais a observação e a reflexão. Este instrumento foi de grande valia para que eu pudesse refletir sobre os eventos que aconteceram durante as aulas;

- b) transcrições de gravações em áudio e vídeo: comecei a fazer as gravações em áudio na quarta aula, ou seja, na segunda semana, pois acreditava que a partir daquele momento os alunos e a professora já estariam confortáveis com a minha presença, isto é, quando acreditava que alunos e professora já começavam a me ver como parte daquele contexto;

Após conversar com a professora da disciplina, chegamos à conclusão de que, na terceira semana de aula, eu poderia fazer as gravações em vídeo. Eu me sentia insegura quanto à gravação em vídeo, pois achava que os participantes poderiam sentir-se constrangidos e que talvez não agissem naturalmente. Entretanto, quando a professora informou na sala de aula que seríamos filmados a partir daquele dia – após consulta e consentimento dos participantes – os alunos agiram com naturalidade e não esboçaram desconforto algum diante da câmera, uma das alunas disse até que já estava acostumada com este procedimento, e que esta não era a primeira vez que seria filmada para uma pesquisa.

Hubbard e Power (1993, p. 68-70) afirmam que esta prática é bastante válida por permitir que o pesquisador reflita sobre os dados registrados. Estas gravações de áudio e vídeo foram por mim transcritas, para que eu tivesse material de análise complementar às minhas notas de campo.

- c) questionários: para conhecer melhor seus alunos, a professora da disciplina aplicou-lhes um questionário, que ela mesma elaborara (ver anexo A: Questionário – Conhecendo o Aluno). Este já era um procedimento de praxe da professora quando ministrava o Alemão

Instrumental. Foi este mesmo questionário que utilizei para traçar o perfil dos alunos. Para conhecer um pouco melhor a professora, pedi que ela respondesse também a um questionário estruturado. Através deste instrumento pode-se contemplar a visão do demais participantes sobre o contexto pesquisado e reunir mais dados para a pesquisa;

- d) transcrições de entrevistas gravadas em áudio e vídeo: em um último momento fiz uso também de entrevistas através de um questionário semi-estruturado, para que o perfil de cada um dos participantes fosse traçado não só com a minha visão a respeito deles, mas também com a deles próprios. Para André e Lüdke (2001, p. 34), as entrevistas “permitem correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas”.

7 Análise e interpretação dos dados

A busca pela resposta à pergunta de pesquisa exigiu a investigação teórica de quatro áreas do conhecimento, como visto nos capítulos 2, 3, 4 e 5: as estratégias, a leitura, a pesquisa do ensino de língua estrangeira para fins específicos e o professor e a leitura na sala de aula. A revisão desses pressupostos teóricos serviu para fundamentar a análise dos dados. Com o intuito, então, de promover um diálogo entre teoria e prática, alguns conceitos discutidos nos capítulos supracitados são aqui novamente apresentados.

Uma das fases mais importantes em uma pesquisa é o processo de preparação dos dados para análise, ou seja, a categorização. De acordo com Hubbard e Power (1993), a categorização dos dados faz com que o pesquisador pilote os dados da pesquisa de forma mais fácil e organizada. Para categorizar os dados registrados, utilizei a análise de domínio de Spradley (1980, p. 88-89). Os domínios culturais são categorias de significados e cada categoria abrange diferentes elementos, tratados como equivalentes, pois estes elementos estão ligados por uma relação semântica.

O procedimento supracitado foi aliado ao método de comparação constante de Hubbard e Power (1993, p. 86). Segundo este método, o pesquisador separa os dados da pesquisa para análise de acordo com categorias e conceitos, de maneira a relacioná-los com a pergunta de pesquisa. Como a própria denominação sugere, este método deve ser utilizado constantemente, ou seja, os dados recém registrados devem ser comparados aos já registrados e assim sucessivamente. Dessa forma, consegue-se refinar as categorias e conceitos iniciais e descrever melhor os eventos observados.

Em busca, então, da resposta para a pergunta de pesquisa e considerando a natureza da mesma, os dados registrados foram categorizados levando-se em consideração algumas etapas observadas na aula de Alemão Instrumental. A primeira categoria, na qual os dados foram

agrupados, refere-se à leitura como atividade de compreensão. O primeiro momento da aula de Alemão Instrumental diz respeito à conscientização de que a leitura deve ser entendida como atividade ligada à compreensão e não à tradução. Isso quer dizer que para compreender um texto em alemão não é necessário conhecer o significado de todas as palavras do texto.

Partindo do princípio de que a leitura não é uma atividade receptiva, porém ativa, pois o leitor precisa mobilizar seus conhecimentos – de mundo, textual e lingüístico – para a construção do sentido do texto (MONTEIRO e MELO, 2003, p. 150), os dados foram agrupados dentro da segunda categoria: procurei pontuar o papel da mobilização dos conhecimentos de mundo e textual na compreensão.

Para compreender o texto em língua alemã, além de fazer uso de seu conhecimento de mundo e textual, o leitor precisa também desenvolver o conhecimento lingüístico em alemão. Na terceira categoria, agruparam-se dados referentes a esse desenvolvimento do conhecimento lingüístico.

De acordo com Brown (1994, p. 291), o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua estrangeira por aprendizes que já são letrados em outra língua é uma questão de desenvolvimento de estratégias de compreensão eficientes e apropriadas. Portanto, a quarta categoria abarcou dados relativos ao papel do professor no fomento e desenvolvimento de estratégias de leitura por parte do aprendiz.

Há que se considerar também que, de acordo com Ramos (2005, p. 112-113), um curso de língua estrangeira para fins específicos é desenhado para satisfazer as necessidades do aprendiz. Para tanto, a seleção de temas e conteúdos para as aulas também é feita levando-se em consideração a área de atuação do aprendiz, seja acadêmica ou profissional. E, com frequência, devido à especificidade do curso, o professor não encontra no mercado material didático adequado aos objetivos do curso ou ao público-alvo, cabendo a ele, além da seleção de materiais publicados, a adaptação e mesmo a elaboração (HUTCHINSON e WATERS,

1987, p. 157; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 15). Dessa forma, faz-se necessário contemplar ainda a quinta categoria de análise dos dados: a elaboração do material didático a partir da análise de necessidades.

Os dados reunidos e registrados para a pesquisa foram distribuídos, para posterior análise, dentro das cinco categorias relacionadas a seguir:

- a conscientização da atividade de leitura como compreensão;
- a mobilização dos conhecimentos de mundo e textual do leitor;
- o desenvolvimento do conhecimento lingüístico em alemão;
- o fomento e desenvolvimento das estratégias de leitura;
- a elaboração do material didático de acordo com a análise de necessidades.

Qualquer análise é um exame sistemático de algo para determinar suas partes, a relação entre as partes e suas relações com o todo e reflete um modo de pensar (SPRADLEY, 1980, p. 85). Desta forma, pode-se afirmar que analisar é procurar padrões, privilegiando, para este fim, não só o que se verifica em comum nos dados, mas também o discrepante.

Cavalcanti (1990, p. 46), baseando-se em Erickson (1986), afirma que, “a fase de análise de dados deveria durar o mesmo tempo ou até mais tempo que a fase de coleta de registros. Não se pode subestimar o tempo de duração da fase de análise”, é preciso tempo para que o pesquisador possa “dialogar” com os dados e, assim, interpretá-los.

Para garantir a confiabilidade da pesquisa e para que distorções fossem dirimidas, no processo de seleção, categorização e análise dos dados, utilizei o método da triangulação, ou seja, os dados foram observados e analisados sob diferentes olhares e de diferentes maneiras para se chegar aos resultados.

Após a categorização dos dados e tendo apresentado o capítulo de Metodologia de Pesquisa e nele detalhado o tipo de pesquisa adotada, a justificativa por sua adoção, o caminho percorrido para registrar os dados da pesquisa e os instrumentos utilizados para este registro, cabe, nas próximas subseções, apresentar a análise dos dados registrados.

7.1 A conscientização da leitura como atividade de compreensão textual

Esta categoria destina-se à análise dos dados referentes à primeira etapa observada no curso de Alemão Instrumental, a saber, a conscientização de que a leitura é uma atividade ligada à compreensão textual, e não à tradução, opinião frequentemente observada por parte dos aprendizes.

Para conscientizar o aprendiz de que ler textos escritos em língua estrangeira para compreendê-los é uma atividade distinta daquela para traduzi-los, já na segunda aula, a professora disse aos alunos que o objetivo daquela disciplina era a compreensão, e não a tradução, conforme registro no diário da observadora e um trecho transcrito da entrevista com a professora da disciplina:

A professora começou a aula perguntando aos alunos por que eles haviam decidido cursar o Alemão Instrumental. Alguns disseram que queriam ler textos em língua alemã de suas áreas de pesquisa e outros disseram que queriam conhecer melhor a língua. A professora disse, então, que o Alemão Instrumental era voltado para a leitura, (...), que concebe **ler como compreender**. A professora diz que a idéia é **compreender um texto em alemão** de acordo com o que os aprendizes necessitassem.

(Aula 2 – Diário da observadora)

O objetivo do curso é capacitar o aprendiz a interagir com textos em língua alemã, de forma a poder compreendê-los e, assim, incorporar as informações obtidas ao seu conteúdo acadêmico, (...) procurando fornecer a estes alunos uma ferramenta que os habilite a ler textos de sua área de atuação em língua alemã.

(Transcrição da entrevista com a professora)

Um dos recursos utilizados pela professora para conscientizar seus alunos de que a leitura é uma atividade de compreensão, foi a solicitação da leitura do texto “Leitura, Escrita e Tradução” (BARBOSA e CALDAS, 2002). Segundo as autoras (2002, p. 65),

(...) o **processo tradutório** é visto como sendo **prévio à compreensão textual**. O que ocorre, **na verdade**, é que, **para se poder traduzir um texto, é preciso primeiro compreendê-lo**. Isto porque **a tradução se identifica, de fato, é com a produção textual. Trata-se, portanto, de uma “quinta habilidade”**, ou seja, uma habilidade específica a ser adquirida pelo aprendiz.

A professora pediu para que os alunos lessem o texto de Barbosa e Caldas (2002) devido à tendência dos alunos de querer traduzir, de querer saber o significado de cada palavra do texto. Aquele adepto a tal prática, ou seja, à leitura palavra-por-palavra foi o que a professora chamou de “leitor de ponta-de-dedo”. Ela disse também que “**traduzir não é o objetivo do Alemão Instrumental, mas compreender o texto**” e que “a tradução é um novo texto, um texto seu, não mais um texto do autor” (Aula 3 – Diário da observadora).

Os textos utilizados em sala de aula também ilustram a conscientização da leitura como atividade de compreensão. Através destes textos, a professora procurava mostrar ao aprendiz que, para compreender um texto em língua alemã, não é necessário que se conheça o significado de cada palavra. A folha número 9 (ver p. 183 da seção Anexos) apresenta dois textos que serviram de base para o trabalho de conscientização. No primeiro texto – “Vejam como é interessante nosso cérebro” –, somente a primeira e a última letras da palavra estavam no seu devido lugar. As letras que ficam no meio da palavra estavam embaralhadas, porém conseguia-se ler o texto perfeitamente, ou seja, o fato de as letras do meio da palavra estarem embaralhadas não prejudicava a compreensão. De acordo com o texto, “itso é poqrue nós não lmeos cdaa lrtea isladoa, mas a plaravaa cmoo um tdo”.

Professora: então, Bernardo, que que cê tá achando? O primeiro texto, por exemplo? Você **conseguiu ler** tudo?

Bernardo: **consegui**.

Professora: **tranqüilo, né?** Pois é. Então? É aquela nossa proposta, né? **Você não precisa entender tudo**, tanto em nível de palavras, como em nível de letras... né? **Você não precisou ler as letras certinhas. Deu pra entender tranqüilo.** (...)

(Aula 8 – Transcrição da gravação em vídeo)

No segundo texto da folha número 9 – “Se você conseguir ler as primeiras palavras o cérebro decifrará automaticamente as outras...” –, foram retiradas algumas letras das palavras e em seu lugar foram colocados números que apresentavam um formato parecido com o das letras originais, o que possibilitava a leitura do texto.

Outro exemplo de conscientização do que é a atividade de leitura é mostrado através do trabalho feito com o texto de Luís Fernando Veríssimo, intitulado “Estrumufar”, constante na folha 14 (ver p. 187 da seção Anexos).

Professora: **o que que é uma estrumufadeira, que é estrumufar? Não existe essa palavra.** (...) Estrumufar, estrumufadeira, estrumufando, estrumufe, (...), não tá claro o que que é, **mas a gente entendeu.** Certo? (...) Se a gente for passar isso, é... como o Veríssimo quer, como uma comparação, uma alegoria pro político, também faz sentido. Certo? Ou seja, a agente não precisa saber o que significa estrumufar pra entender o que o autor quis dizer, né? **É aquele nosso enfoque de que a gente não precisa entender todas as palavras.**

(Aula 7 – Transcrição da gravação em vídeo)

Essa prática da professora vai ao encontro do que Smith (1991, p. 201) concebe como leitura. Para o autor, a leitura não é uma mera identificação de letras, para o reconhecimento das palavras e obtenção do significado das sentenças. A compreensão textual não requer a identificação nem de letras, nem de palavras individual e isoladamente, requer, porém a construção do sentido como um todo.

A folha número 11 (ver p. 184 da seção Anexos), que contém o poema “Aula de leitura”, procura romper também com a crença de que ler significa uma mera decodificação de palavras:

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender (...)

(Aula 8 – Folha 11)

O texto “Aula de leitura” trabalha não só com o processo de conscientização do aluno-leitor de que a leitura não é uma atividade de decodificação, mas também com a importância da mobilização dos conhecimentos prévios do leitor para a construção do sentido (KOCH e ELIAS, 2006; CORRÊA e CUNHA, 2006; KLEIMAN, 2004a, 2004b, 2004c; FULGÊNCIO e LIBERATO, 2004), assunto que é tratado com mais detalhes na próxima subseção.

7.2 A importância da mobilização dos conhecimentos de mundo e textual do leitor

Esta categoria destina-se à análise dos dados referente à etapa na qual se observou o trabalho em torno da importância da mobilização do conhecimento prévio do leitor na atividade de leitura. Como os aprendizes, em sua maioria, não têm conhecimento prévio da língua alemã, quando ingressam no curso Alemão Instrumental, trato nesta categoria apenas da mobilização dos conhecimentos textual e de mundo.

Conscientizar o aprendiz de que ele tem um papel ativo na leitura e construção do sentido e que este papel é exercido através da mobilização de seus conhecimentos textual e de mundo (KOCH e ELIAS, 2006, p. 21) é também tarefa da professora, conforme se observou nas aulas de Alemão Instrumental.

O conhecimento textual, ou seja, o conjunto de noções e conceitos sobre o texto que faz parte do conhecimento prévio do leitor tem um papel importante na compreensão de textos (KLEIMAN, 2004c, p. 16). A primeira atividade em torno da conscientização da importância dos conhecimentos de mundo e textual foi feita com textos na língua-alvo: títulos de livros em alemão. Ao entregar a folha de número 1 (ver p. 181 da seção Anexos), a

professora pediu para que os alunos numerassem os títulos dos livros, de 1 a 9, começando da coluna da esquerda e de cima para baixo. Feito isso, a professora pediu para que os alunos lessem os pequenos textos e perguntou de onde ela os havia extraído. Os alunos responderam que se tratava de títulos de livros. Indagados pela professora sobre como chegaram àquela resposta, os alunos disseram que fora através da forma como aqueles títulos estavam apresentados, ou seja, através do layout do texto eles puderam chegar à resposta.

Ainda utilizando a folha 1, a professora perguntou aos alunos quem era o autor do título 5. Os alunos responderam ser Werner König. A professora novamente os indagou sobre como chegaram à resposta, sem saber alemão. A aluna Joana disse que aquilo parecia um nome. A professora confirmou a resposta de Joana, dizendo que Werner König é realmente um nome próprio.

Nesta atividade, **a professora conscientiza seus alunos da importância dos conhecimentos de mundo e textual** para a atividade de leitura e compreensão, **ela diz claramente, que eles chegaram àquelas respostas**, devido ao conhecimento prévio que eles têm.

(Aula 4 – Diário da observadora)

O título é um “elemento constitutivo do texto cuja função é, geralmente, chamar a atenção do leitor e orientá-lo na produção de sentido” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 13) e através dele o leitor levanta as primeiras hipóteses em relação ao tema ou assunto do texto (KLEIMAN, 2004c, p. 59). “Com ‘previsões’ motivadas pelo título, ‘adentramos’ o texto, prosseguindo em nossa atividade de leitura e produção de sentido” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 14). O trecho a seguir, extraído do Diário da observadora, exemplifica a conscientização da importância do conhecimento textual na atividade de leitura:

Quando se pede para numerar um texto, muitas vezes não se começa pelo título, e o **título traz muitas pistas sobre o texto. Por que algo está em negrito ou em itálico em um texto? Isso pode ser uma pista.**

(Aula 2 – Diário da observadora, palavras da professora)

O conhecimento de mundo é de importância fundamental na atividade de leitura, pois “a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão” (KLEIMAN, 2004c, p. 20). Para que haja compreensão, “aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível consciente, e não perdida no fundo de nossa memória” (KLEIMAN, 2004c, p. 20). Tal aspecto é observado em sala de aula, conforme as palavras da professora:

Não entenderemos um texto sobre física quântica. **Não adianta conhecermos só a língua, precisamos do conhecimento prévio sobre o assunto para compreender o texto.** O conhecimento de mundo pode até ser mais importante que os outros dois [o textual e o lingüístico].

(Aula 2 – Diário da observadora, palavras da professora)

Com o texto “Never underestimate the importance of local knowledge” constante na folha número 12 (ver p. 185 da seção Anexos), a professora, além de mostrar a importância da ativação do conhecimento de mundo na atividade de leitura, enfatiza, também, o componente sócio-cultural relacionado ao conhecimento de mundo. Pode-se observar tal fato, na transcrição de um trecho da sétima aula, na qual esta atividade foi desenvolvida:

Professora (...) **que bichinho é esse?**

Joana: **um gafanhoto.**

Professora: um gafanhoto, né? Gafanhoto significa..., tem algum significado pra nós?

Joana: ...

Professora: é um mero inseto, né? Então, **pros americanos o que que é o gafanhoto?**

Joana: **peste.**

Professora : (...) **e na China?**

Joana: **pet.**

Professora : um animalzinho de estimação, né? **E na Tailândia?**

Joana: **petisco.**

Professora: delicatessa. Delicatessa, né? Então **você veja como o conhecimento de mundo é importante pra gente. (...) O conhecimento de mundo também varia de um lugar pra outro.**

(Aula 7 – Transcrição da gravação em vídeo)

O trabalho feito com o texto da folha número 13 (ver p. 186 da seção Anexos) ilustra o caminho feito pela professora na conscientização dos alunos em relação à importância da mobilização não só do conhecimento de mundo, como também do conhecimento textual. A folha 13 traz o gênero textual propaganda publicitária e trata de uma campanha da companhia aérea alemã Lufthansa.

Professora: bom..., Bernardo, **o que que cê acha que é isso aqui?**

Bernardo: (hesitante)

Professora: é título de livro, como a gente já tinha visto nos outros, Bernardo?

Bernardo: não.

Professora: não. O que que pode ser, Bernardo?

Bernardo: pode ser... jornal e revista?

Professora: **jornal e revista, tá certo, a fonte né?** Isto, eu extraí de uma revista. **E este texto tem o objetivo de fazer o quê? De transmitir o quê?**

Bernardo: de repente trata... sobre o que trata?

Professora: isso. Pode ser. Hein, Bernardo, de onde cê acha que eu tirei isso?

Bernardo: de algum, algum...algum...

Professora: o que esse texto deseja? **Qual o objetivo desse texto? Comunicar o quê?**

Bernardo: é algum cartaz, então?

Professora: pode ser.... Diga, Joana.

Joana: **um anúncio...**

Professora: é um anúncio... De quê, Bernardo? **Não desconfie de você próprio, Bernardo.** (...) Que que cê falou mesmo, Joana?

Bernardo: um anúncio.

Professora: **um anúncio. E está anunciando o quê?**

Bernardo: (hesitante)

Professora: vai, Joana?

Joana: **anúncio da Lufthansa.**

Professora: anúncio da Lufthansa. **O que que é a Lufthansa, Bernardo?**

Bernardo: **eu não sei o que que é.**

Professora: **ai, Bernardo, cê sabe, sim.**

Bernardo: sei?

Professora: **claro que sabe. (...) É uma companhia aérea alemã. É a VARIG alemã. Lembrou?**

Bernardo: é...

(Aula 7 – Transcrição da gravação em vídeo)

A transcrição acima demonstra que a falta de conhecimento textual não possibilitou ao aluno Bernardo a identificação do gênero textual propaganda publicitária. A falta de

conhecimento de mundo sobre o assunto do texto também não permitiu que o aluno formulasse a hipótese de que se tratava de uma propaganda publicitária da companhia aérea alemã Lufthansa. A aluna Joana, no entanto, conseguiu chegar à compreensão devido à mobilização de seu conhecimento acerca do gênero textual e do seu conhecimento de mundo sobre o assunto do texto.

Nessa atividade, referente ao texto da folha 13, nota-se a experiência e a sensibilidade da professora. O aluno Bernardo mostrava-se inseguro, hesitante, mas a professora procurava sempre encorajá-lo. Ele não conseguia formular hipóteses quer sobre o gênero textual, quer sobre o assunto. A falta de conhecimento de mundo acerca do assunto do texto impedia que o aluno tivesse uma postura ativa na interação com o texto. Segundo Kleiman (2004b, p. 56), é necessário que o leitor mobilize seus conhecimentos prévios para a formulação de hipóteses e quanto maior for o seu conhecimento sobre o assunto do texto, mais seguras serão suas predições. A professora, porém, incentivava o aluno e não o deixou de lado em um só momento durante a atividade: “Não desconfie de você próprio, Bernardo”. O incentivo da professora ajudava o aluno rumo à compreensão, ou seja, ela tentava mostrar para Bernardo que a formulação de hipóteses é um dos caminhos que leva à compreensão textual.

Ainda na atividade com a folha 13, percebe-se também a sensibilidade da professora quando ela toma a iniciativa de ler o texto em voz alta. Sabendo que Bernardo era aluno de Música, a professora acreditava que o meio auditivo talvez pudesse ajudar o aluno, o que funcionou muito bem. Após a leitura em voz alta feita professora, o aluno conseguiu compreender o nome do compositor Bach. A reação da professora diante da resposta de Bernardo foi de grande entusiasmo e incentivo: “Pronto! E então? Sua área!”. A reação da professora deu novo ânimo ao aprendiz, pois pudemos ver um sorriso em seu rosto. O fato de a professora ter tentado aproximar o texto da realidade do aluno (“Então? Sua área!”) também aumentou sua motivação, conforme trecho da sétima aula transcrito a seguir:

Professora: (...) esse é o nosso anúncio da Lufthansa e a Lufthansa é uma companhia aérea alemã, e o texto aí em cima tem algumas coisas próprias da Alemanha. Por exemplo, Bernardo, **que que tem ali que você reconhece que é específico da Alemanha?**

Bernardo: **Deutschland.**

Professora: Deutschland que é a palavra em alemão para Alemanha. **Que mais?**

Bernardo: (hesitante)

Professora: **aí pelo menos um você conhece.**

Bernardo: (hesitante) **eu não sei se é isso, não.**

Professora: **eu vou ler: (Professora lê o texto da folha 13 em voz alta). Qual é a palavra que você reconheceu aí, Bernardo?**

Bernardo: **Bach?**

Professora: **pronto! E então? Sua área! (...)**

(Aula 7 – Transcrição da gravação em vídeo)

7.3 O desenvolvimento do conhecimento lingüístico em alemão

Esta categoria refere-se à análise dos dados referentes ao desenvolvimento do conhecimento lingüístico do alemão. De acordo com Kleiman (2004c, p. 13-14), o conhecimento lingüístico desempenha papel central no processamento textual e abrange o conhecimento sobre a pronúncia, o vocabulário, as regras e o uso da língua.

Como a maioria dos aprendizes que ingressa no curso de Alemão Instrumental não possui conhecimento prévio da língua-alvo, a professora afirma que o desenvolvimento deste conhecimento ocorre paulatinamente: “Começa-se com estruturas simples – frases, orações – não com um texto longo”. (Aula 2 – Diário da observadora)

O ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento lingüístico da língua alemã é o sintagma nominal, através de títulos de livros. A opção pelo sintagma nominal dá-se pela possibilidade de comparação que o aprendiz pode fazer com sua língua materna, o português. Em um título como *Grammatik der deutschen Sprache*, sabendo que *deutsch* é um adjetivo que significa alemão/alemã e que *Sprache* significa língua, o aprendiz chega ao título em português *Gramática da língua alemã*. Mesmo sem saber que a língua alemã possui 4 declinações e que o artigo definido feminino *die* está declinado no caso genitivo (*der*), o

aprendiz faz associação com a forma similar *da*, preposição *de* + artigo *a*, em português. Isso pode ser observado em um trecho da décima aula transcrito a seguir:

Professora: (...) **Vocês perceberam nesses três textos alguma coisa em comum? Dicionário de partículas alemãs, Gramática textual da língua alemã, Gramática da língua alemã.** Tá? Bom, vocês tão vendo aí que os adjetivos têm terminações diferentes. Certo? No título 2... é... não tem artigo. Certo? Tem só adjetivo, tá? **Como é que a gente analisa isso, como é que a gente entende isso?**

(Aula 10 – Transcrição da gravação em vídeo)

Dando continuidade à atividade proposta, a professora foi listando no quadro, com a participação dos alunos, os sintagmas de genitivo identificados pelos alunos e marcando os artigos declinados no genitivo e a declinação do adjetivo:

Lexikon deutscher Partikeln
Textgrammatik der deutschen Sprache
Grammatik der deutschen Sprache
Das Geld der Deutschen
Dialog der Kulturen
Diskurs der Literatur
Geschichte des Christentums
Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens
Geldgeschichte Deutschlands
Darwins Thesen
Deutschland unter Frankreichs Einfluß

(Aula 10 – Diário da observadora)

Com essa atividade, a professora teve a oportunidade de sistematizar não só os quatro casos da declinação alemã, como também de apresentar os três gêneros:

Professora: bom, isso aqui é o que a gente chama (...) de **genitivo**. Certo? Um **caso que indica posse**. Em **alemão, a gente tem três gêneros, diferentemente do português**, que a gente tem só masculino e feminino. **Em alemão, a gente tem o masculino** [escreveu no quadro *der*], **o feminino** [escreveu *die*] e **o neutro** [escreveu *das*].

(Aula 10 – Transcrição da gravação em vídeo)

Além de informar que a língua alemã possui quatro casos, quatro declinações, a professora explicou que esses casos marcam sintaticamente a função dos elementos na frase. Para ilustrar tal fenômeno gramatical, a professora escreveu no quadro as seguintes orações:

Der Hund beißt den Jungen.

Den Jungen beißt der Hund.

Dessa maneira, a professora mostrou que a declinação marca sintática e graficamente a função dos elementos na frase: o sujeito e o objeto. Determinante para a função sintática dos elementos das duas orações anteriores em alemão não é a sua posição, mas a sua declinação. Visto isso, a professora entregou à turma a folha número 21 (ver p. 190 da seção Anexos), que apresentava em forma de tabela a declinação do substantivo, do artigo definido e indefinido no singular e no plural e do adjetivo nos quatro casos, nominativo, acusativo, dativo e genitivo.

Após ter distribuído a folha 21, a professora voltou para a folha 18 (ver p. 188 da seção Anexos), com a qual ela já tinha trabalhado a importância das palavras transparentes (assunto que será tratado na seção 4.4), para exercitar com os alunos a declinação dos artigos e adjetivos. Com a participação dos alunos, a professora foi escrevendo no quadro os substantivos e os adjetivos em duas colunas separadas e grifando suas terminações.

<u>Adjetivo</u>	<u>Substantivo</u>
<i>speziell</i>	<i>Medizin</i>
<i>pathologisch</i>	<i>Physik</i>
<i>organisch</i>	<i>Musik</i>
<i>theoretisch</i>	<i>Dynamik</i>
	<i>Anatomie</i>
	<i>Pathologie</i>
	<i>Theorie</i>
	<i>Philosophie</i>

(Aula 8 – Diário da observadora)

Com essa tarefa, a professora pôde sistematizar algumas terminações típicas dos adjetivos e dos substantivos, além de mostrar que os substantivos são sempre grafados com letra maiúscula.

Ainda com relação à sistematização da declinação dos adjetivos, ao trabalhar o texto 5 da folha 25 (ver p. 194 da seção Anexos), a professora aproveitou ainda para mostrar a formação do grau superlativo dos adjetivos, conforme trecho transcrito da décima quarta aula:

Professora: (...) **O livro contém todos os *essays*** de Francis Bacon até...?

Renata: não.

Professora: não. **Quais?**

Renata: **de XVII até XIX...**

Professora: do século XVII ao século XIX. Tá certo. Mas **dentro desse período de tempo, do século XVII ao século XIX**, começando por Francis Bacon e terminando por Charles Darwin, **ele pegou todos os ensaios?**

Renata: **não.**

Professora: não. Quais ensaios ele pegou? **Quais ensaios ele escolheu?**

Renata: **(hesitante)**

Professora: **os mais conhecidos? Os mais compridos? Os mais curtos? Quais?**

Renata: **os mais brilhantes?**

Professora: **os mais brilhantes e os mais...?**

Renata: **característicos.**

Professora: característicos ensaios, tá? **E essa forma, Renata, os mais brilhantes, os mais característicos, que forma gramatical é essa?**

Renata: **é superlativo?**

Professora: **é superlativo. Então como é que se forma o superlativo em alemão?**

Como você acha que se forma o superlativo em alemão?

Renata: **com... -sten.**

Professora: **isso!! Maravilha!** O *brillantesten* e o *charakteristischsten*, esse *-en* no final, aliás, essas duas palavrinhas pertencem a qual classe de palavras?

Renata: adjetivo?

Professora: que estão qualificando *essays*. Então o **-en final é desinência de declinação**, tá, daquela nossa folhinha de declinação. **Então o que vem antes do -en, que é a marca, a desinência, é o -st, que é a marca de superlativo em alemão.**

Tá? Já aprendemos mais uma coisinha. **Ótimo. Muito bom. Bom, né, Roberta? Ela chegou no ponto. Valeu! Muito bom, muito bom, muito bom!**

(Aula 14 – Transcrição da gravação em vídeo)

Pode-se perceber que o caminho percorrido até a compreensão do critério de seleção dos *essays*, e, por conseguinte, do superlativo não foi fácil. Mas a professora ali ao lado da aluna, guiando-a e, principalmente, incentivando-a, fez com que Renata chegasse à compreensão através de mais um ponto gramatical. Tal atitude da professora, além de guiar a

aprendiz até a compreensão textual, não só a motivou, como fez sua autoconfiança aumentar.

Um leitor-aprendiz motivado e autoconfiante tem uma postura ativa diante do texto.

Após a sistematização do sintagma nominal, passa-se, então, para o sintagma verbal. O trabalho com os verbos começou com a folha número 24 (ver p. 193 da seção Anexos). A professora entregou a folha à aluna Renata⁵¹ e pediu para que ela analisasse as orações e dissesse o que percebia de diferente dos textos com os quais estava acostumada a interagir. A aluna respondeu que naquelas orações havia verbos.

Professora: agora, Renata, eu quero que você dê mais uma lida nisso e **me diga se há alguma diferença na estrutura dessas orações**. Tem algumas que você já conhece, que eu tirei de textos que a gente já viu, tá? E algumas são totalmente novas. Então **tenta ver que diferença você consegue detectar. Que orações têm algo a mais que outras**. Enfim, dá uma analisadinha aí.

Renata: **agora tem verbo**.

Professora: (...) Bom, então **agora a gente tá entrando no sintagma verbal**, né? Então agora **vamos começar a trabalhar com verbos**, tá? Em quais tem verbo, Renata?

Renata: no 3, (...) 6 (...), 7 (...), 10 (...), 13 (...), 14 e 15.

Professora: tá. Só 14 que não. Deixa eu escrever aqui. Vou listar, tá?

(Aula 13 – Transcrição da gravação em vídeo)

A professora foi listando no quadro, com a participação de Renata, os verbos que apareceram na folha 24:

Renata, na 3 qual é a forma verbal?

Renata: **ist**.

Professora: **ist**. E na 6?

Renata: **wird**.

Professora: **só?**

Renata: **finanziert**.

Professora: isso! Isso! 6. E na 7?

Renata: **konzentrierte**.

Professora: isso, **konzentrierte**. **Quando for reflexivo, a gente sempre acrescenta o reflexivo ao verbo, tá? Sich**, tá? Na 10?

Renata: **hat**.

Professora: isso. (...). No 13?

Renata: **muss**.

Professora: **muss**. **Só?**

Renata: **aufkommen**.

Professora: isso! Na 15?

Renata: **hat**.

(Aula 13 – Transcrição da gravação em vídeo)

⁵¹ Neste dia, apenas a aluna Renata estava presente na aula.

Visto que a aluna identificara os verbos das orações, a professora levou a aluna a refletir sobre como ela conseguira resolver a tarefa, ou seja, a refazer o caminho mental que a levou até tal resposta.

Professora: (...) Renata, me diz uma coisa: o **que que te levou a achar que estas formas eram formas verbais?**

Renata: também **porque em alemão o substantivo é com letra maiúscula.**

Professora: isso, a letra maiúscula ajuda.

Renata: **aí a minúscula é que podia ser verbo.**

Professora: tá certo. E (...) **o que que levou você a achar que estas formas eram verbos, depois de você ter eliminado as com letra maiúscula?**

Renata: **algumas eu vi a posição depois do sujeito.**

Professora: certo. E na 6, por exemplo? **Tem duas formas verbais, por que que você conseguiu entender que essa também era forma verbal? A última: *finanziert*?**

Renata: **eu entendi assim: foram financiadas.**

Professora: financiada. É uma palavra transparente, financiar, tá? Renata, e na 13? **Por que que você achou que *muss* era verbo e o *aufkommen* também?**

Renata: **esse aí parece com o de cima, né, *wird...finanziert*.**

Professora: isso.

Renata: **aí eu vi o *muss...aufkommen*.**

(Aula 13 – Transcrição da gravação em vídeo)

Após a identificação das formas verbais, foram sistematizados os seus tempos e modos. Tal sistematização foi feita através do “SOS Verbos”, folha 27 (ver p. 195-197 da seção Anexos), um material de consulta, através do qual os alunos tinham acesso rápido ao sistema verbal da língua alemã.

Com esse material em mãos, os alunos podiam identificar o infinitivo dos verbos e, caso necessitassem para a compreensão, procurar seu significado no dicionário. A partir deste momento, trabalhou-se intensivamente com o “SOS Verbos” em diversas tarefas, nas quais os alunos deveriam identificar o tempo e o modo do verbo e, então, encontrar sua forma no infinitivo.

A professora pediu para Renata **assinalar as formas verbais** do texto 2 da folha 28 e **procurar o tempo no qual estavam, usando o “SOS Verbos”**. A aluna identificou as formas *haben...analysiert*, *haben...dargestellt*, *hat... gesetzt*, *hat...aufgebaut*, *hat... geschrieben* e verificou que estavam no *Perfekt*. **A partir disso, a professora pode sistematizar este tempo verbal, bem como os verbos com prefixos separáveis e inseparáveis e os verbos fracos, fortes e mistos.**

(Aula 15 – Diário da observadora)

Conhecendo as formas verbais, pôde-se também trabalhar o particípio dos verbos com função de adjetivo. A professora pediu para que a aluna Renata procurasse as formas verbais no texto 5 da folha 25 (ver p. 194 da seção Anexos) e identificasse seus infinitivos.

Renata identificou *enthält*, que estava na **terceira pessoa do singular do presente**, e *aufgebaute* e *reichkommentierte*. A professora disse, então, que *aufgebaute* e *reichkommentierte* **eram participios que estavam funcionando como adjetivos**, que qualificavam *Anthologie*.

(Aula 15 – Diário da observadora)

Depois de sistematizados o tempo e o modo dos verbos, observou-se a sua posição na oração. Na língua alemã, o verbo da oração principal sempre ocorre na segunda e na última posição, ficando a forma conjugada na segunda. Já nas orações subordinadas, os verbos têm posição final. O verbo que estaria na segunda posição na oração principal desloca-se para a posição final nas orações subordinadas. Renata já havia percebido que algumas formas verbais ficavam no final da oração. Para fazer com que a aluna percebesse que o verbo fica na segunda posição, a professora pediu para que a Renata procurasse a forma verbal do texto 1 da folha 25 (ver p. 194 da seção Anexos) e achasse seu infinitivo. Logo após, perguntou à aluna onde o verbo estava. A aluna respondeu corretamente, que este estava na segunda posição. Para deixar claro a posição dos verbos na oração alemã, a professora usa a “metáfora de duas colunas que sustentam a oração”. (Aula 15 – Diário da observadora)

Ainda como recurso para que o aprendiz possa encontrar o infinitivo dos verbos fortes e mistos, a professora distribuiu a folha 29 (ver p. 199-201 da seção Anexos), uma fotocópia das últimas páginas de um dicionário bilíngüe, que lista tais verbos. De posse daquele material, o aprendiz podia, a partir do radical, procurar o infinitivo dos verbos fortes e mistos.

Ainda para trabalhar a coerência local e temática, a professora pediu para que fosse feita uma lista com elementos coesivos em língua alemã necessários para a compreensão

textual. Esse importante aspecto pode ser observado na transcrição abaixo, quando o texto 1 da folha 28 (ver p. 198 da seção Anexos) era trabalhado:

Professora: (...) E como está sendo qualificado o interesse pelos resultados das pesquisas?

Renata: não científico.

Professora: não científico? Tá. Então vamos analisar. Você encontrou isso onde, Renata?

Renata: terceira linha de baixo pra cima.

Professora: isso. *Nicht nur von wissenschaftlichem, sondern auch von aktuellem Interesse.* Tudo bem?

Renata: ahã.

Professora: tá. Então aí a gente tem, lembra que em outro texto a gente teve um elemento que eu classifiquei e disse pra fazer uma **listinha separada de elemento coesivo**?

Renata: ah, é.

Professora: tá? Que é o *sowie*.

Renata: ah, *sowie*.

Professora: tá? Aqui a gente tem mais um, Renata, que é o seguinte: *nicht (nur) ... sondern (auch)*. E isso significa..., **há elementos coesivos que não vão ser importante pra gente, tá? Mas há alguns que vão ser absolutamente decisivos, porque eles vão direcionar o sentido.** Então isso aqui significa *não apenas, mas também*. Tá? E vai aparecer sempre nesta forma, tá? Pode não ocorrer, Renata, isso aqui [*nur e auch*]. “Eu não vou pra casa, mas pro cinema”, tá? E no nosso caso aqui ocorreu “não apenas”, “mas também”. Certo? Então já mudou totalmente o sentido. Então que o interesse tá sendo qualificado pelas pesquisas nessa área?

Renata: **não apenas científico, mas também de interesse atual.**

Professora: isso, né? O interesse que está sendo despertado nas pessoas pela pesquisa nessa área está sendo não apenas científico, mas também interesse de atualidade, quer dizer, uma coisa que tá atual. Tá certo? **Viu como o elemento coesivo foi importante pra te dar a pista do sentido, pra nortear o teu caminho?**

Renata: **é, porque mudou o sentido.**

Professora: mudou totalmente, né? **Então esse aqui também vai entrar naquela listinha à parte que você começou a fazer com o *sowie*.**

Renata: tá.

(Aula 15 – Transcrição da gravação em vídeo)

Até então os alunos haviam interagido com períodos simples. Entrava agora em cena a sistematização dos pronomes relativos e, dessa forma, a interação com orações subordinadas, ou seja, com períodos compostos por subordinação. Para introduzir tal assunto, a professora pediu para que Renata identificasse a função das vírgulas no texto 2 da folha 28 (ver p. 198 da seção Anexos). A professora já havia dito que a vírgula em alemão não tem função estilística, ela tem a função de expressar oposição, enumeração de elementos e separação entre oração subordinada e principal. A aluna percebeu que a primeira vírgula enumerava elementos e as

demais separavam orações relativas. Por fim, a professora entregou a folha 36 (ver p. 203 da seção Anexos) com a sistematização dos pronomes relativos.

A voz passiva também é uma forma verbal bastante freqüente em textos escritos, conforme disse a professora, e, por isso, importante na aula de Alemão Instrumental. O texto da folha 40 (ver p. 204 da seção Anexos), no qual a voz passiva ocorria, já havia sido utilizado em sala de aula, mas a professora ainda não havia chamado atenção para este ponto gramatical. As perguntas da folha 40, no entanto, ajudaram na compreensão da voz passiva. De posse da folha 41 (ver p. 205 da seção Anexos), podia-se identificar tal forma verbal nos textos.

O último ponto gramatical sistematizado foi o *Konjuntiv I e II*, pois, assim como a voz passiva, estas são formas verbais bem freqüentes em textos escritos. O *Konjuntiv I* expressa que determinada asserção é de outro, não daquele que escreveu o texto. Quando a forma do *Konjuntiv I* coincide com alguma forma do modo indicativo, usa-se o *Konjuntiv II* para expressar a mesma idéia, porém sem ambigüidades. Além deste uso, o *Konjuntiv II* também expressa a idéia de irrealidade, por exemplo.

Antes de entregar as folhas 47 (ver p. 207 da seção Anexos) e 48 (ver p. 208 da seção Anexos), que sistematizavam o *Konjuntiv I e II*, a professora pediu para que a aluna Renata trabalhasse novamente com o texto 4 da folha 42 (ver p. 206 da seção Anexos). A aluna notou que havia duas formas verbais diferentes, a professora pediu, então, para que Renata procurasse tais formas verbais.

Professora: Renata, pega, por favor, o texto 42, 43. **No texto que a gente trabalhou, foi o número 4, teve uma forma verbal aí que você, aliás, duas que eram novas. Você lembra quais são?**

Renata: não.

Professora: não. Nas linhas 21 e 23.

Renata: linhas 21 e 23?

Professora: isso. Você **consegue detectar aí quais são as formas?**

Renata: *ausbauen*.

Professora: *ausbauen*. 21, Afrika...

Renata: *brauche*.

Professora: uhum. *...brauche einen neuen qualitativen Ansatz, es...*

Renata: *sei*.

Professora: *sei kein „verlorener“ Kontinent*. Tá? A gente tem o *brauche*. O *brauche*, na realidade, essa forma, ela é a primeira pessoa do presente, né? *Ich brauche* com esse *-e* final. Tá? É... que é uma pessoa que ocorre pouquíssimo, tá? E na realidade aí ela está na terceira pessoa, da mesma forma que o *sei*. Tá? Só que isso, a gente ainda não aprendeu. Esse *sei* é uma forma totalmente nova pra você, né? Bom, **em alemão, existe uma estrutura verbal específica pra deixar claro que aquilo que o autor está afirmando não é responsabilidade dele, ele não põe a mão no fogo pela veracidade disso que está sendo afirmado. Certo? Essa estrutura verbal deixa claro que o que o autor está firmando, ele ouviu de outros. Certo? Essa afirmação foi feita por outra pessoa ou outras pessoas ou outra instituição, ele está apenas reproduzindo, certo? Ele não é responsável pela veracidade disso, pela autenticidade dessa afirmação. Isso é muito comum em impressão jornalística, né? (...)**

(Aula 24 – Transcrição da gravação em vídeo)

É importante, ainda, ressaltar que o objetivo de tais estruturas gramaticais terem sido trabalhadas em sala de aula refere-se às estruturas essenciais para a compreensão de textos em língua alemã. Isso pode ser confirmado com a entrevista feita com a professora da disciplina:

Professora: **o módulo Alemão Instrumental I prevê a conscientização do ato de ler/compreender textos em língua alemã; a assimilação de estratégias cognitivas e metacognitivas a serem utilizadas durante o processo de interação com o texto; bem como a sistematização daquelas estruturas da língua indispensáveis para tornar produtivo o ato de ler/compreender textos em língua alemã. O módulo Alemão Instrumental II prevê a complementação da sistematização das estruturas da língua alemã e a intensificação do trabalho com textos progressivamente mais complexos.**

(Transcrição da entrevista com a professora da disciplina)

7.4 O fomento e desenvolvimento das estratégias de leitura

Esta categoria é destinada à análise dos dados referentes ao fomento e desenvolvimento das estratégias de leitura em sala de aula. De acordo com Kleiman (2004b, p. 49), “o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem das estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas”. Dessa forma, fomentar e auxiliar o aprendiz a

desenvolver estratégias de leitura é mais uma das incumbências do professor na aula de leitura.

De acordo com Melo (2006, p. 3),

quando o professor, no exercício de sua função de facilitador do processo, conscientiza seu leitor/aprendiz sobre sua atividade cognitiva automática e inconsciente e o auxilia a automatizar tais procedimentos até então utilizados inconscientemente, estará ampliando sua atividade metacognitiva voluntária e consciente, de forma a torná-lo um leitor autônomo e competente.

Ao iniciar o fomento e desenvolvimento das estratégias cognitiva e metacognitiva de leitura, a professora explica aos alunos o que são essas estratégias e qual a sua importância.

Professora: (...) há dois tipos de estratégias (...). As **estratégias cognitivas** são aquelas que a gente não tem consciência que estão acontecendo. A gente não sabe que tá fazendo aquilo, é **inconsciente no nosso cérebro**, no nosso processo mental. E as **estratégias metacognitivas** são aquelas que **acontecem conscientemente**. (...) Então metacognição, processos metacognitivos são processos que falam sobre processos de conhecimento, processos mentais no nosso caso. (...) E eu vô tá sempre chamando a atenção pra isso, **eu vou perguntar: como é que você chegou lá? Por que você acha isso? Quando vocês respondem uma pergunta minha, eu devolvo a pergunta: por que que você acha isso? Com base em que você tá levantando essa hipótese? É uma forma de eu conscientizar vocês dos processos mentais inconscientes, que estão passando pela cabeça de vocês, de forma que esses processos inconscientes se tornem, no decorrer do tempo do nosso trabalho aqui, se tornem conscientes, vocês se acostumem com esse procedimento de “eu achei isso. Por que que eu achei isso? O que me levou a achar isso? O que me passou pela cabeça?”** Certo? Então de modo que isso se torne uma prática no nosso trabalho, tá?

(Aula 9 – Transcrição da gravação em vídeo)

A transcrição acima mostra que a professora já fomentava a estratégia metacognitiva *descobrir sobre a aprendizagem de línguas*. Ao informar aos alunos sobre as estratégias cognitivas e metacognitiva de leitura, a professora mostrava a eles de que maneira tais estratégias seriam fomentadas na sala de aula e, principalmente, como o emprego e desenvolvimento dessas estratégias os auxiliaria no desenvolvimento da habilidade de leitura em alemão. Conforme Oxford (1990, p. 207), um dos passos para o ensino das estratégias é

que este seja conduzido de maneira completamente informada (cf. quadro “Passos para o ensino das estratégias”, p. 77), ou seja, o professor deve mostrar aos alunos da forma mais completa possível a importância das estratégias e sua possível transferência para novas situações. Como se verifica no trecho da aula transcrito acima, a professora iniciou o fomento das estratégias informando aos alunos quais as estratégias frequentemente empregadas durante a leitura e a importância de seu emprego.

De acordo com Kleiman (2004b, p. 51) uma das características do leitor proficiente é possuir um objetivo para leitura. Tal característica faz da leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional. O fomento da estratégia metacognitiva *estabelecendo metas e objetivos* (segundo BROWN 1994a, p.292 uma estratégia de compreensão) pode ser percebido em diversos exercícios propostos pela professora. Um destes exemplos é a atividade com o texto da folha 23 (ver p. 191-192 da seção Anexos). Para despertar o interesse do aprendiz, a professora acrescentava aos textos perguntas agrupadas em dois blocos: A e B. As perguntas do tipo A diziam respeito à compreensão textual e as perguntas do tipo B, à estrutura gramatical. O roteiro de leitura, de acordo com a professora, consistia em ler as perguntas, ler o texto, responder as perguntas do tipo B, ler mais uma vez o texto e, então, responder as perguntas do tipo A.

Em uma conversa informal com a professora, perguntei por que as perguntas que deveriam ser respondidas primeiramente eram as perguntas do tipo B e não as do tipo A, pensando na ordem alfabética em que elas estavam agrupadas. A professora disse-me que os alunos deveriam responder as perguntas do tipo B, sobre estruturas gramaticais, antes das do tipo A, sobre compreensão, porque quando fossem responder as perguntas do tipo A, os alunos teriam lido duas vezes o texto e estas perguntas seriam mais facilmente respondidas. Mas, embora as perguntas do tipo A fossem respondidas após as perguntas do tipo B, a professora sempre as colocava antes, para que o aprendiz não perdesse de vista que o objetivo

do Alemão Instrumental era a compreensão textual e que a gramática era apenas uma ferramenta para a interação com os textos.

Antes, porém, de apresentar as perguntas, a professora tinha a preocupação de situar o texto em um contexto, que pudesse guiar o aprendiz na leitura. Dessa forma, a professora fomentava também o desenvolvimento da estratégia metacognitiva *identificando o propósito da tarefa*. Na folha 23 (ver p. 191-192 da seção Anexos), antes das perguntas dos blocos A e B havia o seguinte enunciado: “Você está na Alemanha e gostaria de **saber como são abordados determinados temas políticos no âmbito de uma universidade**”.

Vale ressaltar, que antes mesmo de sistematizar as estruturas gramaticais necessárias para a interação com os textos, a professora já fornecia a seus alunos textos com perguntas relacionadas apenas à compreensão textual. Isso demonstra que a professora estava ciente da importância em fomentar a estratégia *estabelecendo metas e objetivos*, pois, de acordo com Kleiman (2004b, p. 51), o professor precisa mostrar para o aluno a importância de ler com um objetivo e agir de forma a suprir a ausência de objetivos definidos pelo próprio leitor. As perguntas que a professora formulava faziam o papel do objetivo que um leitor proficiente teria ao ler um texto, como se pode observar na transcrição abaixo de um trecho da oitava aula:

Professora: (...). Qual é a primeira coisa que você vai fazer, Bernardo?

Bernardo: lê a [parte] de baixo.

Professora: e por quê? Deixa eu explicar pra você porquê. Quando você recebe, quando eu dou pra vocês um trabalho, uma tarefa, uma atividade, a primeira coisa que se deve fazer é ler as perguntas. Certo? Por quê? **Nossa situação de leitura aqui é uma situação totalmente artificial. Eu procuro tornar essa situação artificial de leitura tão próxima da realidade quanto possível. Numa situação real de leitura, o que que aconteceria, como é que seria? (...) Na biblioteca ou em casa, você vai se interessar por um determinado livro ou por uma determinada revista. Como? Por quê? O que vai te levar, o que levou você a ter o interesse despertado pelo livro? Você olhou o livro e te chamou a atenção alguma coisa. Por exemplo, a palavra Bach. Bach é um compositor, da área de música. Te chamou a atenção a palavra *Piano*. Te chamou a atenção a palavra *Stimme*, que é voz (...).**

(Aula 8 – Transcrição da gravação em vídeo)

A professora procurava mostrar aos alunos que ter um objetivo é fundamental para a leitura. No caso de Bernardo, da área de Música, se o seu objetivo fosse fazer, por exemplo, uma pesquisa sobre Bach, o nome do compositor em um livro ou revista despertaria o seu interesse. Na sala de aula, portanto, as perguntas que vinham antes dos textos faziam o papel do interesse do leitor de acordo com seus objetivos.

Além de fomentar a estratégia *estabelecendo metas e objetivos*, a professora fomentou também a estratégia cognitiva *apreendendo a idéia rapidamente* ou, conforme a nomenclatura de Brown (1994a, p. 296), *skimming* e *scanning*. A professora mostrou que, considerando seu objetivo, o aluno pode passar rapidamente os olhos (*skimming*) nas diferentes obras disponíveis, selecionar aquilo que possa interessar-lhe e procurar a informação que deseja (*scanning*).

Nessa mesma atividade, percebe-se que a professora seguiu um dos passos para o ensino das estratégias, conforme propõe Oxford (1990, p. 207): “considerar aspectos motivacionais”. A professora não só explicou o funcionamento da estratégia, como também a exemplificou com base na área de interesse do aluno Bernardo.

De acordo com Kleiman (2004c, p. 35), “os objetivos são também importantes para outro aspecto da atividade do leitor que contribui para a compreensão: a *formulação de hipóteses*”. Tal aspecto é enfatizado pela professora nas aulas:

Professora: (...) a gente vai tá sempre trabalhando com levantamento de hipóteses. Então **a gente levanta todas as hipóteses, a gente checa, então, no texto, se a hipótese que a gente levantou bate, se confirma.**

(Aula 9 – Transcrição da gravação em vídeo)

A professora entregou a folha 30 (ver p. 202 da seção Anexos) a Renata e pediu que ela lesse o texto destacando as palavras conhecidas e as transparentes. Após a leitura, a professora começou a fomentar a estratégia de leitura metacognitiva *formulando hipóteses*,

conforme Kleiman (2004b, p. 51-52). A professora perguntou a aluna, com base no que ela havia destacado, qual era o tema do texto. A cada resposta da aluna, a professora fazia mais uma pergunta, a fim de que Renata refizesse o caminho mental que fizera para compreender o texto, ou seja, para que seus processos automáticos e inconscientes se tornassem conscientes.

Professora: (...) com base no que você assinalou, você tem idéia **do que trata o texto?** Renata: fala **de um grupo**.

Professora: ahã.

Renata: **que fez um protesto**.

Professora: isso. E **por que você acha que é um grupo?**

Renata: **porque tem na foto** (risos)

Professora: **na foto, exatamente, exatamente. A foto, né, demonstra que é um grupo e é gente protestando, né?**

(Aula 16 – Transcrição da gravação em vídeo)

A primeira hipótese levantada pela aluna, de que se tratava de um grupo que protestava, foi levantada e confirmada pela foto. A professora seguia adiante com a aluna, mostrando, conforme Kleiman (2004b, p. 56), que “para a elaboração de uma hipótese de leitura é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto. Quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas predições”. A professora continuava a fomentar a estratégia *formulando hipóteses* acerca do assunto do texto, como se pode observar no trecho transcrito abaixo:

Professora: (...) que categoria que tá protestando aqui?

Renata: *Bauern?*

Professora: isso! *Bauern*. E aí você teria que ir ao dicionário, né?

Renata: é.

Professora: né? De cara assim não dá pra saber. Tudo bem. E eles protestaram como? Eles ficaram na frente de um prédio protestando? Eles fecharam uma avenida? O que que você acha? Que forma tem esse protesto? (...)

Renata: *los...*, *é...*, *losmarschiert?*

Professora: *losmarschiert!* O que que te lembra isso? O que você acha que é isso?

Renata: marchar?

Professora: marchar. Se é uma marcha(...), se é *losmarschiert*, que que você acha que isso pode ser? **Que forma tinha esse protesto?**

Renata: **caminhando, marchando**.

Professora: uma marcha, né? Uma marcha. Ótimo. (...) **Você tem idéia de que categoria que poderia estar protestando aí, fazendo a marcha de Goiânia pra Brasília?**

Renata: não sei. Sei lá.

Professora: não dá pra saber, é pedir muito. Tudo bem.

Renata: **bóia-fria, seria?**

Professora: ahã, tudo bem. **Por que que você tá levantando a hipótese de bóia-fria?**

Renata: ah, **por causa da região e pelo jeito que eles tão, ah, sei lá, café na mão.**

Professora: ahã, pela região. É uma região que tem mais gente que lida com agricultura, etc, e o fato de como eles estão vestidos, calçados e carregando coisas, né? Tá, tudo bem. (...) A gente toca de novo no *Bauern*, né?

(Aula 16 – Transcrição da gravação em vídeo)

Renata apoiou-se nos elementos gráficos do texto para confirmar sua hipótese. A professora continuava trabalhando o texto com aluna, baseando a compreensão nas relações de sentido criadas pelo verbo. Dessa forma, a aluna conseguiu compreender que grupo de pessoas era aquele que protestava marchando de Goiânia a Brasília, conforme trecho abaixo:

Professora: (...) Bom, então, Renata, veja que se a gente considerar os verbos como fio condutor do texto, você já conseguiu entender um pouco mais do texto. **Você já consegue depreender quem sejam ou o que sejam esses *Bauern*? (...) Considerando a nossa realidade, (...) são...?**

Renata: **sem-terra.**

Professora: são sem-terra, tá?

(Aula 16 – Transcrição da gravação em vídeo)

Para Oxford (1990, p. 47-50), a estratégia *formulando hipóteses* seria uma estratégia de compensação, do grupo *adivinhandando inteligentemente*, que abarca tanto a estratégia *usando pistas lingüísticas*, quanto a estratégia *usando outras pistas* (ver p. 176 da seção Anexos, quadro completo do inventário das estratégias de Oxford). De acordo com a autora (1990, p. 47), as estratégias de adivinhação envolvem o uso de uma grande variedade de pistas lingüísticas e não-lingüísticas para que se possa inferir o significado das palavras. Brown (1994a, p. 294) classifica a inferência como uma estratégia de compreensão.

Além da estratégia *estabelecendo metas e objetivos*, a professora também fomentava a estratégia metacognitiva *organizando* ao lembrar aos alunos quais os passos que devem ser seguidos ao lerem o texto:

Professora: (...) **qual é a primeira coisa que você vai fazer?** Você recebeu a folhinha e agora qual é a primeira coisa que você vai fazer?

Renata: **ler as perguntas?**

Professora: **exatamente, ler as perguntas. E depois, Renata? Agora a gente vai começar a sistematizar o nosso trabalho com o texto, tá? Ler as perguntas, tudo bem. E depois?**

Renata: **lê o texto?**

Professora: **cê vai ler o texto e ao ler o texto você já vai fazendo algumas marquinhos. Tipo, cê vai marcar, cê vai assinalar da forma como você quiser: circulando, sublinhando, com marca-texto, como você preferir. Você vai assinalar as palavras transparentes. Você viu como ele te ajudou aqui, como essa estratégia te ajudou te ajudou aqui? Ela não só te ajudou, ela resolveu o teu problema, tá? Então, cê vai assinalar as palavras transparentes e aquelas que você já conhece, que cê já aprendeu, já memorizou, tá? Então primeira coisa: ler as perguntas. Segundo: ler o texto e ao ler, assinalar o que já conhece, seja transparente, seja conhecida, já aprendida, tá? A gente vai fazer passo-a-passo, um por um, tá? Faça isso com o primeiro texto, tá?**

(Aula 13 – Transcrição da gravação em vídeo)

No trecho acima, ao trabalhar a folha 25 (ver p. 194 da seção Anexos), a professora ia relembrando e sistematizando com os alunos os passos que devem ser dados, de modo a organizarem a sua interação com o texto. Além da estratégia organizando, a professora também fomentava a estratégia cognitiva *destacando*, ao pedir que a aluna marcasse, da forma como achasse melhor, as palavras transparentes e as palavras conhecidas. Percebe-se assim que a professora considerava a integração de estratégias, um passo para o ensino das estratégias, conforme Oxford (1990, p. 206).

O fomento da estratégia cognitiva *analisando contrastivamente* foi feito através da busca pelas *palavras transparentes* no texto. De acordo com a nomenclatura de Brown (1994a, p. 295), essa é a estratégia de compreensão *análise de vocabulário*. Tais palavras são assim chamadas pela semelhança de sua forma com o vocábulo correspondente em língua materna, no nosso caso, em língua portuguesa. As palavras transparentes são um elemento que facilitam a compreensão de textos em língua estrangeira. O fomento dessa estratégia pode ser observado no trabalho feito com a folha 18 (ver p. 188 da seção Anexos), que continha títulos de livros, cuja maioria das palavras eram transparentes.

Professora: (...) Bom, aqui a gente tem... é... títulos de livros, tá? Só os títulos. Esses títulos são de algumas áreas. A primeira área, qual é?

Bernardo: **medicina.**

Professora: medicina, né? E a segunda?
Bernardo: (hesitante)
Professora: e segunda é *Allgemeine und anorganische Chemie*. Que área que poderia ser essa, Bernardo?
Bernardo: (hesitante)
Professora: [çemi:], [kemi:], quí..., mi...
Bruno: **química?**
Professora: isso!! Química!! Isso! Química em alemão é *Chemie*, tá? O título 4 é de que área, Bernardo?
Bernardo: (hesitante)
Professora: *Grundlagen der Linguistik*. Qual é área?
Bernardo: (hesitante)
Professora: **Linguística**.
Bernardo: isso, eu tinha entendido.
Professora: ah, então. Veja bem, eu não quero saber o título do livro, só de que a área. Por exemplo, a número 5 é parecidíssima com você. Qual é a área?
Bernardo: **Música**.
Professora: Música. Isso. O 6?
Bernardo: Química.
Professora: Química! Isso!! De novo. E o título 7?
Bernardo: é...
Professora: vai, fala!
Bernardo: é... **Fí...Física**.
Professora: isso!!! Física, tá certo!!! O título 8 ?
Bernardo: (hesitante)
Professora: bem genericamente...
Bernardo: **Física**.
Professora: Física também. Ótimo!! Ótimo!! E o 9?
Bernardo: **Filosofia**.
Professora: Filosofia. Maravilha!!!E o 3, Bernardo?
Bernardo: (hesitante)
Professora: *Über die spezielle allgemeine Relativitätstheorie*.
Bernardo: (hesitante) **Teoria?**
Professora: isso!
Bernardo: **Teoria ...**
Professora: **da Relatividade**.
Bernardo: da Relatividade.
Professora: isso! Teoria da Relatividade. Então você viu, Bernardo, que **essas áreas são palavras chamadas transparentes, porque são parecidas com português**. Certo? Então, **porque elas são palavras transparentes, deu pra saber a área e de todos os títulos**. Certo? Pra isso, **você não precisava saber alemão**. Tá? **As palavras transparentes já te deram a pista**. Tá?

(Aula 8 – Transcrição da gravação em vídeo)

De acordo com a transcrição acima, percebe-se que o aluno estava bem inseguro quanto às palavras transparentes. A professora ia, então, guiando o aprendiz rumo à compreensão. Os elogios da professora, a cada resposta correta de Bernardo, incentivavam e encorajavam o aprendiz, faziam com que ele confiasse um pouco mais nas palavras transparentes do texto. Ao fim do trabalho, a professora mostrou, então, explicitamente quais importantes são as palavras transparentes para se compreender um texto em língua

estrangeira. A insegurança do aprendiz pode ser advinda dos chamados falsos-cognatos, do qual aprendizes, especialmente de língua inglesa, são alertados. De fato, nas aulas de Alemão Instrumental, os alunos precisam ser conscientizados da importância das palavras transparentes para a compreensão, de modo a abandonar o receio dos falsos-cognatos.

Outro exemplo do fomento da estratégia cognitiva *analisando contrastivamente* é a atividade com a folha número 7 (ver p. 182 da seção Anexos), que continha títulos originais em inglês de algumas obras. A tarefa dos alunos era encontrar o seu nome correspondente em alemão. A transcrição do trecho da aula, na qual essa atividade foi desenvolvida ilustra esse trabalho:

Professora: **porque vocês tiveram tanta facilidade?**

Gisele: **por causa da semelhança.**

Daniel: **são parecidos.**

Professora: por causa da semelhança dos textos. Joana, alguma dificuldade com algum? Algum que cê demorou um pouquinho mais?

Joana: o último.

Professora: em inglês ou em alemão?

Joana: em alemão.

Professora: em alemão. **Como você chegou à conclusão que o 13 era o f?**

Joana: por causa do *Sommer* que parece com *Summer*.

Professora: é por aí mesmo. (...) Em outra turma alguém não conseguiu compreender algum título, aí quando eu perguntei como ele tinha resolvido isso, ele disse **“foi a única que sobrou”**. **Aparentemente parece uma estratégia boba, mas é uma estratégia. Ele olhou, comparou e concluiu: “foi a que sobrou”. Isso também é uma estratégia, tá?**

(Aula 5 – Transcrição da gravação em vídeo)

Nessa atividade, a professora incentivava os alunos, através de perguntas, a verbalizarem o caminho mental que percorreram ao chegar a tais respostas, uma prática importantíssima para o fomento das estratégias cognitivas, principalmente. Percebe-se também nessa atividade que a professora fomentou, além da estratégia cognitiva *analisando contrastivamente*, a estratégia *usando outras pistas*, quando ela relatou que, em outra turma, um aluno chegou à conclusão de que um determinado título em inglês era aquele correspondente em alemão, porque aqueles eram os únicos pares que haviam sobrado. A

estratégia *usando outras pistas* é, de acordo com Oxford (1990), uma estratégia de compensação, pertencente ao complexo *adivinhandando inteligentemente*.

A professora fomentou a estratégia metacognitiva *revendo e relacionando com o material já conhecido* ao utilizar a folha 19 (ver p. 188 da seção Anexos). A professora pediu para que os alunos assinalassem aquelas palavras que eles já haviam visto no texto anterior, no texto 18 (ver p. 188 da seção Anexos).

Professora: (...) ? **O que é que a gente já viu no texto anterior? O é que podemos eliminar que já foi visto?**

Renata e Bruno: *Anatomie*.

Professora: isso. *Anatomie*. O que mais?

Bernardo e Joana: *speziell*.

Professora: *speziell*. O que mais?

Renata: *anorganisch*.

Professora: inorgânico.

Bernardo: *Linguistik*.

Professora: *Linguistik*.

Renata: *Musik*.

Professora: *Musik*.

Renata e Bruno: *Physik*.

Professora: *Musik*.

Joana e Bernardo: *Theorie*.

Professora: *Theorie*.

Renata: *theoretisch*.

Professora: *theoretisch*. Mais alguma coisa?

Renata e Bernardo: *Prozess*.

Professora: *Prozess*. Isso. **Ótimo!**

(Aula 9 – Transcrição da gravação em vídeo)

Ainda utilizando a folha 19, após fomentar a estratégia metacognitiva *revendo e relacionando com o material conhecido*, a professora fomentou a estratégia cognitiva *analisando expressões*.

Professora: agora eu queria que vocês me dissessem lá embaixo o que são questões fundamentais. **A gente viu que princípios básicos..., qual a diferença entre “princípios básicos” e “questões fundamentais”?**

Joana: **só a palavra.**

Professora: **é, o sentido é o mesmo, né? Questões fundamentais, princípios básicos são obras introdutórias, né? E, Renata, onde é que está “questões fundamentais”?**

Renata: **tá, eu botei “questão” como *Grundfragen*, mas eu tô vendo que...**

Bernardo: **eu também tinha colocado.**

Renata: **é *Grundfragen*.**

Professora: **questões fundamentais, Grundfragen. E por que vocês acharam que era isso?**

Bernardo: **eu sinceramente agora, depois do Grundlagen.**

(risos)

Professora: **o objetivo era esse mesmo.**

(risos)

Vocês agora deslancharam, entenderam o que é Grundlagen e com base nisso vocês já conseguiram avançar mais um pouquinho. Então vocês vejam que o texto está explicando a si próprio com base no que vocês já adquiriram, né? É o texto se explicando.

Joana: **fundamentais deve ser Grund.**

(Aula 9 – Transcrição da gravação em vídeo)

Analisando o trecho transcrito acima, percebe-se que enquanto a professora fomentava a estratégia *analisando expressões*, os alunos Renata e Bernardo utilizaram as estratégias metacognitivas *automonitorando* e *avaliando* do complexo *avaliando a sua aprendizagem*. No momento em que a professora verbalizava a análise das expressões *Grundlagen* e *Grundfragen* para que se pudesse compreender *Grundfragen* como questões fundamentais, Renata e Bernardo perceberam que se equivocaram e Renata consegue, então, compreender que *Grundfragen* significava *questões fundamentais* e não *questão*, conforme sua hipótese inicial.

Tão logo a professora fomentara a estratégia *analisando expressões*, Joana já utilizou a estratégia ao perceber que *Grund* poderia ser uma palavra que dava a idéia de “fundamentais” no texto. Bernardo, por sua vez, utilizou a estratégia metacognitiva *prestando atenção*, quando observou atentamente a análise que a professora fizera das palavras *Grundlagen* e *Grundfragen* e percebeu que *Grundfragen* eram questões fundamentais

Após fomentar o desenvolvimento da estratégia *analisando expressões*, a professora fomentou o desenvolvimento da estratégia cognitiva *raciocinando dedutivamente*.

Professora: fundamentais deve ser *Grund*, né? Deduzindo, né? E tá certo. E se vocês forem ao dicionário, vocês vão achar como base, fundamento. Então *Grundlagen* e *Grundfragen* são..., *Grundlagen*, princípios básicos e *Grundfragen*, questões básicas, que na realidade são sinônimos em português e em alemão. **Se questões fundamentais é essa palavra aqui, essa expressão Grundfragen, a palavra questões vai ser o quê?**

Joana e Renata: **Fragen.**

Professora: Fragen. **E se *Fragen* é questões, como vai ser questão em alemão?**
 Joana: **acho que *Frage*.**
 Renata: ***Frage*.**
 Bernardo: ***Frage*.**
 Professora: Bernardo, que que cê acha que é?
 Bernardo: ***Frage*.**
 Professora: ***Frage*? Sem o /n/?**
 Bernardo: **é.**
 Professora: tá. **Então nós temos *Frage* e o plural *Fragen*. Né? A gente escreve assim [Frage, -n], pra economizar espaço: isso aqui [o hífen] tá no lugar de *Frage* mais o “enezinho”, *Fragen*, tá? Então vocês vejam ***Grundlagen*, vocês entenderam como princípios básicos, como seria princípio?**
 Joana: ***Lage*.****

(Aula 9 – Transcrição da gravação em vídeo)

Ao interagir com o texto da folha 13 (ver p. 186 da seção Anexos), a propaganda publicitária da companhia aérea alemã Lufthansa, a aluna Joana empregou não só a estratégia cognitiva *analizando expressões* como também a estratégia cognitiva *analizando contrativamente* para chegar ao significado da palavra *Fluggesellschaft*. A aluna utilizou as referidas estratégias e seu conhecimento da língua inglesa, ao decompor a palavra e perceber que o substantivo *Flug* em alemão tinha semelhança com o verbo *fly* em inglês. Isso quer dizer que o trabalho de desautomatização dos processos inconscientes dos aprendizes, feito pela professora, ajudou Joana a empregar, neste momento, de forma consciente tais estratégias, conforme trecho da sétima aula transcrito abaixo:

Professora: (...) Bom, então veja bem, **a gente tem a Alemanha, né, que é, digamos, que é um conceito guarda-chuva, o conceito macro, né?** E debaixo dela nós temos o Beckenbauer, tá? O rio Reno, o Goethe e o palavrão aí embaixo. Esse palavrão poderia ser o quê, **considerando que isso aqui é uma propaganda da Lufthansa? O que poderia ser *Fluggesellschaft*?**
 Joana: **linhas aéreas.**
 Professora: linhas aéreas. Companhia aérea. ***Fluggesellschaft* significa companhia aérea.** Então a Alemanha tem apenas um Beckenbauer, ele é único, não tem outro, tem apenas um Beckenbauer, tem apenas um Bach, um rio Reno, um Goethe e uma única companhia aérea... Lufthansa. Pronto! Tá? Então vocês vejam...
 Joana: ***Flug* também parece *fly*.**
 Professora: isso. **O verbo é *fliegen* e o substantivo que é *Flug*, que lembra o inglês, tá?**

(Aula 7 – Transcrição da gravação em vídeo)

Não se pode deixar de mencionar que a professora, além de fomentar estratégias cognitivas e metacognitivas, fomentava estratégias de compensação, sociais e, principalmente, também estratégias afetivas, pois a todo o momento ela elogiava e encorajava seus alunos. Tal prática da professora não só encorajava seus aprendizes, como os motivava. Alunos motivados são alunos que têm uma postura mais ativa diante do texto, e se lançam na aventura da leitura, neste “jogo de adivinhação”, conforme descreveu Goodman (1970). De acordo com van Passel (1983, p. 33), “a motivação é um fator principalmente externo: cabe ao professor a tarefa de transformá-la em motivação didática, de lhe acrescentar uma motivação interna”. O autor (1983, p. 33) acrescenta ainda que esse trabalho “psicológico positivo”, feito junto ao aluno, é quase tão importante quanto os objetivos do ensino/aprendizagem. Tal postura da professora foi vista pela aluna Renata da seguinte forma:

O incentivo penso que é algo essencial, na medida em que o aluno se depara com uma língua que não lhe é bastante conhecida e precisa compreender um texto (...). Pois, **com o incentivo, o aluno é impulsionado a passar pelas dificuldades e seguir adiante**. Assim, como os macetes de leitura também facilitam a compreensão do texto são importantes também. **Gostei bastante deste curso de Instrumental que fiz porque era muito incentivada**, em muitas aulas eu era a única aluna.

(Questionário para conhecer o aprendiz)

O intenso trabalho feito em torno dos verbos também foi de suma importância para o desenvolvimento da habilidade de compreensão textual. A partir da análise dos verbos, é possível construir não só a coerência local, através de relações coesivas estabelecidas entre elementos sucessivos ou seqüenciais, mas também a coerência temática do texto, através de relações coesivas que ligam trechos descontínuos e parágrafos (KLEIMAN, 2004c, p. 55) do texto. Essa é uma habilidade lingüística que, conforme Kleiman (2004b, p. 65-66), deve ser fomentada para que o aluno se torne um leitor proficiente na língua-alvo. Ao fomentar essa habilidade lingüística, a professora disse que os verbos são o fio condutor que guiam a

compreensão textual, já que a partir de sua regência pode-se compreender as relações de sentido formadas a partir dele⁵².

Ao trabalhar a compreensão textual, a partir das relações de sentido em torno da regência dos verbos, a professora mostrou o caminho para a desautomatização dos processos inconscientes do leitor para a construção da coerência local e da coerência temática do texto. De acordo com Kleiman (2004c, p. 50), a utilização de elementos formais do texto para a construção de um texto coeso e dotado de sentido é um processo inferencial e inconsciente e, portanto, uma estratégia cognitiva da leitura. Através da atividade com a regência dos verbos, a professora fomentava não só a estratégia cognitiva *traduzindo*, como também a estratégia cognitiva *raciocinando dedutivamente*. A fim de conscientizar o aprendiz da importância de se ter tais processos em um nível consciente durante a atividade de leitura, a professora justificava o trabalho intensivo com os verbos:

E por que que eu fiz isso? Pra você ver, pra você sentir na pele a importância da gente se concentrar nos verbos, o quanto os verbos são importantes. Cê vê que o teu conhecimento de mundo, os números e os verbos como um fio condutor, como um *roter Faden*, eu gosto dessa imagem, como um fio vermelho, né, um traço vermelho que vai até o fim do texto. Os verbos te dão muita informação. Você só partiu do conhecimento de mundo, dos verbos e a sua regência em português, cê não precisa se preocupar com a regência em alemão, tá? Isso não nos diz respeito, não é útil pra nós, tá? Não é necessário, você com isso, você conseguiu chegar à compreensão do texto, tá? Por isso, eu fiz esse tipo de exercício, pra você entender porque que a gente vai trabalhar agora tão intensivamente: a partir do particípio passado encontrar o infinitivo, tá?

(Aula 16 – Transcrição da gravação em vídeo)

Em entrevista com a aprendiz Renata, após o fim do curso, perguntei a ela quais as estratégias que ela utilizava ao ler textos em alemão, ou seja, que atitudes a aprendiz tomava para compreender textos em alemão. Renata respondeu que ela costumava voltar-se para o verbo e, a partir dele, perceber e compreender as relações de sentido. Essa atitude da aprendiz pode ser observada no trecho da entrevista transcrito abaixo:

⁵² A transcrição do trecho da aula que demonstra o trabalho em torno das relações de sentido criadas a partir do

Roberta: e... **quais as estratégias que você utiliza ao ler textos em alemão?**
Estratégias, no sentido, que o que você faz pra te ajudar a lê um texto em alemão?
Renata: tá, é como eu falei, assim, **eu costume vê pro verbo.**
Roberta: você olha pro verbo?
Renata: é.
Roberta: tá.
Renata: vejo... aí... **a posição dele, onde ele está.**
Roberta: ahã.
Renata: aí **procuro o sujeito, aí depois o objeto.**

(Transcrição da entrevista com a aprendiz)

Verifica-se assim que a aluna desenvolveu a habilidade lingüística de construção das relações lógicas e temporais, a partir dos verbos das sentenças. De acordo com Kleiman, (2004b, p. 66, 86, 87), para que o leitor se torne competente, deve-se ajudá-lo a desenvolver habilidades lingüísticas, tais como essa fomentada pela professora.

7.5 A elaboração do material didático a partir da análise de necessidades

Esta categoria foi criada com o intuito de observar a elaboração do material didático a partir da análise de necessidades da situação-alvo – o que o aprendiz precisa fazer na situação-alvo – e de aprendizagem – do que o aluno precisa para aprender. De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 65), o ponto de partida de um curso de língua estrangeira para fins específicos é justamente a análise de necessidades, que, por sua vez, servirá de base para a seleção e elaboração do material didático. Tanto a análise de necessidades, quanto a seleção e elaboração de material didático ficam a cargo, freqüentemente, do próprio professor (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 157), o que também acontece no Alemão Instrumental.

Entendendo que a análise de necessidades é um processo contínuo (DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998, p. 121), a professora tem o hábito de pedir para que os alunos

verbo e sua regência, por ser muito longa, pode ser observada nas páginas 177 e 178 da seção Anexos.

preencham um questionário (ver p. 163-170 da seção Anexos), a fim de saber a motivação e os objetivos dos alunos para se inscreverem e freqüentarem as aulas. Além do questionário, a professora também costuma conversar com os alunos nos primeiros dias de aula para tomar conhecimento de suas necessidades e desejos. Tal prática pode ser observada abaixo, no trecho transcrito da entrevista com a professora:

meu público-alvo costuma ser bastante heterogêneo quanto à sua origem e seu interesse. Tive alunos que se inscreveram na disciplina Alemão Instrumental por terem interesse pela língua e sua cultura, **há aqueles que necessitam ler *Fachtexte* de sua área de estudos e há também aqueles que têm que cursar uma língua estrangeira instrumental para cumprir sua grade curricular.** Costumo conversar sobre isto com os alunos no 1º. dia de aula e peço-lhes que respondam um questionário. O diálogo e as respostas do questionário me permitem detectar quais são suas necessidades, e a partir disto elaboro um material didático que venha ao encontro de suas necessidades e de seus interesses.

(Transcrição da entrevista com a professora)

Considerar a razão pela qual os alunos decidem estudar a língua-alvo é uma das possibilidades de classificação dos cursos de língua estrangeira para fins específicos, de acordo com Hutchinson e Waters (1987, p.16). Como o curso de Alemão Instrumental foi desenhado para estudantes universitários, de modo a deixá-los aptos a ler textos escritos, este curso poderia ser classificado como Alemão para Fins Acadêmicos (HUTCHINSON e WATERS, 1987; MONTEIRO, 2004). Pensando, então, em seu público-alvo e suas necessidades, a professora utiliza os seguintes critérios para a seleção de textos, que serão apresentados em sala de aula:

os critérios para a seleção dos textos – **sempre autênticos** – **levam em consideração sua adequação**, dos textos, **ao nível já alcançado pelo aprendiz** bem como **sua capacidade de despertar interesse**, tanto pela temática quanto **pela atualidade do texto.**

(Transcrição da entrevista com a professora)

Conforme Monteiro e Melo (2002, p. 87), os critérios para “seleção de textos (...) é um importante pré-requisito para um bem sucedido processo de ensino/aprendizagem de línguas

estrangeiras” para fins específicos. Tal aspecto é também observado pela professora da disciplina, quando perguntei-lhe se seria possível elaborar uma apostila para o curso:

penso que **seria possível compilar uma apostila apenas com o material didático relativo à sistematização da Língua, da gramática. Não me parece apropriado compilar uma apostila que contenha textos, por algumas razões: o público-alvo é diferente em cada curso; a atualidade dos textos ficaria prejudicada.** Utilizo, com frequência, textos disponibilizados online em revistas e jornais alemães com data do dia da aula, o que estimula muito os alunos. **O fator “surpresa” é muito importante na interação do leitor com o texto, e ficaria prejudicado se estivesse contido em uma apostila disponibilizada já no começo do semestre.**

(Transcrição da entrevista com a professora)

O “SOS Verbos”, material elaborado pela professora, é voltado para atender as necessidades de seu público-alvo (ver p. 195-197 da seção Anexos). Através desse material de consulta, os alunos tinham um acesso rápido a todo sistema verbal da língua alemã. Com esse material em mãos, os alunos podiam identificar o infinitivo dos verbos. Conhecendo o infinitivo dos verbos, os alunos tinham a possibilidade de procurá-los no dicionário, caso necessitassem de seu significado, para a compreensão textual.

Professora: (...) bom, agora, Renata, (...) cê vai ganhar mais uma dose cavalari de gramática.

(risos)

Professora: (...) **Isso aqui é na realidade um material que eu fiz... é... depois de alguns semestres dando Alemão Instrumental, eu senti que meu aprendiz precisava de ter isso aqui em mãos.** Do jeito que tá aqui, eu não tenho em outros lugares. **Isso foi feito pras necessidades do meu aluno de Alemão Instrumental, tá. Então aqui você tem uma visão geral bastante sólida, do básico que você precisa saber sobre verbos em alemão, tá?**

(Aula 14 – Transcrição da gravação em vídeo)

Vale ainda destacar os pronomes pessoais, ponto gramatical visto quando a professora entregou à turma o “SOS Verbos”. Ao entregar a referida folha, a professora perguntou o que se notava de diferente, do ponto de vista gráfico, nos pronomes. A aluna Renata respondeu que *du* e *ihr* estavam grafados com letras menores que os demais pronomes. A professora explicou que tais pronomes, assim como o pronome formal *Sie*, são pronomes que indicam a

segunda pessoa e que, portanto, são mais utilizados em diálogos e não em textos escritos informativos. Por essa razão, estavam grafados com uma fonte menor, pois não iam ao encontro das necessidades da situação-alvo. Aquela era apenas uma informação extra, pois, de acordo com a experiência da professora, o aluno adulto tem necessidade de conhecer a conjugação completa dos verbos, em todas as pessoas.

A sensibilidade e experiência da professora se traduzem no **cuidado** que ela demonstra **com seu aprendiz**. Ainda que os pronomes *du*, *ihr* e *Sie* não apareçam na tipologia textual do Alemão Instrumental, ou seja, não façam parte das necessidades da situação de aprendizagem, ela preocupou-se em inserir tais pronomes no “SOS Verbos” para **atender aos anseios e desejos dos seus alunos**.

(Aula 15 – Diário da observadora)

O material que a professora elaborara para sistematizar a declinação dos adjetivos, dos artigos definidos e indefinidos consistia em uma tabela que continha todas essas informações de maneira bem condensada e objetiva (ver p. 190 da seção Anexos). Organizada dessa forma, o aprendiz um acesso rápido e fácil à declinação dos artigos e adjetivos nos quatro casos. Isso foi o que a professora chamou de “gramática em dose cavalara”. A professora justifica a elaboração do material e sua apresentação:

Professora: (...) bom, e aqui eu costumo dizer que **a gente dá a gramática pra vocês em doses cavalares**. Tá? Aqui vocês têm então...

(risos)

É tudo de uma vez. **E por que que a gente faz isso?** (...) Por que que com a gente é diferente? (...) **Porque vocês não vão precisar produzir, certo? Vocês só têm que saber, ter uma noção, ter familiaridade com o ponto gramatical, saber que ele existe e reconhecer quando for necessário no texto**. Certo? Então vocês recebem tudo em dose cavalara, tudo de uma vez, tá? Então veja bem, aqui a gente tem, vamos analisar, então, a nossa folhinha, vamos entender a nossa folhinha.

(Aula 10 – Transcrição da gravação em vídeo)

Na etapa de sistematização das estruturas gramaticais, a professora tomava o cuidado de deixar claro para seus alunos o porquê de aprenderem primeiro o caso genitivo e não o caso nominativo, como seria comum em cursos de alemão geral, que trabalham as quatro

habilidades comunicativas (ler, falar, ouvir e escrever) igualmente. Com isso, a professora deixa claro para o aprendiz que aquela não é uma ordem ou escolha aleatória, mas sim algo planejado para atender às necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem, ou seja, de acordo com os fins específicos daquela disciplina.

Professora: (...) no alemão a gente tem quatro casos, **a gente tem o nominativo, o acusativo, o dativo e o genitivo. E é nessa ordem que vocês aprendem em um curso normal entre aspas de alemão (...). Por quê? Quando você aprende uma língua estrangeira, é... você começa com orações simples (...).** Então o primeiro caso que você vai aprender é o sujeito, (...), é o que pratica a ação (...). **O primeiro caso, com o qual vocês estão tendo contato formalmente é o genitivo. E por quê? Por causa da nossa especificidade, certo? A nossa necessidade no instrumental é que vocês comecem pelo sintagma nominal na sua forma mais simples, mais reduzida, certo? Então a gente teve aqui, por exemplo, o primeiro título da folhinha 1, *Linguistik*. Tá? Só isso. Para o caminhar de vocês, no nosso curso, a gente começa com o sintagma nominal na sua forma mais simples.**

(Aula 10 – Transcrição da gravação em vídeo)

Os textos da folha 9 (ver p. 183 da seção Anexos), aos quais a professora teve acesso pela *internet*, também demonstram a importância da seleção do material didático, conforme a análise de necessidades. A professora, muito sensível aos objetivos do curso e às necessidades da situação-alvo, percebeu que tais textos poderiam ser úteis na conscientização do aprendiz sobre o que significa a atividade de leitura. Diante da atitude positiva dos alunos ao ler os textos, percebe-se o bom resultado que sua seleção surtiu na sala de aula, como se pode observar no trecho transcrito da oitava aula:

Professora: (...) Então vamos ver a 9 (...). Leia...
(Bernardo lê textos da folha 9.)
Professora: o Bernardo tá rindo, Roberta.
(**Bernardo sorri e continua lendo os textos.**)
Professora: então, Bernardo, que que cê tá achando? O primeiro texto, por exemplo?
Bernardo: muito interessante.
Professora: você **conseguiu ler** tudo?
Bernardo: **consegui**.
Professora: **tranquilo, né?**

(Aula 8 – Transcrição da gravação em vídeo)

8 Considerações finais

Erzähle mir, und ich vergesse.
Zeig mir, und ich verstehe.
Lass es mich tun, und ich lerne.
Altchinesische Weisheit⁵³

Neste capítulo, faço as considerações finais acerca desta investigação. Para tanto, retomo à pergunta de pesquisa que motivou esta dissertação:

Como o professor fomenta o desenvolvimento das estratégias de leitura por parte do aprendiz em um curso de alemão, cujo fim específico é a leitura?

No intuito de responder a questão supracitada, observei e gravei em áudio e vídeo as aulas do curso Alemão Instrumental durante um semestre letivo. Fiz também uso de questionários para conhecer melhor a professora da disciplina e os alunos, entrevistei a professora da disciplina e a aprendiz que frequentou o curso até o final para que suas vozes fossem também contempladas na análise dos dados.

De acordo com o registro e a análise dos dados, pude, então, perceber algumas particularidades nas aulas de Alemão Instrumental, que deram origem às cinco categorias de análise dos dados. A primeira particularidade diz respeito ao trabalho de conscientização feito pela professora junto aos aprendizes sobre o que significa a atividade de leitura. Muitos alunos trazem consigo a idéia de que ler é decodificar, ou seja, de que para ler um texto em língua estrangeira é necessário conhecer o significado de cada palavra de um texto, ou ainda de que o texto é um produto acabado de um autor e sua tarefa como leitor é captar as idéias do

⁵³ Conte-me, e eu esqueço. Mostre-me, e eu entendo. Deixe-me fazer, e eu aprendo. (Antigo provérbio chinês)

autor. Através desse trabalho de conscientização, os alunos percebem que seu papel não é apenas o de captar ou decodificar o que está escrito, palavra por palavra, e voltam seu olhar para o todo.

A segunda diz respeito à conscientização do aprendiz da importância da mobilização de seus conhecimentos textual e de mundo, para a construção do sentido do texto. Dessa forma, os alunos compreendem que devem ter um papel ativo na sua interação com os textos e passam a entender a leitura como uma atividade na qual a sua experiência de vida e seus conhecimentos devem ser levados em consideração, sendo trazidos a um nível consciente.

A terceira refere-se ao desenvolvimento do conhecimento lingüístico em alemão, que se dá gradativamente e baseia-se apenas em estruturas gramaticais que são fundamentais para a compreensão de textos escritos. Isso foi o que a professora apelidou de “gramática imediatista”.

O ponto de partida para o ensino da gramática alemã, necessária para a interação com os textos escritos, é o sintagma nominal, a partir de títulos de livros. Através deles, são estudados os artigos, os pronomes, os substantivos, os adjetivos, bem como sua declinação.

Depois de um trabalho intenso com o sintagma nominal é a vez do sintagma verbal. A formação dos diversos tempos e modos verbais, bem como a conjugação de verbos fracos, fortes e mistos, além dos marcadores discursivos. Dessa forma, os alunos têm uma visão geral dos elementos de coesão lexical e gramatical dos textos em língua alemã.

A quarta particularidade é referente ao fomento e desenvolvimento das estratégias de leitura. Pôde-se perceber que, no início do curso, os alunos, de uma forma geral, utilizavam basicamente estratégias cognitivas, isso quer dizer, que a interação dos alunos com o texto era basicamente inconsciente, do ponto de vista estratégico. Porém, na sala de aula de Alemão Instrumental, a professora incentiva os alunos a verbalizarem o caminho mental que faziam até chegar a determinada resposta, a determinada hipótese. Dessa forma, as estratégias

cognitivas de leitura – operações inconscientes do leitor – quando trazidas ao nível consciente, mudavam qualitativamente, deixando de ser cognitivas, para serem metacognitivas (KLEIMAN, 2004b, p. 65). Isso quer dizer que cabe, então, ao professor fomentar por parte do aprendiz-leitor a desautomatização dos processos inconscientes e automáticos próprios das estratégias cognitivas e o emprego das estratégias metacognitivas, que orientam o emprego das estratégias cognitivas e a sua desautomatização em caso de problemas na compreensão textual (KATO, 1999, p. 135)

Ao modelar as estratégias metacognitivas de leitura – operações conscientes do leitor—, a professora auxiliava na formação de um leitor proficiente. Este tipo de leitor tem uma atitude consciente, reflexiva e intencional na atividade de leitura, ou seja, ele tem, de acordo com seus interesses, um objetivo em mente para ler um texto e compreende o que lê, utilizando, não apenas um, mas diversos procedimentos (KLEIMAN, 2004b, p. 51-61). Ao solicitar que os alunos verbalizassem o caminho automático e inconsciente que percorreram no emprego das estratégias cognitivas, a professora estava auxiliando seus alunos a se tornarem conscientes de tais operações inconscientes. Dessa forma, os aprendizes desenvolvem e ampliam a sua capacidade metacognitiva de modo a tornarem-se leitores competentes e autônomos. As estratégias cognitivas são estratégias de uso do conhecimento, que possibilitam e facilitam o processamento textual (KOCH, 2006, p. 50), ou seja, são estratégias empregadas por um leitor competente para compreender um texto (KLEIMAN, 2004b, p. 50).

Conhecendo uma gama de estratégias que podem ser empregadas na atividade de leitura, o leitor tem a possibilidade de desenvolver uma das principais características do leitor proficiente: a flexibilidade na leitura Kleiman (2004b, p.51). O leitor proficiente lança mão de vários procedimentos possíveis em busca da compreensão. Além disso, o leitor proficiente também faz predições em relação ao texto, baseadas em seu conhecimento prévio, tanto sobre

o assunto – conhecimento enciclopédico ou de mundo –, quanto sobre o autor e as condições de produção em geral – conhecimento social, cultural e pragmático – e o gênero – conhecimento textual (KLEIMAN, 2004b, p. 55).

Ao fomentar o desenvolvimento de estratégias de leitura, o professor acaba por fomentar a autonomia do aprendiz. Aprendizes mais autônomos são aprendizes mais motivados, que se responsabilizam por seu processo ensino/aprendizagem, não ficam à mercê do professor, mas têm um papel ativo neste processo (OXFORD, 1990).

A quinta particularidade está ligada à elaboração do material didático, levando em consideração o levantamento e a análise de necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem. Pude perceber que o material atendia às necessidades identificadas e era coerente com a proposta do curso, pois se voltava para o desenvolvimento da habilidade de leitura em alemão. O material elaborado pela professora contemplava não só as necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem, como também os desejos e anseios dos aprendizes, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. Muito antes de o professor de língua estrangeira para fins específicos entrar em sala de aula, ou mesmo de elaborar o seu plano de aula, começa o seu trabalho, que também não se extingue com o fim da aula, pois, de acordo com Dudley-Evans e St John (1998), a análise de necessidades é um processo contínuo, que não se encerra no momento de desenho do curso, já que novas necessidades, carências e desejos emergem e são percebidas no decorrer das aulas.

Observa-se, dessa forma, que o papel da professora de Alemão Instrumental – e de professores de língua estrangeira para fins específicos de modo geral – tem um caráter multifacetado. Além de professor, ele é também *designer* do curso, fornecedor de materiais, pesquisador, colaborador e avaliador, conforme Dudley-Evans e St. John (1998, p. 13). Os autores, por reconhecerem que o professor de língua estrangeira para fins específicos acumula

funções que vão muito além do ensino a língua, preferem denominá-lo *practitioner*, profissional, e não *teacher*, professor.

De forma especial, na aula de leitura em língua alemã, o professor, além de desempenhar as funções acima descritas e antes mesmo de ensinar a língua, precisa conscientizar o aprendiz do que significa a atividade de leitura, ou seja, uma atividade interativa que exige do leitor uma atitude ativa diante do texto, ou seja, exige o engajamento do seu conhecimento prévio para a construção do sentido.

Observa-se que a indagação de Kleiman (2004b, p. 49), apresentada na Introdução, se o ensino da leitura, um processo tão individual, seria possível, pode ser respondida afirmativamente, não só através das palavras da autora, como também através da análise dos dados apresentada: “a tentativa NÃO é incoerente, entretanto, se o ensino de leitura for entendido como o ensino de estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades lingüísticas que são características do bom leitor, por outra” (KLEIMAN, 2004b, p. 49).

Considerando a vastidão do contexto pesquisado, minha pergunta foi apenas uma das muitas que poderiam ter surgido. Restringi-me a identificar, listar e verificar de que forma os pontos gramaticais necessários para a interação com o texto foram trabalhados em sala de aula. Em estudos futuros, podem-se investigar o papel dessa gramática de recepção e a importância das relações de sentido criadas a partir do verbo e da seqüência lógica a partir dos números.

Pude perceber também, na análise dos dados, que a professora fomentava não só estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, mas também estratégias de compensação, de memória, sociais e afetivas. A professora via os alunos como *whole persons*, ou seja, não só como seres cognitivos, mas também como seres sociais e afetivos. Tais estratégias também podem ser contempladas em pesquisas futuras.

Merece ainda que se destaque o excelente trabalho feito pela professora na sala de aula pesquisada. Esta professora é uma profissional exemplar, um exemplo a ser seguido por aqueles que desejam ingressar nesta área de trabalho ou por aqueles que queiram aprimorar a sua prática. A professora mostrou ser eficiente, criativa, reflexiva, dedicada, além de fundamentar sua prática nas pesquisas mais recentes da área de ensino de língua estrangeira para fins específicos.

Por fim, espero que este estudo, apesar de limitações características de uma dissertação de mestrado, possa contribuir para as pesquisas sobre o ensino de leitura em língua estrangeira e para os profissionais que atuam, ou gostariam de atuar, nessa área.

Referências

ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem. In: ALDERSON, J. C. e URQUHART, A. H. (orgs.). *Reading in a foreign language*. London/New York: Longman, 1984. p. 1-27.

ALLWRIGHT, D. 2003. Exploratory Practice: re-thinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, v 7, n. 2, p. 113-141. 2003.

_____ e BAILEY, K. Classroom research: what it is and why it is so important. In *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-33. 1991.

_____ e HANKS, J. (no prelo). Research Models: what it is and why it is so important. In: *The Developing Learner*. parte 2, cap 8.

ANDRÉ, M. e LÜDKE, M. Conquistas e problemáticas em metodologia de pesquisa na área de formação de professores. *REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 27. Caxambu, 24 nov. 2004.

BARBOSA, Heloísa G. e CALDAS, Beatriz F. Leitura, Escrita e Tradução. In: SILVA, Idalina A. da. *Cadernos de Letras*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Setor de Alemão, Ano 17, n. 18, p. 65-73. 2002.

BERNHARDT, Elizabeth Barbara e KAMIL, Michael. Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 1, p. 15-34. 1995.

BLOOR, M. The English language and ESP teaching in the 21st century. In: MEYER, F. et. Al. (eds.). *ESP in Latin America*. Universidade dos Andes. Codepre. Mérida. Venezuela, p.1-3. 1996.

BOHN, H. Avaliação de materiais. In: BOHN, H. I. e VANDRESEN, P. (orgs.). *Tópicos de Lingüística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 292-313.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles*. An Interactive Approach to Language Pedagogy. New Jersey: Englewood Cliffs. Prentice Hall Regents, 1994.

_____. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall Regents, 1994.

CARRELL, P. L. Second language reading: reading ability or language proficiency? In: CHAUDRON, C. e ROSAMOND, M. (orgs.). *Applied Linguistics*, v. 12, n. 2, p. 159-179. 1991. ISSN 001426001.

CAVALCANTI, Marilda C. Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada. *Intercâmbio*, 1, p. 41-48. 1990.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122. 2005.

_____. A Retrospective View of an ESP Teacher Education Programme. *The ESPECIALIST*, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1998. Disponível em <http://www2.lael.pucsp.br/especialist/192celani.ps.pdf>. Acesso em 03. jan. 2007.

_____. Ensino de línguas estrangeiras. In: CELANI, M. (org.); LOPES, A. et al. *Ensino de Segunda Língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

_____ et. al. *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

_____. Considerações sobre a Pesquisa “A Necessidade e Eficiência do Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”. *The ESPECIALIST*, São Paulo, n. 6, p. 2-9. 1983.

_____. O Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. *The ESPECIALIST*, 1981.

CLARKE, M. A. The short circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading. *The Modern Language Journal*, v. 64, n. 1, p. 203-210. 1980.

COHEN, A. D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman, 1998.

COSTA, Heloísa Brito de Albuquerque. Um ensino específico da leitura: o ensino instrumental. *Cadernos do Centro de Línguas*, São Paulo, n. 3, p. 63-72. 2000.

CORRÊA, A. M. S. e CUNHA, T. R. Trabalhando a leitura em sala de aula. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e SANTOS, L. W dos (orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 81-91.

CUMMING, A. (ed.) Alternatives in TESOL research: descriptive, interpretative, and ideological orientation. *TESOL Quartely*, v. 28, n. 4, p. 673-702. 1994.

CUMMINS, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, v. 49, n. 2, p. 222-251. 1979.

CZIKO, G. A. Differences in first and second language reading: The use of syntactic, semantic and discourse constraints. *Canadian Modern Language*, v. 34, p. 473-489. 1978.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DUDLEY-EVANS, Tony e ST JOHN, Maggie Jo. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

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

ENGEL, U.; HALM, W.; KRUMM, H. et al. (eds.). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. 5 ed. Heidelberg: Groos, 1981.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ethnographic? *Antropology and Education Quartely*. v. 15, n. 1, p. 51-66. 1984. Disponível em http://www.indiana.edu/~educy520/sec5982/week_4/erickson84.pdf. Acesso em 02 jan. 2008.

FARKAS, O. Lesen in der Fremdsprache: Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Performanzfaktoren. Eine empirische Untersuchung anhand von Protokollen Lauten Denkens. In: DIEKMANN-SHEMKE, H. (Editor). *Zeitschrift für angewandte Linguistik (ZfAL)*, n. 39. p. 29-51. 2003. Disponível em http://www.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal39_2.pdf. Acesso em 18 jun. 2007.

FLUCK, H.-R. *Fachsprachen*. München: Francke Verlag, 1980.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, M. T. et. al. (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p.27-38.

FUHR, G. Fachdeutschkurse in Brasilien – Ausgangssituation und Vorschläge zum Grammatikteil für ein Baukastensystem. *Informationen Deutsch als Fremdsprache (DAAD)*, n. 3, 1. August. 1982.

FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GIEVE, S. e MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life? In: GIEVE, S. e MILLER, I. K. (Eds.) *Understanding the language classroom*, Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006. p. 18-46.

GOODMAN, K. S. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: GUNDERSON, D. (org.). *Language and Reading*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1970.

GRABE, William. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 375-406. 1991.

GRELLET, F. *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

HOFFMANN, L. *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin/DDR: Akademie Verlag, 1984.

_____. Towards a theory of LSP. *Fachdeutsch/Special Language* .1-2, p. 12-17. 1979.

HOLMES, John. *What do we mean by ESP?* Working papers nº2. PUC-SP: Projeto Ensino de Inglês Instrumental em universidades Brasileiras, 1981. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/lael/cepril/workingpapers/wp02.PDF>. Acesso em 10 jan. 2007.

HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HUBBARD, R. S. e B. M. POWER. Pentimento: strategies for data analysis. *The Act of Classroom Inquiry*. Heinemann, cap. 4. 1993.

HUDSON, T. The effects of induced schemata on the “short circuit in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning*, v. 32, n. 1, p. 1-31. 1982.

HUNFELD, H. e NEUNER, G. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1993.

HUTCHINSON, T. e WATERS, A.. *English for Specific Purposes. A learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. e BREEN, M.P. An English Language Curriculum for Technical Students’. *Practical Papers in English Language Education*, Institut for English Language Education, University of Lancaster: England, v. 2, p. 146-171. 1979.

KAST, B. e NEUNER, G. (Hg). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt, 1994

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRUMM, Hans-Jürgen. Stockholmer Kriterienkatalog. In: KAST, Bernd e NEUNER, Gerhard (Hg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt, 1994. p. 100-105.

LEE, J. F. e MUSUMECI, D. On hierarchies of reading skills and texts types. *The Modern Language Journal*, v. 72, p. 173-187. 1988.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I e VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. Fatores da Compreensão na Leitura. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159. 1996. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/fatores.htm>. Acesso em 06 jan.07.

LIBERALI, F. e ZYNGIER, S. *Caderno de reflexões para os orientadores e monitores do CLAC*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

LUTJEHARMS, M. *Lesen in der Fremdsprache*. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Bochum: AKS, 1988.

MACIEL, A. M. B. Novos Rumos para uma Antiga Questão: Proficiência em Língua ou Proficiência em Leitura. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 13, p. 255-262, jan./jun. 1989.

MAYS, Nicholas; POPE, Catherine. Qualitative research in health care: assessing quality in qualitative research. *BMJ*, v. 320, p. 50-52, 1 Jan. 2000.

MARTINS, Patrícia Elizabeth P. *O ensino reflexivo em uma turma de inglês para fins específicos*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2006. Mimeo. Dissertação de Mestrado no Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.

Mc DONOUGH, J. S. e Mc DONOUGH, S. What is research? *Research Methods for English Teachers*. Edward Arnold: cap. 3, p.37-55. 1997.

MELO, Sílvia D. B. de. Estratégias de leitura de textos acadêmicos: um relato de experiência. *Anais do VI. Brasilianischer Deutschlehrerkongress/1. Lateinamerikanischer Deutschlehrerkongress/2. Lateinamerikanisches Delegiertentreffen des IDV*, São Paulo, 2006. No prelo.

_____. Alemão Instrumental para Leitura. *Cadernos de Letras: Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas*. Rio de Janeiro. UFRJ, Centro de Letras e Artes. Faculdade de Letras, Setor de Alemão. Ano 17, n 18, p. 74-79. 2002.

_____. Leitura de textos acadêmicos em língua alemã: proposta de ensino. *Anais do III Congresso de Professores de Alemão*. Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. Ensino de leitura em alemão através do desenvolvimento da habilidade de leitura de textos acadêmicos. *Cadernos de Letras*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, n. 6, p. 227-230. 1995.

MONTEIRO, Maria José P. Fachsprachen und Deutsch für besondere Zwecke in Brasilien. In: HESS, Hans Werner (Hrsg.). *Didaktische Reflexionen: „Berliner Didaktik“ und Deutsch als Fremdsprache heute*. Band 3. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2004.

_____; TINOCO, M. R.; NEVES, A. S. O Projeto ALEFE – Alemão para fins específicos na UFRJ. *VIII Semana Interdisciplinar de Estudos Anglo-Germânicos*, 1999, Rio de Janeiro. As Várias Vozes do Brasil. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, v. 1. p. 45-45. 1999.

_____. *Deutsche Fachsprachen für Studenten im Ausland am Beispiel Brasiliens*. Heidelberg: Julius Groos, 1990.

_____. *O alemão especializado e seu ensino*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986.

_____ e RÖSLER, Dietmar. Eine Vorlesung ist nicht nur eine Vor-Lesung: Überlegungen zur Beschreibung eines kommunikativen Ereignisses in der Lehre an Hochschulen. *Fachsprache, International Journal of LSP*, 15. Jahrgang, Heft 1-2/1993.

MONTEIRO e MELO, Sílvia B. de. A Língua Alemã para Fins Específicos na Faculdade de Letras da UFRJ. *Cadernos de Letras: Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Setor de Alemão, Ano 18, n. 20, p. 145-152. 2003.

_____. Gêneros discursivos e Ensino de Língua para Fins Específicos. *Cadernos de Letras: Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas*. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Setor de Alemão, Ano 17, nº 18, p. 80-88. 2002.

MUNBY, John. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 1-11.

NUNES, M. B. C. Produção e Avaliação de Atividades de Leitura. *Anais do IX ENPULI – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*, Natal, p. 227-240. 1990. (CD-TELA).

NUNES, M. B. C. Teaching Reading and Designing Materials in Mixed-Ability Classes. *The ESPECIALIST*, São Paulo: EDUC, v. 2, n. 9, p. 299-320. 1988.

O'MALLEY, J. e CHAMOT, A. *Learnig Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, Rebecca L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O e. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.

_____. Desenvolvendo a habilidade de leitura. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147. Disponível em <http://www.veramenezes.com/leitura2.html>. Acesso em 14 maio 2007.

QUEIROZ, Rita de C.R. de. *Anais do VI CINFOM (Encontro Nacional de Ciência da Informação)*. A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual. Salvador: 14 a 17 de julho de 2005. Disponível em http://www.cinfor.ufba.br/vi_anais/docs/RitaQueiroz.pdf. Acesso em 18 mar. 2007.

RAMOS, Rosinda de C.G. Instrumental no Brasil a desconstrução de mitos e a construção do futuro. FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

REIS, Ana Cristina Silva dos. *As estratégias empregadas pelos aprendizes-leitores de uma turma de alemão instrumental*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2007. Mimeo. Dissertação de Mestrado no Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.

ROBINSON, Pauline C. *ESP today: a practitioner's guide*. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.

RUBIN, J. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, n. 9, p. 41-51. 1975.

SANTOS, L. G. Como Testar a Compreensão da Leitura em uma Língua Estrangeira. *The ESPecialist*, São Paulo, n. 15, p. 60-77. 1986.

SARIG, G. High-level reading in the first and in the foreign language: some comparative process data. In: DEVINE et al (org). *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington, *TESOL*, p. 105-120, 1987.

SEDYCIAS. J. *O que é o Inglês Instrumental?* Disponível em http://www.sedycias.com/instrument_01e.htm. Acesso em 09 nov.07.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

STREVEENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M.L. (ed.). *ESP: state of the art*. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Centre, 1988.

SPRADLEY, J. P. Participant Observation. In: HOLT, RINEHART & WINSTON. *The Developmental Resarch Sequence*, 1980.

STEINMÜLLER, U. Technik und Sprache – Kommunikation, Informatio, Dokumentation. In: BOCK, G. (Hrsg.). *Weiterbildung zum Technikautor*. Frankfurt am Main, 1994.

SWALES, J. *Episodes in ESP*. Oxford: Prgamon Press, 1985.

TAVARES, K. C. do A. Ensino de Inglês Instrumental: Concepções de Leitura e Metacognição. In: *Cadernos de Letras: Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Setor de Alemão, n. 11, 1995.

_____. Testing Reading Ability in English – an Analysis of Recent UFRJ, UERJ, CEFET Entrance Examinations. In: *The ESPecialist*, São Paulo, EDUC, v. 2, n. 13, p. 165-185. 1992.

Van LIER, L. Some features of a theory of practice. *TESOL Journal*, v. 4, n. 1, p. 6-10. 1994.

Van PASSEL, F. *Ensino de Línguas para Adultos*. Tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira/Editora da USP, 1983.

VILAÇA, M. L. C. *Estratégias na aprendizagem de língua estrangeira: um estudo de caso autobiográfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2003. Mimeo. Dissertação de Mestrado no Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.

WELLS, G. Language and Education: Reconceptualizing Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, n. 19, p. 135-155. 1999.

WENDEN, A. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Great Britain: Prentice Hall, 1998.

_____. Conceptual Background and Utility. In: WENDEN, A. e RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, 1987.

WRIGHT, T. Managing classroom life. In: GIEVE, S. e MILLER, I. K. (Eds.) *Understanding the language classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO – CONHECENDO O ALUNO

[símbolo da Univeridade]

UNIVERSIDADE [nome da Universidade]
Faculdade [nome da Faculdade]
Departamento [nome do Departamento] / Setor [nome do Setor]
ALEMÃO INSTRUMENTAL [ano e semestre]

DATA: XX/ XX/ 2007

NOME: JOANA

CURSO: Desenho Industrial – Projeto de Produto

PERÍODO: 10º

1. Por que você escolheu cursar a disciplina Alemão Instrumental?
Por necessidade de ler textos e por gostar da língua.

2. O que você deseja fazer com os conhecimentos adquiridos neste curso?
Ler textos acadêmicos e não-acadêmicos e melhorar conhecimentos da língua.

3. Você fala (ou já estudou) alguma língua estrangeira? Qual?
Sim. Espanhol, japonês (nível 1), e inglês (instrumental).

4. Marque com um X a resposta afirmativa.

(x) Tenho o hábito de ler textos acadêmicos em português.

() Tenho o hábito de ler textos não acadêmicos em português.

() Tenho o hábito de ler textos acadêmicos em língua estrangeira. Qual?

(x) Tenho o hábito de ler textos não acadêmicos em língua estrangeira. Qual?

5. No caso de você já ler em língua estrangeira (que não o alemão), qual sua maior dificuldade? Numere em ordem decrescente.

(2) gramática (4) sintaxe (5) vocabulário (3) falta de conhecimento do assunto do texto (1) desconhecimento de estratégias de leitura (x) outros: quais?

6. No caso de você já ler em língua estrangeira (que não o alemão), defina seu(s) objetivo(s):

(x) para uma compreensão geral do assunto;

(x) para uma compreensão dos pontos principais;

() para uma compreensão detalhada;

(x) para anotar informações;

() outros: quais? O que supera todos: O prazer de ouvir a música de outras línguas.

[iniciais da professora]

7. Como você avalia suas habilidades?

E = excelente; MB= muito bom; B= bom; R= regular; I= insuficiente

(B) Leitura em língua estrangeira (E) em português

(I) produção oral em língua estrangeira (E) em português

(R) escrita em língua estrangeira (MB) em português

(B) compreensão oral em língua estrangeira (E) em português

8. O que, em sua opinião, poderia a docente de língua alemã instrumental fazer para torná-lo (a) um bom leitor?

Ajudar em relação aos aspectos da língua que são diferentes do português.

9. O que você poderia fazer para se tornar um melhor leitor em língua estrangeira?
Praticar mais a leitura.

[símbolo da Univeridade]

UNIVERSIDADE [nome da Universidade]
Faculdade [nome da Faculdade]
Departamento [nome do Departamento] / Setor [nome do Setor]
ALEMÃO INSTRUMENTAL [ano e semestre]

DATA: XX/XX/2007

NOME: RENATA

CURSO: Alemão Instrumental

PERÍODO: X semestre de 2007

1. Por que você escolheu cursar a disciplina Alemão Instrumental?

Para prosseguir meus estudos de Alemão e, preferencialmente, entrar em contato com os textos. Gosto bastante de ler.

2. O que você deseja fazer com os conhecimentos adquiridos neste curso?

Pretendo aprofundar meus conhecimentos adquiridos e usá-los na leitura de outros textos, assim como do aprendizado da língua alemã. Pretendo puxar matérias de alemão da graduação, mas não sei se será possível, se terá vaga na turma.

3. Você fala (ou já estudou) alguma língua estrangeira? Qual?

Sim. Espanhol, na faculdade, fiz a graduação; alemão e italiano no [nome do curso]; no momento estudo Francês na graduação, pedi reingresso. Fiquei em dúvida entre francês e alemão. Neste segundo bimestre estou no segundo período. Inglês cursei até o Inglês II do [nome do curso]. Parei e nunca mais voltei.

4. Marque com um X a resposta afirmativa.

(x) Tenho o hábito de ler textos acadêmicos em português. Tradução de livros de Martin Heidegger. (Assim como de outros escritores) Para a minha dissertação a leitura deste alemão em português foi grande.

(x) Tenho o hábito de ler textos não acadêmicos em português. Lenho muito jornal.

(x) Tenho o hábito de ler textos acadêmicos em língua estrangeira. Qual? Espanhol, críticos literários e obras literárias.

(x) Tenho o hábito de ler textos não acadêmicos em língua estrangeira. Qual? Espanhol. Letra de música.

5. No caso de você já ler em língua estrangeira (que não o alemão), qual sua maior dificuldade? Numere em ordem decrescente.

() gramática () sintaxe (x) vocabulário () falta de conhecimento do assunto do texto () desconhecimento de estratégias de leitura () outros: quais?

6. No caso de você já ler em língua estrangeira (que não o alemão), defina seu(s) objetivo(s):

() para uma compreensão geral do assunto;

() para uma compreensão dos pontos principais;

(x) para uma compreensão detalhada;

() para anotar informações;

() outros: quais?

[iniciais da professora]

7. Como você avalia suas habilidades?

E= excelente; MB= muito bom; B= bom; R= regular; I= insuficiente)

(MB) Leitura em língua estrangeira (MB) em português

(MB) produção oral em língua estrangeira (MB) em português

(MB) escrita em língua estrangeira (MB) em português

(B) compreensão oral em língua estrangeira (MB) em português

8. O que, em sua opinião, poderia a docente de língua alemã instrumental fazer para torná-lo (a) um bom leitor?

O incentivo penso que é algo essencial, na medida em que o aluno se depara com uma língua que não lhe é bastante conhecida e precisa compreender um texto, apesar das dificuldades já apontadas como o vocabulário, a gramática, a sintaxe e o assunto. Pois, com o incentivo, o aluno é impulsionado a passar pelas dificuldades e seguir adiante. Assim, como os macetes de leitura também facilitam a compreensão do texto. São importantes também. Gostei bastante deste curso de Instrumental que fiz porque era muito incentivada, em muitas aulas eu era a única aluna. Para mim, não houve necessidade de ter alguém em sala, ou seja, um outro aluno. Isso foi interessante até porque em cursos, geralmente, há o interesse de salas com um número razoável de alunos.

9. O que você poderia fazer para se tornar um melhor leitor em língua estrangeira?

Ler mais. Não costumo ler bastante, apesar da facilidade do computador. Acontece que não gosto de ficar lendo pela tela do computador. Como não tenho acesso a jornais e revistas de língua estrangeira, ou outros meios, fica difícil o acesso à leitura. Assim, as obras literárias (da biblioteca e xerox), são um meio de manter contato com a língua estrangeira, além do que eu gosto bastante de literatura.

[símbolo da Univeridade]

UNIVERSIDADE [nome da Universidade]
Faculdade [nome da Faculdade]
Departamento [nome do Departamento] / Setor [nome do Setor]
ALEMÃO INSTRUMENTAL [ano e semestre]

DATA: XX/2007

NOME: DANIEL

CURSO: Doutorado Poética

PERÍODO: 1º

1. Por que você escolheu cursar a disciplina Alemão Instrumental?

Porque tinha interesse no aprendizado da língua.

2. O que você deseja fazer com os conhecimentos adquiridos neste curso?

Utilizá-los.

3. Você fala (ou já estudou) alguma língua estrangeira? Qual?

Sim. Inglês, Espanhol, Francês, Galês Médio, Persa Avéstico, Sânscrito, Árabe Clássico, Latim.

4. Marque com um X a resposta afirmativa.

(x) Tenho o hábito de ler textos acadêmicos em português.

(x) Tenho o hábito de ler textos não acadêmicos em português.

(x) Tenho o hábito de ler textos acadêmicos em língua estrangeira. Qual?

(x) Tenho o hábito de ler textos não acadêmicos em língua estrangeira. Qual? Gibi, encarte de cd, jornal, romances, poesia, revistas, guias, piadas, filosofia, qualquer coisa...

5. No caso de você já ler em língua estrangeira (que não o alemão), qual sua maior dificuldade? Numere em ordem decrescente.

() gramática () sintaxe () vocabulário () falta de conhecimento do assunto do texto

() desconhecimento de estratégias de leitura (x) outros: quais? Falta de Material para estudo e leitura de línguas antigas e orientais.

6. No caso de você já ler em língua estrangeira (que não o alemão), defina seu(s) objetivo(s):

(x) para uma compreensão geral do assunto;

(x) para uma compreensão dos pontos principais;

(x) para uma compreensão detalhada;

(x) para anotar informações;

(x) outros: quais? Diversão, fruição estética, etc...

[iniciais da professora]

7. Como você avalia suas habilidades?

(E= excelente; MB= muito bom; B= bom; R= regular; I= insuficiente)

(e) Leitura em língua estrangeira (e) em português

(e) produção oral em língua estrangeira (e) em português

(e) escrita em língua estrangeira (e) em português

(e) compreensão oral em língua estrangeira (e) em português

8. O que, em sua opinião, poderia a docente de língua alemã instrumental fazer para torná-lo (a) um bom leitor?

Não atrasar o curso com questões pertinentes aos “estudos” de lingüística aplicada.

9. O que você poderia fazer para se tornar um melhor leitor em língua estrangeira?

Estudá-la.

[símbolo da Univeridade]

UNIVERSIDADE [nome da Universidade]
Faculdade [nome da Faculdade]
Departamento [nome do Departamento] / Setor [nome do Setor]
ALEMÃO INSTRUMENTAL [ano e semestre]

DATA: XX/ XX/ 2007

NOME: GISELE

CURSO: Doutorado – Ciência da Literatura

PERÍODO: 1º

1. Por que você escolheu cursar a disciplina Alemão Instrumental?
Para poder ler textos em Alemão.

2. O que você deseja fazer com os conhecimentos adquiridos neste curso?

Ler textos em Alemão.

3. Você fala (ou já estudou) alguma língua estrangeira? Qual?
Sim. Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Árabe Clássico, Sânscrito, Egípcio, Latim.

4. Marque com um X a resposta afirmativa.

(x) Tenho o hábito de ler textos acadêmicos em português.

(x) Tenho o hábito de ler textos não acadêmicos em português.

(x) Tenho o hábito de ler textos acadêmicos em língua estrangeira. Qual?

(x) Tenho o hábito de ler textos não acadêmicos em língua estrangeira. Qual?

5. No caso de você já ler em língua estrangeira (que não o alemão), qual sua maior dificuldade? Numere em ordem decrescente.

() gramática () sintaxe () vocabulário () falta de conhecimento do assunto do texto

() desconhecimento de estratégias de leitura (x) outros: quais? A dificuldade que

toda língua impõem: a de não se deixar dominar por uma tradução ilusória.

6. No caso de você já ler em língua estrangeira (que não o alemão), defina seu(s) objetivo(s):

(x) para uma compreensão geral do assunto;

(x) para uma compreensão dos pontos principais;

(x) para uma compreensão detalhada;

(x) para anotar informações;

(x) outros: quais? O que supera todos: O prazer de ouvir a música de outras línguas.

[iniciais da professora]

7. Como você avalia suas habilidades?

E= excelente; MB= muito bom; B= bom; R= regular; I= insuficiente)

(E) Leitura em língua estrangeira (E) em português

(E) produção oral em língua estrangeira (E) em português

(E) escrita em língua estrangeira (E) em português

(E) compreensão oral em língua estrangeira (E) em português

8. O que, em sua opinião, poderia a docente de língua alemã instrumental fazer para torná-lo (a) um bom leitor?

Ninguém, além de mim, e da minha própria relação com o texto, pode me transformar em um bom leitor. Além disso, o que é um “bom leitor” afinal?

**9. O que você poderia fazer para se tornar um melhor leitor em língua estrangeira?
Continuar lendo e ouvindo sua música.**

ANEXO B – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA DISCIPLINA

Entrevista com a professora da disciplina: a visão do professor sobre o curso, o seu papel e o do aluno

Roberta: como a senhora descreveria o curso de Alemão Instrumental? Qual o objetivo do curso?

Professora: o curso de Alemão Instrumental parte do princípio de que a leitura/compreensão de textos em língua estrangeira é um processo, do qual fazem parte o conhecimento de mundo do aprendiz, seus pré-conhecimentos lingüísticos e textuais; fazem parte deste processo também a ativação de estratégias cognitivas e meta-cognitivas, assim como a aquisição gradual de conhecimento do sistema da língua (considerando-se, aqui, apenas os tópicos relevantes para interagir com textos em língua alemã).

O objetivo do curso é capacitar o aprendiz a interagir com textos em língua alemã, de forma a poder compreendê-los e, assim, incorporar as informações obtidas ao seu conteúdo acadêmico.

Na Faculdade [nome da Faculdade] da [nome da Universidade] atende, prioritariamente, aos graduandos de Letras Clássicas e de Português-Literaturas, procurando fornecer a estes alunos uma ferramenta que os habilite a ler textos de sua área de atuação em língua alemã.

Roberta: o curso de Alemão Instrumental possui dois módulos, Alemão Instrumental I e Alemão Instrumental II. No que os módulos diferem?

Professora: o módulo Alemão Instrumental I prevê a conscientização do ato de ler/compreender textos em língua alemã; a assimilação de estratégias cognitivas e metacognitivas a serem utilizadas durante o processo de interação com o texto; bem como a sistematização daquelas estruturas da língua indispensáveis para tornar produtivo o ato de ler/compreender textos em língua alemã.

O módulo Alemão Instrumental II prevê a complementação da sistematização das estruturas da língua alemã e a intensificação do trabalho com textos progressivamente mais complexos.

Os dois módulos devem ser entendidos como uma sólida introdução à interação entre leitor e texto em língua alemã, seguida de uma intensa prática desta interação.

Roberta: a senhora acha que os dois módulos, Alemão Instrumental I e Alemão Instrumental II, foram dados em 1 semestre, já que tínhamos somente a Renata até o final do curso? Por que isso foi possível (ou não)?

Professora: como só tínhamos uma aluna, foi possível dar em um semestre quase tudo o que normalmente dou em 2 semestres para uma turma. Isto foi possível porque a aluna já possuía uma boa maturidade acadêmica – já havia concluído uma graduação –, era uma leitora proficiente em língua materna, muito interessada e muito assídua. Considero que tenha sido um caso excepcional.

Roberta: logo no início do curso, notei uma primeira fase dedica à conscientização do que é a leitura, ou seja, que a leitura é compreensão e não tradução. Por que a senhora faz esse trabalho inicial? Qual a importância dessa conscientização?

Professora: durante minha prática ao ministrar a disciplina, percebi uma tendência, por parte do aprendiz, de tentar traduzir – palavra por palavra (parece-me ser esta uma inclinação do aprendiz adulto). Procuro “provar”, através dos textos que você conhece, que é possível compreender um texto em língua alemã, mesmo sem ter nenhuma noção da língua. Você deve ter percebido com que frequência chamo-lhes a atenção para este fato, uma vez que nosso trabalho é o de levar o aprendiz a **compreender** um texto em língua alemã. Ainda no âmbito desta conscientização, lembro-lhes que o processo tradutório requer uma formação específica e conhecimento profundo da língua a partir da qual se traduz (conforme texto das Professoras Heloísa Barbosa e Beatriz Caldas, no Cadernos de Letras número 18, sobre o assunto. Este texto é lido com os alunos em sala de aula ou é apresentado por um deles para os colegas), ou seja, a atividade de leitura/compreensão não está associada à atividade de tradução (conforme Coracini, 2002).

Roberta: desde a primeira aula a senhora enfatizou a importância da assiduidade e da organização das folhas dadas no decorrer do curso? Por que isso é importante?

Professora: a construção do conhecimento, em um curso de Alemão Instrumental, inicia-se com a conscientização de leitura, passa pela aquisição de estratégias e inclui conhecimentos do sistema da língua, ou, da gramática. Uma vez que este conhecimento é construído gradualmente através de suportes como papel e professor, a ausência do aprendiz significa ausência de aquisição do conhecimento previsto para uma dada aula.

A (ainda) inexistência de livro didático de Alemão Instrumental é a principal razão para o *modus operandi* em questão.

Roberta: na opinião da senhora, qual o papel do professor na aula de Alemão Instrumental?

Professora: na minha opinião, o professor exerce a função, de início, de um guia que aponta um caminho desconhecido e indica as pistas para alcançá-lo. Em um segundo momento, o professor é um parceiro no processo, um parceiro que recua gradativamente para um segundo plano dando lugar a um leitor gradativamente mais autônomo.

Roberta: de que forma o professor de Alemão Instrumental colabora para que o aluno desenvolva estratégias de leitura?

Professora: a colaboração do professor consiste em propiciar ao aprendiz o suporte teórico sobre as estratégias e elaborar material didático apropriado para “exercitar” as estratégias.

Roberta: o objetivo do curso de Alemão Instrumental é tornar o aluno um leitor autônomo de textos em língua alemã. O que o aluno deve fazer para que isso aconteça?

Professora: o aluno deve ser assíduo e pontual, seguir à risca as instruções do professor e estar realmente empenhado em tornar-se um leitor proficiente em língua alemã.

Roberta: sendo o Alemão Instrumental um curso, cujo fim específico é o desenvolvimento da habilidade de leitura de textos escritos em língua alemã, como a senhora fez (ou faz) a análise das necessidades da situação-alvo – o que o aprendiz precisa fazer na situação-alvo – e as necessidades de aprendizagem – do que o aluno precisa para aprender?

Professora: meu público-alvo costuma ser bastante heterogêneo quanto à sua origem e seu interesse. Tive alunos que se inscreveram na disciplina Alemão Instrumental por terem

interesse pela língua e sua cultura, há aqueles que necessitam ler *Fachtexte* de sua área de estudos e há também aqueles que têm que cursar uma língua estrangeira instrumental para cumprir sua grade curricular.

Costumo conversar sobre isto com os alunos no primeiro dia de aula e peço-lhes que respondam um questionário. O diálogo e as respostas do questionário me permitem detectar quais são suas necessidades, e a partir disto elaboro um material didático que venha ao encontro de suas necessidades e de seus interesses.

O trabalho inicial de sensibilização para a leitura e conscientização de leitura é realizado independentemente das necessidades e interesses específicos dos alunos.

Roberta: de que maneira a senhora faz a seleção dos textos que serão trabalhados em aula?

Professora: os critérios para a seleção dos textos – sempre autênticos – levam em consideração sua (dos textos) adequação ao nível já alcançado pelo aprendiz bem como sua capacidade de despertar interesse, tanto pela temática quanto pela atualidade do texto.

Roberta: não seria possível montar uma espécie de apostila para o curso?

Professora: penso que seria possível compilar uma apostila apenas com o material didático relativo à sistematização da Língua (gramática). Não me parece apropriado compilar uma apostila que contenha textos, por algumas razões: o público-alvo é diferente em cada curso; a atualidade dos textos ficaria prejudicada (utilizo, com frequência, textos disponibilizados online em revistas e jornais alemães com data do dia da aula, o que estimula muito os alunos); o fator “surpresa” é muito importante na interação do leitor com o texto, e ficaria prejudicado se estivesse contido em uma apostila disponibilizada já no começo do semestre.

ANEXO C – INVENTÁRIO COMPLETO DAS ESTRATÉGIAS DE OXFORD

Inventário completo das estratégias de Oxford (1990, p. 16-22)

Estratégias diretas:

1. Estratégias de memória

- **Criando ligações mentais**
 - ✓ Agrupando
 - ✓ Associando/elaborando
 - ✓ Inserindo palavras novas num contexto
- **Aplicando imagens e sons**
 - ✓ Usando imagens
 - ✓ Fazendo mapeamento semântico
 - ✓ Usando palavras-chaves
 - ✓ Representando sons na memória
- **Revisando bem**
 - ✓ Fazendo revisão estruturada
- **Empregando ação**
 - ✓ Usando resposta ou sensação física
 - ✓ Usando técnicas mecânicas

2. Estratégias cognitivas

- **Praticando**
 - ✓ Repetindo
 - ✓ Praticando com sons e sistemas escritos
 - ✓ Reconhecendo e usando fórmulas e padrões
 - ✓ Recombinando
 - ✓ Praticando naturalmente
- **Recebendo e enviando mensagens**
 - ✓ Apreendendo a idéia rapidamente
 - ✓ Usando recursos para enviar e receber mensagens
- **Analisando e raciocinando**
 - ✓ Raciocinando dedutivamente
 - ✓ Analisando expressões
 - ✓ Analisando contrastivamente (entre línguas)
 - ✓ Traduzindo
 - ✓ Transferindo
- **Criando estruturas para recepção e produção**
 - ✓ Tomando notas
 - ✓ Resumindo
 - ✓ Destacando

3. Estratégias compensação

- **Adivinhando inteligentemente**
 - ✓ Usando pistas lingüísticas
 - ✓ Usando outras pistas
- **Superando limitações na fala e na escrita**
 - ✓ Alternando para a língua materna
 - ✓ Obtendo de ajuda
 - ✓ Usando mímicas ou gestos
 - ✓ Evitando comunicação total ou parcialmente
 - ✓ Seleccionando o tópico
 - ✓ Ajustando ou aproximando a mensagem
 - ✓ Moldando palavras
 - ✓ Usando circunlóquio ou sinônimos

Estratégias indiretas:

1. Estratégias metacognitivas

- **Centralizando sua aprendizagem**
 - ✓ Revendo e relacionando com o material já conhecido
 - ✓ Prestando atenção
 - ✓ Adiado produção oral para focalizar na percepção oral
- **Organizando e planejando sua aprendizagem**
 - ✓ Fazendo descobertas sobre a aprendizagem de línguas
 - ✓ Organizando
 - ✓ Estabelecendo metas e objetivos
 - ✓ Identificando o propósito da tarefa
 - ✓ Planejando para uma tarefa lingüística (ouvindo, lendo, falando, escrevendo com um propósito)
 - ✓ Buscando oportunidades para prática
- **Avaliando a sua aprendizagem**
 - ✓ Automonitorando
 - ✓ Autoavaliando

2. Estratégias afetivas

- **Reduzindo sua ansiedade**
 - ✓ Usando relaxamento progressivo, respirando profunda, ou meditação
 - ✓ Usando música
 - ✓ Usando risos
- **Encorajando a si próprio**
 - ✓ Fazendo declarações positivas
 - ✓ Arriscando-se sensatamente
 - ✓ Recompensando-se
- **Medindo sua temperatura emocional**
 - ✓ Ouvindo o seu corpo
 - ✓ Usando um *checklist*
 - ✓ Escrevendo um diário de aprendizagem da língua
 - ✓ Discutindo os seus sentimentos com alguém

3. Estratégias sociais

- **Fazendo perguntas**
 - ✓ Solicitando esclarecimentos ou verificação
 - ✓ Solicitando correções
- **Cooperando com outros**
 - ✓ Cooperando com pares
 - ✓ Cooperando com usuários proficientes da nova língua
- **Criando empatia com outros**
 - ✓ Desenvolvendo a compreensão cultural
 - ✓ Conscientizando-se dos sentimentos e emoções dos outros

ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA AULA

Transcrição de um trecho da décima sexta aula, quando foram trabalhadas as relações de sentido a partir da regência verbal.

Professora: (...) Agora, Renata, vamos ver. Então nós temos, é..., é uma tradução aproximada tá, Renata? Partiram marchando, não é bem marchando, mas enfim, este *losmarchieren* é no sentido de iniciaram uma marcha, iniciar alguma coisa, tá certo? Então eles partiram marchando, é o que a gente tem no texto. Eles partiram marchando e depois? A fim de lembrar. Tá? Eu tô me fixando só nos verbos, tá? Eles partiram marchando a fim de lembrar, é, tá, *ist*, querem estar, eles querem estar, alguém prometera, alguém prometera assentar e pessoas possuem. Tá? Tudo bem? Bom, então, Renata, veja que se a gente considerar **os verbos como fio condutor do texto**, você já conseguiu entender um pouco mais do texto. (...) Considerando esses verbos, Renata, esses agricultores ou os sem-terra, a gente ainda não definiu o que é, eles partiram marchando de onde pra onde?

Renata: de Goiânia pra Brasília.

Professora: de Goiânia pra Brasília. A fim de lembrar alguém. Lembrar quem, Renata?

Renata: Lula.

Professora: Lula. Tá. Tudo bem. E este *ist* significa o quê, Renata?

Renata: a distância de, entre...

Professora: a distância de Goiânia pra Brasília é de 200 quilômetros. Certo? Tudo bem. E depois? Eles querem estar, o que que é isso? O que que está nos informando esta frase?

Renata: duas semanas.

Professora: ahã. Então em duas semanas eles querem estar em Brasília. Ou seja, eles querem percorrer esses 200 quilômetros em duas semanas, né? Eles querem estar lá em duas semanas. Quem prometera?

Renata: Lula.

Professora: isso. Prometera assentar quem?

Renata: os..., os agricultores.

Professora: quantos?

Renata: 430.000.

Professora: 430.000 agricultores. Considerando a nossa realidade, não são agricultores, são...?

Renata: sem-terra.

Professora: são sem-terra, tá? Continuando, e esse “possui”, Renata, como é que fica?

Renata: oi?

Professora: esse possui aí na última oração?

Renata: (hesitante)

Professora: quem possui o que?

Renata: não sei.

Professora: *In Brasilien besitzen 20 Prozent der Bevölkerung rund 90 Prozent des Bodens.* Não tá fácil, não, Renata. Concentre-se na regência de possuir. Quem possui o que? Qual cê acha que é o sujeito aí de *besitzen*?

Renata: *der Bevölkerung*?

Professora: isso. 20 por cento, né, *der Bevölkerung*, 20 por cento da população possui, possui o que, Renata?

Renata: (hesitante).

Professora: o que que falta pra você entender aí?

Renata: *Bodens*.

Professora: *Bodens*, que aí eu vô deixar você procurar no dicionário, tá?

(Aluna procura palavra no dicionário.)

Renata: 20 por cento da população possuem 90 por cento das terras.

Professora: das terras, do solo brasileiro, das terras brasileiras, né? (...) **Renata, você viu que só com a regência, só você entendendo os verbos e se fixando na regência deles em português, cê viu quanto deu pra entender? Quem promete, pra prometer, tem que ter alguém e alguém que promete alguma coisa. Certo? E agente deduziu do texto quem foi que prometeu e o ele prometeu, tá? E quem parte marchando, protestando, vai de um lugar pra outro, não fica na frente de um prédio.**

Renata: ahã.

Professora: tá certo? E aí apareceram 200 quilômetros, absolutamente transparente, que foi a distância da marcha, tá? (...) **Os verbos te dão muita informação. Você só partiu do conhecimento de mundo, dos verbos e a sua regência em português. Cê não precisa se preocupar com a regência em alemão, tá? Isso não nos diz respeito, não é útil pra nós, tá? Não é necessário, você com isso, você conseguiu chegar à compreensão do texto, tá? Por isso, eu fiz esse tipo de exercício, pra você entender porque que a gente vai trabalhar agora tão intensivamente: a partir do participípio passado encontrar o infinitivo, tá?**

ANEXO D – TEXTOS TRABALHADOS EM SALA DE AULA

UNIVERSIDADE
Faculdade
Departamento / Setor
ALEMÃO INSTRUMENTAL

1) Linguistik I
Lehr- und Übungsbuch zur Einführung
in die Sprachwissenschaft

Autorengruppe:
Hans Bühler, Gerd Fritz, Wolfgang Herrlitz,
Franz Hundsnurscher, Bernd Insam, Gerd Simon,
Heinrich Weber

5., unveränderte Auflage

Karl Bartmann

6) Antimikrobielle
Chemotherapie

Mit 7 Abbildungen und 64 Tabellen

DORA SCHULZ · HEINZ GRIESBACH 211

Gerhard Helbig
2) LEXIKON
deutscher Partikeln

5) Werner König:
div-Atlas zur deutschen Sprache
Tafeln und Texte
Mit 138 farbigen Abbildungsseiten
Graphiker: Hans-Joachim Paul

7) Grammatik
der deutschen Sprache

NEUBEARBEITUNG VON
HEINZ GRIESBACH

Harald Weinrich
3) Textgrammatik
der deutschen Sprache

unter Mitarbeit von Maria Thurmair,
Eva Breindl, Eva-Maria Willkop

Eduard Schenk
8) Neurologische
Untersuchungs-
methoden
2., überarbeitete und erweiterte Auflage
96 Abbildungen, 25 Tabellen, 6 Tafeln

JOHN LYONS
4) Einführung
in die moderne Linguistik

9) Die deutsche Sprache
im 20. Jahrhundert

Mit Beiträgen von G. Patzig,
P. Hartmann, H. Mayer, D. Sternberger,
H.-R. Müller-Schwefe, J. Trier
und einer Vorbemerkung von K. Müller

UNIVERSIDADE
Faculdade

Departamento

/ Setor

ALEMÃO INSTRUMENTAL

- 1 Alle Kinder Gottes haben Flügel
- 2 Alle meine Söhne
- 3 Alles im Garten
- 4 Der amerikanische Traum
- 5 Der haarige Affe
- 6 Die Katze auf dem heißen Blechdach
- 7 Die tätowierte Rose
- 8 Die Zoogeschichte
- 9 Eines langen Tages Reise in die Nacht
- 10 Nach dem Sündenfall
- 11 Requiem für eine Nonne
- 12 Schau heimwärts, Engel!
- 13 Und plötzlich im letzten Sommer

a *The Hairy Ape* (Eugene O'Neill)

b *All God's Chillun Got Wings* (E. O'Neill)

c *Long Day's Journey into Night* (E. O'Neill)

d *The Rose Tattoo* (Tennessee Williams)

e *Cat on a Hot Tin Roof* (T. Williams)

f *Suddenly Last Summer* (T. Williams)

g *Look Homeward, Angel!* (Thomas Wolfe)

h *All My Sons* (Arthur Miller)

i *After the Fall* (A. Miller)

j *Requiem for a Nun* (William Faulkner)

k *The Zoo-Story* (Edward Albee)

l *The American Dream* (E. Albee)

m *Everything in the Garden* (E. Albee)

UNIVERSIDADE
 Faculdade
 Departamento / Setor
 ALEMÃO INSTRUMENTAL

Vejam como é interessante nosso cérebro:

De acordo com uma pesquisa de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estão, a única coisa importante é que a primeira e a última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma bagunça total que você pode ainda ler sem problema. Isso é porque nós não lemos cada letra isolada, mas a palavra como um todo. Só de bloco!

Se você conseguir ler as primeiras palavras o cérebro decifrá automaticamente as outras...

**3M D14 D3 V3R40, 3574V4 N4 PR414, 0853RV4ND0 DU45
 CR14NC45 8R1NC4ND0 N4 4R314. 3L45 7R484LH4V4M MU170
 CON57RU1ND0 UM C4573L0 D3 4R314, COM 70RR35,
 P4554R3L45 3 P4554G3NS 1N73RN45. QU4ND0 3575V4M
 QU453 4C484ND0, V310 UM4 OND4 3 D357RU1U 7UD0,
 R3DU21ND0 0 C4573L0 4 UM MON73 D3 4R314 3 35PUM4.
 4CH31 QU3, D3P015 D3 74N70 35F0RC0 3 CU1D4D0, 45
 CR14NC45 C41R14M NO CH0R0, CORR3R4M P3L4 PR414,
 FUG1ND0 D4 4GU4, R1ND0 D3 M405 D4D45 3 COM3C4R4M 4
 CON57RU1R 0U7R0 C4573L0. COMPR33ND1 QU3 H4V14
 4PR3ND1D0 UM4 GR4ND3 L1C40; G4574M05 MU170 73MP0 D4
 N0554 V1D4 CON57RU1ND0 4LGUM4 C0154 3 M415 C3D0 0U
 M415 74RD3, UM4 OND4 POD3R4 V1R 3 D357RU1R 7UD0 0
 QU3 L3V4M05 74N70 73MP0 P4R4 CON57RU1R. M45 QU4ND0
 1550 4CON73C3R 50M3N73 4QU3L3 QU3 73M 45 M405 D3
 4LGU3M P4R4 53GUR4R, 53R4 C4P42 D3 50RR1R! S0 0 QU3
 P3RM4N3C3 3 4 4M124D3, 0 4M0R 3 C4R1NH0.**

0 R3570 3 F3170 D3 4R314

AULA DE LEITURA

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender

vai ler nas folhas do chão
se é outono ou verão;

nas ondas soltas do mar
se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa
se trabalha ou se é à-toa

na cara do lutador,
quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;

e no pélo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou se vai lento;

e também no calor da fruta,
e no cheiro da comida,

e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,

e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,

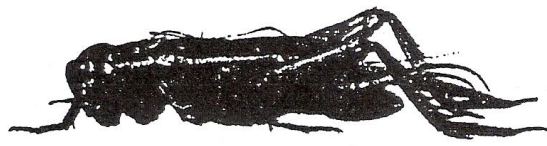
vai ler nas nuvens no céu,
vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas,
e no som do coração.

Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos tem segredos
difíceis de decifrar.
(Ricardo Azevedo)

<http://cantinodalena.intercanal.com.br/auladeleitura.htm>

12



USA
Pest



CHINA
Pet



NORTHERN THAILAND
Appetiser

Never underestimate the importance of local knowledge.

To truly understand a country and its culture, you have to be part of it.

That's why, at HSBC, we have local banks in more countries than anyone else. And all of our offices around the world are staffed by local people.

It's their insight that allows us to recognise financial opportunities invisible to outsiders.

But those opportunities don't just benefit our local customers.

Innovations and ideas are shared throughout the HSBC network, so that everyone who banks with us can benefit.

Think of it as local knowledge that just happens to span the globe.

HSBC 
The world's local bank

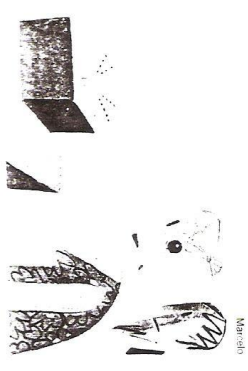
**Deutschland
hat nur einen Beckenbauer,
nur einen Bach,
nur einen Rhein,
nur einen Goethe
und nur eine Fluggesellschaft.**



Lufthansa

VERISSIMO

Estrumufar



Marcão

Contam que lançaram no mercado uma estrumufadeira. Uma intensa campanha publicitária convenceu muita gente que deveria ter a novidade em casa, e na entrega de cada estrumufadeira há um técnico junto para explicar seu funcionamento. Era fácil. Colocava-se a estrumufadeira na um técnico junto método — em qualquer lugar da casa, no chão ou em cima de um móvel, ligava-se a estrumufadeira com tomada, apertava-se um botão e pronto, a estrumufadeira começava a estrumufar. O técnico fazia "O", com a mão atrás da orelha, para todos ouvirem o ruído que vinha de dentro da caixa. O que era aquilo? Era a estrumufadeira estrumufando. Era o som do estrumufe. E o que era, exatamente, estrumufar? Bem, dizia o técnico, isso só se sabia arranhando a caixa para ver o que acontecia lá dentro, o que os fabricantes não recomendavam, sob pena de a estrumufadeira parar de estrumufar. Além de, automaticamente, invalidar a garantia.

O GLOBO
Domingo, 1 de fevereiro de 2004

Alianças políticas como a que o PT está fazendo para ter uma maioria segura no Congresso e aprovar o que quiser podem levar a um paradoxo delicado, parecido com o da estrumufadeira. Presume-se que alguns projetos que o governo, se ainda não se pesse debelizou por completo, queira ver aprovados pela sua maioria no Congresso sejam minimamente "de esquerda" (por exemplo, algo inéfito em matéria de tributação para finalmente

começar a desconcentrar riqueza no Brasil, ou não foi pra isso que se votou no PT?). Mas a condição para alianças heterogêneas funcionarem é jamais serem desafiadas as ortodoxias que as unem, e ali-guém imagina o novo cenário aprovando mudan-ças radicais na taxação de grandes fortunas e etc? Alianças de desiguais só sobrevivem da renúncia mútua e o PT tem mais a renunciar do que o PMDB e os outros. Alianças como estas só são viáveis se não adiantarem. A estrumufadeira só existe para estrumufar. Qualquer outra exigência, como a de fazer pipoca ou fazer sentido, a destrui. E quan-do a arrombam para descobrir que diabo, afinal, é estrumufar, ela pára de estrumufar e ninguém fica sabendo.

Contam que tem muita gente satisfeita com sua estrumufadeira em casa. Gostam de ter aquela colisa ao seu lado, apenas fazendo o que dizem que ela faz, seja isso o que for. E nada mais. Enfim, algo em que acreditar.

UNIVERSIDADE
Faculdade / Setor
ALEMÃO INSTRUMENTAL
Departamento

Universidade
Faculdade
Departamento
Setor

Alemão Instrumental

- 1 Medizin: Pathologische Anatomie, (1) Allgemeine Pathologie
- 2 Allgemeine und anorganische Chemie
- 3 Über die spezielle und allgemeine Relativitätstheorie
- 4 Grundlagen der Linguistik
- 5 Grundlagen der Musik
- 6 Grundlagen der organischen Chemie
- 7 Physik: Thermodynamik irreversibler Prozesse
- 8 Theoretische Physik auf der Grundlage einer allgemeinen Dynamik
- 9 Grundfragen der Philosophie

Identifique a forma equivalente em alemão:

- especial (3) *speziell*
- medicina (1) *Medizin*
- processo (7) *Prozess*
- física (7) *Physik*
- lingüística (4) *Linguistik*
- música (5) *Musik*
- dinâmica (7) *Dynamik*
- patológico (1) *pathologisch*
- orgânico (6) *organisch*
- inorgânico (2) *anorganisch*
- teórico (8) *theoretisch*
- anatomia (1) *Anatomie*
- patologia (1) *Pathologie*
- teoria (3) *Theorie*
- filosofia (9) *Philosophie*

Faculdade
Departamento
Setor

Alemão Instrumental

1	Medizin	Zollinger, H. U.: Pathologische Anatomie 1 Allgemeine Pathologie 2 Spezielle Pathologie
5	Chemie	Fluck, Ekkehard/Brastet, R. C.: Allgemeine und anorganische Chemie Kaufmann, Heinz: Grundlagen der organischen Chemie
10	Geographie	Fochler-Hauke, Gustav (Hrsg.): Allgemeine Geographie
	Sprachwissenschaft	Wunderlich, Dieter: Grundlagen der Linguistik
15	Musik	Renner, Hans: Grundlagen der Musik
	Physik	Einstein, Albert: Über die spezielle und allgemeine Relativitätstheorie Falk, G.: Theoretische Physik auf der Grundlage einer allgemeinen Dynamik Groot, S. R. de: Thermodynamik irreversibler Prozesse - u. Peter Mazur: Methoden der Thermodynamik irreversibler Prozesse Traupel, Walter: Die Grundlagen der Thermodynamik
20		Körner, Stephan: Grundfragen der Philosophie Ortega y Gasset, José: Was ist Philosophie? Russell, Bertrand: Probleme der Philosophie
25		
30	Philosophie	

Identifique a forma equivalente em alemão.

- Anatomia *Anatome*
- Especial *speziell*
- Geral *allgemein*
- Inorgânico *anorganisch*
- Princípios básicos *Grundlagen*
- Linguística *linguistisch*
- Música *Musik*
- Física *Physik*
- Sobre, acerca de *über*
- Teoria *Theorie*
- Teórico *theoretisch*
- Na base de *auf der Grundlage*
- Método *Methode*
- Metodos *Methoden*
- Processo *Prozess*
- Processos *Prozesse*
- Questão *Frage*
- Questões *Fragen*
- Questões fundamentais *Grundfragen*
- Problema *Problem*
- Problemas *Probleme*
- O que é...? *Was ist*

21

UNIVERSIDADE - FACULDADE - DEPARTAMENTO
 SETOR - ALEMÃO INSTRUMENTAL
 DECLINAÇÃO DO SUBSTANTIVO E DO ADJETIVO

		S I N G U L A R		P L U R A L	
	Art. def. + subst. <i>el. 1</i>	Art. def. + subst.	Art. def. + subst.	Art. def. + subst.	
	M	F	N	M F N	
N	der Verlag	die Forschung	das Seminar	die Verlage, die Forschungen, die Seminare	
G	des Verlags	der Forschung	des Seminars	der Verlage, der Forschungen, der Seminare	
D	dem Verlag	der Forschung	dem Seminar	den Verlagen, den Forschungen, den Seminaren	
Ak	den Verlag	die Forschung	das Seminar	die Verlage, die Forschungen, die Seminare	
	Art. indef. + subst. <i>el. 2</i>	Art. indef. + subst.	Art. indef. + subst.	Art. indef. + subst.	
	M	F	N	M F N	
N	ein (kein) Verlag	eine (keine) Forschung	ein (kein) Seminar	keine Verlage, keine Forschungen, keine Seminare	
G	eines (keines) Verlags	einer (keiner) Forschung	eines (keines) Seminars	keiner Verlage, keiner Forschungen, keiner Seminare	
D	einem (keinem) Verlag	einer (keiner) Forschung	einem (keinem) Seminar	keinen Verlagen, keinen Forschungen, keinen Seminaren	
Ak	einen (keinen) Verlag	eine (keine) Forschung	ein (kein) Seminar	keine Verlage, keine Forschungen, keine Seminare	
	Art. def. + adj. + subst. <i>3</i>	Art. def. + adj. + subst.	Art. def. + adj. + subst.	Art. def. + adj. + subst.	
	M	f	N	M F N	
N	der neue Verlag	die neue Forschung	das neue Seminar	die neuen Verlage, die neuen Forschungen, die neuen Seminare	
G	des neuen Verlags	der neuen Forschung	des neuen Seminars	der neuen Verlage, der neuen Forschungen, der neuen Seminare	
D	dem neuen Verlag	der neuen Forschung	dem neuen Seminar	den neuen Verlagen, den neuen Forschungen, den neuen Seminaren	
Ak	den neuen Verlag	die neue Forschung	das neue Seminar	die neuen Verlage, die neuen Forschungen, die neuen Seminare	
	Art. indef. + adj. + subst. <i>4</i>	Art. indef. + adj. + subst.	Art. indef. + adj. + subst.	Art. indef. + adj. + subst.	
	M	f	N	M F N	
N	ein (kein) neuer Verlag	eine (keine) neue Forschung	ein (kein) neues Seminar	keine neuen Verlage, keine neuen Forschungen, keine neuen Seminare	
G	eines (keines) neuen Verlags	einer (keiner) neuen Forschung	eines (keines) neuen Seminars	keiner neuen Verlage, keiner neuen Forschungen, keiner neuen Seminare	
D	einem (keinem) neuen Verlag	einer (keiner) neuen Forschung	einem (keinem) neuen Seminar	keinen neuen Verlagen, keinen neuen Forschungen, keinen Seminaren	
Ak	einen (keinen) neuen Verlag	eine (keine) neue Forschung	ein (kein) neues Seminar	keine neuen Verlage, keine neuen Forschungen, keine neuen Seminare	
	Adj. + subst. <i>el. 5</i>	Adj. + subst.	Adj. + subst.	Adj. + subst.	
	M	f	N	M F N	
N	neuer Verlag	neue Forschung	neues Seminar	neue Verlage, neue Forschungen, neue Seminare	
G	neuen Verlags	neuer Forschung	neuen Seminars	neuer Verlage, neuer Forschungen, neuer Seminare	
D	neuem Verlag	neuer Forschung	neuem Seminar	neuen Verlagen, neuen Forschungen, neuen Seminaren	
Ak	neuen Verlag	neue Forschung	neues Seminar	neue Verlage, neue Forschungen, neue Seminare	

UNIVERSIDADE
Faculdade
 Departamento / Setor
ALEMÃO INSTRUMENTAL

Você está na Alemanha e gostaria de saber como são abordados determinados temas políticos no âmbito de uma universidade.

A. Leia atentamente o texto que você tem em mãos e, a seguir, responda às perguntas abaixo.

- Bloco 1 a) Qual o período da história da China analisado na disciplina oferecida pelo Prof. Hoffmann?
 b) Qual a disciplina oferecida pelo Prof. Herf?

- Bloco 4 a) Qual o título da disciplina que aborda o plano econômico de Ludwig Erhard?
 b) Este bloco de disciplinas oferece informações sobre alguns países. Quais são?
 c) Qual o tema da última disciplina?

- Bloco 5 Qual o tema das duas disciplinas oferecidas pelo Prof. Gu às 3as.-feiras?

- Bloco 6 Que disciplina é oferecida a cada duas semanas?

- Bloco 7 Qual das três disciplinas esclareceria suas dúvidas sobre o problema de moradia?

- Bloco 8 Qual das duas disciplinas lhe daria uma visão geral da Alemanha pós-guerra até os dias de hoje?

- Bloco 10 Para que categoria de alunos estão previstas as disciplinas deste bloco?

- B. Assinale sintagmas nominais no genitivo.
- a) artigo definido + adjetivo + substantivo;
 - b) adjetivo + substantivo;
 - c) artigo indefinido + adjetivo + substantivo;
 - d) artigo definido + substantivo.

Wissenschaftliche Politik

1 Vorlesungen

AF	Politik und Gesellschaft in China: Vom Beginn der Mandschudynastie bis zum Untergang der konfuzianischen Welt (1644-1912)	Hoffmann
AF	Pakistan: Entstehung und Entwicklung eines ethnischen Sezessionsstaates	Rösel
AF	Deutschland und internationale Politik	Herf
AF	Was hält die pluralistische Welt zusammen? Zum Verhältnis von Politik und Religion	Kühnhardt

2 Vorkurse: Einführungen in die Wissenschaftliche Politik

A, TZ	Vorkurs	Mo 15-17 HS 1134	Braach
A, TZ	Vorkurs	Mo 18-20 UB ÜR 1	Henrich
A, TZ	Vorkurs	Di 16-18 UB ÜR 1	Rosenzweig

3 Proseminare

M, PA	Politische Bildung in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung	Do 18-20 Landeszentr. f. polit. Bildung	Kaiser und Wehner
-------	---	---	-------------------

4 Grundkurse I: Einführungen in die Vergleichende Regierungslehre

M, TZ	Soziale Marktwirtschaft – Aussichten des Konzeptes von Ludwig Erhard im internationalen Wettbewerb der Wirtschaftssysteme	Mo 16-18 Wilhelmstr. 26, HS 00016	Zimmermann
M, TZ	Wirtschafts- und Sozialpolitik im Spannungsfeld zwischen ökonomischer Rationalität und politischer Opportunität	Di 11-13 UB ÜR 7	Zimmermann
M, TZ	Bundestaatsstruktur und Finanzverfassung in Deutschland und in den USA	Mi 9-11 Peterhof 6/7	Welz
M, TZ	Organisation + Vermittlung von Interessen	Di 10-12 UB ÜR 3	Ruß
M, TZ	Frauenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland	Di 11-13 Sedanstr. 6, HS 01007	Rosenzweig
M, TZ	Sozialstruktur und politische Einstellungen in der DDR	Mo 17-19 HS 1134	Eith
M, TZ	Die Transformation des politischen Systems der UdSSR und ihrer Satellitenstaaten	Mi 14-16 HS 1134	von Schröter
M, TZ	Technologie und Umweltpolitik	Fr 14-17 14tägliche UB ÜR 7	Petermann

5 Grundkurse II: Einführungen in die internationale Politik

M, TZ	Staat und Gesellschaft in Afrika: Kenia	Di 9-11 HS 01007	Erdmann
M, TZ	Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland	Di 16-18 HS 1234/26	Gu
M, TZ	Außenpolitik der Volksrepublik China	Di 14-16 HS 1134	Gu
M, TZ	Probleme der Friedenssicherung nach dem Ende des Ost-West-Konflikts	Fr 14-16 UB ÜR 10	Elser
M, TZ	Die NATO: Atlantisch-europäisches Sicherheitssystem, Kooperation mit Osteuropa, Friedenssicherung für die UNO	Di 16-18 Sedanstr. 6, HS 01007	Greiner

6 Grundkurse III: Einführungen in die politische Theorie

M, TZ	Theorien des Wahlverhaltens	Di 9-11 Sedanstr. 6, HS 01007	Eith
M, TZ	Revolution	Di 18-20 UB ÜR 1	Henrich
M, TZ	Zur Transformation von Wirtschaftsordnungen – Theoretische Ansätze und politische Praxis	Di 15,16-17,45 14tägliche HS 1265	Schlüter
M, TZ	Aspekte der politischen Anthropologie	Di 11-13 Raum 4429	Braach
M, TZ	Federalist Papers	Mi 16-18 Wilhelmstr. 26, HS 00016	Welz
M, TZ	Konfliktlösungsstrategien und Friedenssicherung	Do 11-13 Raum 4429	Willinger

7 Hauptseminare zur Vergleichenden Regierungslehre

PA, TZ	Der deutsche Einigungsprozeß 1989/90	Do 16-18 Raum 4429	Jäger
PA, TZ	Demokratie in Südafrika: Der Transformationsprozeß in vergleichender Perspektive	Mi 10-12 HS 1265	Nei
PA, TZ	Aktuelle Probleme der Wohnungspolitik	Di 10-12 JK, Kartäuserstr. 49a	Köber

8 Hauptseminare zur Internationalen Politik

PA, TZ	Clash of Civilizations? Kulturen, Religionen, Weltkonflikte	Di 14-16 Raum 4429	Kühnhardt
PA, TZ	Deutschlandpolitik von Adenauer bis Kohl	Do 14-16 Raum 4429	Jäger

9 Hauptseminare zur politischen Theorie

PA, TZ	Rousseau	Di 16-18 Raum 4429	Jäger
PA, TZ	Nationalsozialismus und deutsche politische Kultur	Mi 14-16 UB ÜR 10	Herf
PA, TZ	Naturrecht und Politik	Mo 14-16 Raum 4429	Kühnhardt
PA, TZ	Ethnizität und Nationalismus	nach Aushang	Hanf/Rösel/Jürgenmeyer

10 Kolloquium: Kandidatenseminare

EX, PA	Magister-/Doktorandenkolloquium	nach Aushang	Werz
EX, PA	Kolloquium für Examenkandidaten	Mo 18-21 Raum 4450	Kühnhardt
EX, PA	Besprechung laufender Arbeiten und neuer Forschungsergebnisse	Di 18-20 Raum 4429	Jäger

21

UNIVERSIDADE
Faculdade
Departamento / Setor
ALEMÃO INSTRUMENTAL

1. Einführung in die italienische Sprache
2. Zur Einführung in verfassungspolitische Grundfragen der Bundesrepublik Deutschland
3. Der *Conselho Nacional de Pesquisas* ist die zentrale Organisation zur Förderung der Wissenschaft in Brasilien.
4. Experimentelle Psychologie der Angst
5. Textlinguistik
6. Die Grundlagenforschung wird in Europa vom Staat finanziert.
7. In der alten DDR konzentrierte sich die Forschung auf wenige Akademien.
8. Der italienische Roman der fünfziger und der sechziger Jahre
9. Politische Wissenschaften
10. Die Qualitätskontrolle hat eine besondere Aktualität heute.
11. Deutsch-italienische Übersetzung. Grundstufe
12. Liberalismus versus Wohlfahrtsstaat
13. Der Staat muss für die Grundausstattung der Universitäten aufkommen.
14. Handel statt Hilfe
15. Die *XV Semana Interdisciplinar de Estudos Anglo-Germânicos* im Jahr 2007 hat noch kein Thema.

UNIVERSIDADE

Faculdade

Departamento

/ Setor

ALEMÃO INSTRUMENTAL

Jakob Grimm
Deutsche Mythologie
 In diesem Werk behandelt Grimm das religiöse Leben der germanischen Völker.

Que aspecto é apresentado pelo autor no âmbito da mitologia alemã?

Walter Gerlach/Martha List
Johannes Keppler
 Leben und Werk
 Die beiden Autoren zeichnen ein lebendiges Bild der Persönlichkeit und des Lebensweges des genialen Astronomen.

1. Qual a área de atuação de Keppler (1571-1630)?
2. Você admite que o livro tenha sido escrito de forma sóbria e objetiva?
3. Após a leitura do texto, você esperaria encontrar uma obra sobre astronomia ou uma biografia?

Eckart Otto
Jerusalem – die Geschichte der Heiligen Stadt
 Archäologie, Geschichtswissenschaft und Religionsgeschichte verbinden sich hier zur Darstellung der Stadtentwicklung und ihrer Bedeutung.

1. De que ciências se utilizou o autor em seu livro sobre a Cidade Santa?
2. Que aspectos da cidade são apresentados?

F. L. Carsten
Faschismus in Österreich
 Das Buch des englischen Historikers über den "Austrofaschismus" gründet sich auf eingehende Studien des Autors in deutschen und österreichischen Archiven.

1. Como F. L. Carsten é apresentado ao leitor?
2. *Österreich* em língua portuguesa =
3. De que forma o autor se familiarizou com o *Austrofaschismus*?

Englische Essays aus drei Jahrhunderten
 Herausgegeben von A. Schlösser
 Die chronologisch aufgebaute und reichkommentierte Anthologie enthält die brillantesten und charakteristischsten Essays englischer Denker vom 17. bis zum 19. Jahrhundert, von Francis Bacon bis Charles Darwin.

1. A. Schlösser é o tradutor dos *essays* ingleses?
2. Quem são os autores dos *essays*?
3. O livro contém comentários sobre os *essays*?
4. A seleção dos *essays* seguiu que critérios?
5. Em que ordem o autor selecionou os textos?

Jeanne Hersch
Karl Jaspers
 Eine Einführung in sein Werk
 Jeanne Hersch, Professorin für Philosophie in Genf und Schülerin von Karl Jaspers, gibt mit ihrem Buch eine Einführung in Leben und Werk des grossen deutschen Philosophen.

1. Como é descrito Karl Jaspers (1883-1969)?
2. Qual a relação de Jeanne Hersch com Jaspers?
3. Que posição ocupa Jeanne Hersch hoje?



DAS VERB (O VERBO)

HILFSVERBEN (VERBOS AUXILIARES)

sein (Infinitiv/ infinitivo)

	<i>PRÄSENS</i>	<i>PRÄTERITUM</i>	<i>FUTUR: werden (Präs.)+ Infinitiv</i>
ich	bin	war	<i>PERFEKT: sein (Präs.) + Part.II</i>
du	bist	warst	<i>PLUSQUAMPERFEKT: sein (Prät.)</i>
er,sie,es	ist	war	<i>+ Partizip II</i>
wir	sind	waren	<i>PARTIZIP I (gerúndio): seiend</i>
ihr	seid	wart	<i>PARTIZIP II (participio pasado):</i>
sie, Sie	sind	waren	<i>gewesen</i>

haben (Infinitiv/infinitivo)

	<i>PRÄSENS</i>	<i>PRÄTERITUM</i>	<i>FUTUR: werden (Präs.) + Infinitiv</i>
ich	habe	hatte	<i>PERFEKT: haben (Präs.) + Part.II</i>
du	hast	hattest	<i>PLUSQUAMPERFEKT: haben (Prät.)</i>
er,sie,es	hat	hatte	<i>+ Partizip II</i>
wir	haben	hatten	<i>PARTIZIP I (gerúndio): habend</i>
ihr	habt	hattet	<i>PARTIZIP II (participio pasado):</i>
sie, Sie	haben	hatten	<i>gehabt</i>

werden (Infinitiv/infinitivo)

	<i>PRÄSENS</i>	<i>PRÄTERITUM</i>	<i>FUTUR: werden (Präs.) + Infinitiv</i>
ich	werde	wurde	<i>PERFEKT: sein (Präs.) + Part.II</i>
du	wirst	wurdest	<i>PLUSQUAMPERFEKT: sein (Prät.)</i>
er,sie,es	wird	wurde	<i>+ Partizip II</i>
wir	werden	wurden	<i>PARTIZIP I (gerúndio): werdend</i>
ihr	werdet	wurdet	<i>PARTIZIP II (participio pasado):</i>
sie, Sie	werden	wurden	<i>geworden</i>

MODALVERBEN (VERBOS MODAIS)

	<u>dürfen</u>	<u>können</u>	<u>mögen</u>	<u>müssen</u>	<u>sollen</u>	<u>wollen</u>
PRÄSENS						
ich	darf	kann	mag möchte	muss	soll	will
du	darfst	kannst	magst möchtest	musst	sollst	willst
er,sie,es	darf	kann	mag möchte	muss	soll	will
wir	dürfen	können	mögen möchten	müssen	sollen	wollen
ihr	dürft	könnt	mögt möchtet	müsst	sollt	wollt
sie,Sie	dürfen	können	mögen möchten	müssen	sollen	wollen
PRÄTERITUM						
ich	durfte	konnte	mochte	musste	sollte	wollte
du	durfdest	konntest	mochtest	musstest	solltest	wolltest
er,sie,es	durfte	konnte	mochte	musste	sollte	wollte
wir	durften	konnten	mochten	mussten	sollten	wollten
ihr	durftet	konntet	mochtet	musstet	solltet	wolltet
sie,Sie	durften	konnten	mochten	mussten	sollten	wollten
PARTIZIP II						
	gedurft	gekonnt	gemocht	gemusst	gesollt	gewollt

SCHWACHE VERBEN (VERBOS FRACOS/REGULARES)forschen

	<i>PRÄSENS</i>	<i>PRÄTERITUM</i>	<i>PERFEKT:</i>	
ich	forsch-e	forsch-t-e	<i>PQPERFEKT:</i>	er hat geforscht
du	forsch-st	forsch-t-est	<i>FUTUR:</i>	er wird forschen
er,sie,es	forsch-t	forsch-t-e	<i>PARTIZIP I:</i>	forschen-d
wir	forsch-en	forsch-t-en	<i>PARTIZIP II:</i>	ge-forsch-t
ihr	forsch-t	forsch-t-et		
sie, Sie	forsch-en	forsch-t-en		

erforschen - untrennbares Verb (verbo inseparável)

	<i>PRÄSENS</i>	<i>PRÄTERITUM</i>	<i>PERFEKT:</i>	
ich	erforsche	erforschte	<i>PQPERFEKT:</i>	er hat erforscht
du	erforschst	erforschtest	<i>FUTUR:</i>	er hatte erforscht
er,sie,es	erforscht	erforschte	<i>PARTIZIP I:</i>	er wird erforschen
wir	erforschen	erforschten	<i>PARTIZIP II:</i>	erforschend
ihr	erforscht	erforschtet		erforscht
sie, Sie	erforschen	erforschten		

nachforschen - trennbares Verb (verbo separável)

	<i>PRÄSENS</i>	<i>PRÄTERITUM</i>	<i>PERFEKT:</i>	
ich	forsche...nach	forschte...nach	<i>PQPERFEKT:</i>	er hat nachgeforscht
du	forschst...nach	forschtest...nach	<i>FUTUR:</i>	er hatte nachgeforscht
er,sie,es	forscht...nach	forschte...nach	<i>PARTIZIP I:</i>	er wird nachforschen
wir	forschen...nach	forschten...nach	<i>PARTIZIP II:</i>	nachforschend
ihr	forscht...nach	forschtet...nach		nachgeforscht
sie,Sie	forschen...nach	forschten...nach		

STARKE VERBEN (VERBOS FORTES/IRREGULARES)schreiben

	<i>PRÄSENS</i>	<i>PRÄTERITUM</i>	<i>PERFEKT:</i>	
ich	schreibe	schrrieb	<i>PQPERFEKT:</i>	er hat geschrieben
du	schreibst	schrriebst	<i>FUTUR:</i>	er hatte geschrieben
er,sie,es	schreibt	schrrieb	<i>PARTIZIP I:</i>	er wird schreiben
wir	schreiben	schrrieben	<i>PARTIZIP II:</i>	schreibend
ihr	schreibt	schrreibt		geschrieben
sie,Sie	schreiben	schrrieben		

beschreiben - untrennbares Verb (verbo inseparável)

	<i>PRÄSENS</i>	<i>PRÄTERITUM</i>	<i>PERFEKT:</i>	
ich	beschreibe	beschrieb	<i>PQPERFEKT:</i>	er hat beschrieben
du	beschreibst	beschriebst	<i>FUTUR:</i>	er hatte beschrieben
er,sie,es	beschreibt	beschrieb	<i>PARTIZIP I:</i>	er wird beschreiben
wir	beschreiben	beschrieben	<i>PARTIZIP II:</i>	beschreibend
ihr	beschreibt	beschreibt		beschrieben
sie,Sie	beschreiben	beschrieben		

vorschreiben - trennbares Verb (verbo separável)

	<i>PRÄSENS</i>	<i>PRÄTERITUM</i>	<i>PERFEKT:</i>	
ich	schreibe...vor	schrrieb...vor	<i>PQPERFEKT:</i>	er hat vorgeschrieben
du	schrreibst...vor	schrriebst...vor	<i>FUTUR:</i>	er hatte vorgeschrieben
er,sie,es	schrreibt...vor	schrrieb...vor	<i>PARTIZIP I:</i>	er wird vorschreiben
wir	schrreiben...vor	schrrieben...vor	<i>PARTIZIP II:</i>	vorschreibend
ihr	schrreibt...vor	schrreibt...vor		vorgeschrieben
sie, Sie	schrreiben...vor	schrrieben...vor		

GEMISCHTE VERBEN (VERBOS MISTOS)denken

	<i>PRÄSENS</i>	<i>PRÄTERITUM</i>	<i>PERFEKT:</i>	
ich	denke	dachte	<i>PQPERFEKT:</i>	er hat gedacht
du	denkst	dachtest	<i>FUTUR:</i>	er hatte gedacht
er,sie,es	denkt	dachte		er wird denken
wir	denken	dachten	<i>PARTIZIP I:</i>	denkend
ihr	denket	dachtet	<i>PARTIZIP II:</i>	gedacht
sie, Sie	denken	dachten		

<i>INFINITIV</i>	<i>PRÄSENS</i>	<i>PRÄTERITUM</i>	<i>PARTIZIP I</i>	<i>PARTIZIP II</i>
brennen	brennt	brannt	brenned	gebrannt
bringen	bringt	brachte	bringend	gebracht
kennen	kennt	kannte	kennend	gekant
nennen	nennt	nannte	nennend	gekant
rennen	rennt	rannte	rennend	gerannt
senden	sendet	sandte	sendend	gesandt
wenden	wendet	wandte	wendend	gewandt
wissen	weiß	wußte	wissend	gewußt

PARTÍCULAS SEPARÁVEIS

an-
auf-
aus-
bei-
da(r)-
dazwischen-
ein-
entgegen-
fort-
heim-
her-
hin-
mit-
nach-
statt-
teil-
über-
vor-
zurück-
zusammen-

PARTÍCULAS INSEPARÁVEIS

be-
ent-
er-
ver-
wider-
zer-

PARTÍCULAS SEPARÁVEIS
E/OU INSEPARÁVEIS

durch-
hinter-
über-
um-
unter-
voll-

Verbos em *-ieren* são fracos e fazem o *Partizip II* (Particípio Passado) sem *ge-*:
studieren, studierte, studiert
reklamieren, reklamierte, reklamiert

UNIVERSIDADE
Faculdade
Departamento / **Setor**
ALEMÃO INSTRUMENTAL

Peter Lösche 1
Anarchismus
 Historiker, Politologen und Soziologen haben den Anarchismus, seine sozialen Grundlagen und seine prominentesten Vertreter analysiert und dargestellt. Ein Überblick über die Forschungsergebnisse ist nicht nur von wissenschaftlichem, sondern auch von aktuellem Interesse.

1. Estudiosos de que áreas ocuparam-se com o anarquismo?
2. Como está sendo qualificado o interesse pelos resultados das pesquisas?

Peter Zudeick 2
Alternative Schulen
 Immer mehr Schüler, Eltern und Lehrer, die mit dem Staatlichen Schulwesen unzufrieden sind, suchen heute nach Alternativen, über die dieser Band informiert.

1. Qual a opinião de muitos pais em relação às escolas públicas?
2. Como reagem a isto?
3. Este livro pode ser considerado como advertência? Porque (não)?

Dieter E. Zimmer 3
Der Mythos der Gleichheit
 Gibt es einen angeborenen Unterschied zwischen Männern und Frauen, zwischen den Rassen? Zimmer hat mit dieser Präsentation neuester Biologischer Forschungsergebnisse eine brisante Diskussion in Gang gesetzt.

Hans Hörmann 4
Einführung in die Psycholinguistik
 Das Buch stellt die Probleme dar, die sich ergeben, wenn man die Verwendung von Sprache wissenschaftlich beschreiben und erklären will.

1. Julgando-se o livro a partir do título, pode-se depreender que o autor está se dirigindo a um especialista da área da lingüística?
2. Que problemas são apresentados pelo autor ao leitor?
3. De acordo com o breve sumário do conteúdo do livro, qual é o propósito da psicolingüística?

Psychologisches Wörterbuch 5
 Herausgegeben von Friedrich Dorsch
 Dieses Wörterbuch informiert und orientiert über das Gesamtgebiet der Psychologie, insbesondere über Denken, Lernen, Motivation, Psycholinguistik und pädagogische Psychologie.

Lista dos Verbos fortes e irregulares

(*subj.* significa *impf. subj.*; O *impf. ind.* alemão pode corresponder ao *pt. perf.* e ao *pt. impf.* do Português).

backen *prs.* backe, bäckst, bäckst; *imp.* back(e); *part. pt.* gebacken.
befehlen *prs.* befehle, befehlst, befehle; *impf.* befehl; *part. pt.* befohlen.
beginnen *prs.* beginne, beginnst, beginne; *impf.* beginn(e); *part. pt.* begonnen.
beißen *prs.* beiße, beißt, beißt; *impf.* beiß; *part. pt.* gebissen.
bergen *prs.* berge, birgst, birgst; *impf.* berg; *part. pt.* geborgen.
bersten *prs.* berste, birst (berstest), birst (berstet); *impf.* burst
borsten.
bewegen *prs.* bewege, bewegst, bewege; *impf.* bewege (*fig.* bewegt); *part. pt.* bewegt (*fig.* bewegt).
biegen *prs.* biege, biegest, biegt; *impf.* bog; *subj.* böge; *imp.* bieg(e); *part. pt.* gebogen.
bieten *prs.* biete, bietest, bietest; *impf.* bot, bot(e)st; *subj.* böte; *part. pt.* geboten.
binden *prs.* binde, bindest, bind(e); *impf.* band, band(e)st; *subj.* bände; *imp.* bind(e); *part. pt.* gebunden.
bitten *prs.* bitte, bittest, bittest; *impf.* bat, bat(e)st; *subj.* bäte; *imp.* bitte; *part. pt.* gebeten.
blasen *prs.* blase, bläst, bläst; *impf.* blies, bliesest; *subj.* bliese; *imp.* blas (blase); *part. pt.* geblasen.
bleiben *prs.* bleibe, bleibst, bleib(e); *impf.* blieb (bliebst); *subj.* bleibe; *part. pt.* geblieben.
braten *prs.* brate, bräust, brät; *impf.* brät, brät(e)st; *subj.* bräte; *imp.* braut(e); *part. pt.* gebraten.
brechen *prs.* breche, brichst, brich(e); *impf.* brach; *subj.* bräche; *part. pt.* gebrochen.*

*) ebrechen; daß sie ebrechen (ebrechen), *mas:* er bricht (brucht) die Ehe, er hat die Ehe gebrochen.

flechten *prs.* flechte, flechtst, flecht; *impf.* flochte, flochtst; *subj.* flochte; *imp.* flicht; *part. pt.* geflochten.
fliegen *prs.* fliege, fliegst, flieg(e); *impf.* flog, flogst; *subj.* flöge; *imp.* flieg(e); *part. pt.* geflogen.
fliehen *prs.* fliehe, fliehst, flieh(e); *impf.* floh, flohst; *subj.* flöhe; *imp.* flieh(e); *part. pt.* geflohen.
fließen *prs.* fließe, fließt, fließ(e); *impf.* floss, flossst; *subj.* flösse; *imp.* fließ(e); *part. pt.* geflossen.
fressen *prs.* fresse, frisst, frisst; *impf.* fraß, fraßest; *subj.* fräße; *part. pt.* gefressen.
frühen *prs.* fröhe, fröhst, fröh(e); *impf.* froh, frohst; *subj.* fröhe; *part. pt.* gefrohen.
geben *prs.* gebe, gibst, gibst; *impf.* gab; *subj.* gäbe; *imp.* gib; *part. pt.* gegeben.
gedeihen *prs.* gedeihe, gedeihst, gedeiht; *impf.* gedieh; *subj.* gediehe; *imp.* gedieh(e); *part. pt.* gediehen.
gehen *prs.* gehe, gehst, gehst; *impf.* gieng; *subj.* gänge; *imp.* geh(e); *part. pt.* gegangen.
gelingen *prs.* es gelinge, *impf.* es gelang; *subj.* es gelänge; *imp.* geling(e); *part. pt.* gelungen.
gelten *prs.* gelte, giltst, gilt; *impf.* galt, galt(e)st; *subj.* gälte (gälte); *imp.* gilt; *part. pt.* gegolten.
genesen *prs.* genesse, genesst, genes; *impf.* nest; *impf.* genas, genasest; *subj.* nesene; *imp.* genesse; *part. pt.* genesen.
genießen *prs.* genieße, genießt, genieße; *impf.* genoß, genoßest; *subj.* genösse; *imp.* genieße(e); *part. pt.* genossen.
geschähen *prs.* es geschähe; *impf.* es geschähe; *subj.* es geschähe; *imp.* —; *part. pt.* geschehen.
gewinnen *prs.* gewinne, gewinnst, gewinne; *impf.* gewann, gewannst; *subj.* gewönne (gewönne); *imp.* gewinn(e); *part. pt.* gewonnen.
gehen *prs.* gehe, gehst, gehst; *impf.* gieng; *subj.* gänge; *imp.* geh(e); *part. pt.* gegangen.
gleich(e) *impf.* gleich, gleichst; *subj.* gleiche; *impf.* gleich(e); *part. pt.* geglichen.

gleiten *prs.* gleite, gleitest, gleit(e); *impf.* glitt, glittst; *subj.* glitte; *imp.* gleit(e); *part. pt.* geglitten.
graben *prs.* grabe, grabst, grab(e); *impf.* grub, grubst; *subj.* gräbe; *imp.* grab(e); *part. pt.* gegraben.
greifen *prs.* greife, greifst, greif(e); *impf.* griff, griffst; *subj.* griffe; *imp.* greif(e); *part. pt.* gegriffen.
haben *prs.* habe, habst, hab(e); *impf.* hatte; *subj.* hätte; *imp.* habe; *part. pt.* gehabt.
halten *prs.* halte, hältst, hält; *impf.* hielt, hieltst; *subj.* hätte; *imp.* halt(e); *part. pt.* gehalten.
hängen *prs.* hänge, hängst, häng(e); *impf.* hing, hingst; *subj.* hänge; *imp.* häng(e); *part. pt.* gehängt.
heben *prs.* hebe, hebst, heb(e); *impf.* hob, hobst; *subj.* hob(e); *imp.* heb(e); *part. pt.* gehoben.
heissen *prs.* heiße, heiß(e); *impf.* heiß, heißst; *subj.* heiß(e); *part. pt.* geheißen.
heissen *prs.* heiße, heiß(e); *impf.* heiß, heißst; *subj.* heiß(e); *part. pt.* geheißen.
helfen *prs.* helfe, hilfst, hilf; *impf.* half, halfst; *subj.* helfe; *imp.* hilf; *part. pt.* geholfen.
kennen *prs.* kenne, kennst, kenne; *impf.* kannte; *subj.* kannte; *imp.* kenne; *part. pt.* gekannt.
klängen *prs.* klinge, klingst, kling(e); *impf.* klang, klangst; *subj.* klänge; *imp.* kling(e); *part. pt.* geklungen.
kneifen *prs.* knete, knetst, knet(e); *impf.* kniff, kniffst; *subj.* kniffe; *imp.* knief(e); *part. pt.* gekniffen.
kommen *prs.* komme, komme; *impf.* kam; *subj.* käme; *imp.* komm(e); *part. pt.* gekommen.
können *prs.* kann, kannst, kann; können; *impf.* konnte; *subj.* könnte; *imp.* —; *part. pt.* gekonnt.
kriechen *prs.* kriech(e), kriech(e); *impf.* kroch; *subj.* kriech(e); *imp.* kriech(e); *part. pt.* gekrochen.
laden *prs.* lade, ladst, lad(e); *impf.* lud, ludst; *subj.* lade; *imp.* lad(e); *part. pt.* geladen.
lassen *prs.* lasse, läßt, läßt; *impf.* ließ, ließest; *subj.* ließe; *imp.* laß; *part. pt.* gelassen.
laufen *prs.* laufe, läufst, läuf(e); *impf.* lief, liefst; *subj.* liefe; *imp.* lauf(e); *part. pt.* gelaufen.

leiden *prs.* leide, leidest, leidet; *impf.* litt, littst; *subj.* litte; *imp.* leid(e); *part. pt.* gelitten.
leihen *prs.* lehne, leihst, leihst, leihst; *impf.* leih, leihst; *subj.* leih; *imp.* leih(e); *part. pt.* geliehen.
lesen *prs.* lese, liesst, liesst, liesst; *impf.* las, lasest; *subj.* lese; *imp.* lies(e); *part. pt.* gelesen.
liegen *prs.* liege, liegst, liegst, liegst; *impf.* lag; *subj.* lage; *imp.* lieg(e); *part. pt.* gelegen.
lügen *prs.* lüge, lügst, lügst, lügst; *impf.* log, logst; *subj.* lüge; *imp.* lug(e); *part. pt.* gelogen.
melden *prs.* melde, meldest, meldest, meldest; *impf.* meld(e); *subj.* melde; *imp.* meld(e); *part. pt.* gemeldet.
messen *prs.* messe, mißt, mißt; *impf.* maß, maßt; *subj.* messe; *imp.* miß; *part. pt.* gemessen.
mifflingen *s.* gelingen.
mögen *prs.* mag, magst, mag, möge; *impf.* möge; *subj.* möge; *imp.* möge; *part. pt.* gemocht.
müssen *prs.* muß, muß, muß, müssen, müßt, müssen; *impf.* mußte; *subj.* müsse; *imp.* müsse; *part. pt.* gemußt.
nehmen *prs.* nehme, nimmst, nimmst; *impf.* nahm, nahmst; *subj.* nehme; *imp.* nimm; *part. pt.* genommen.
nennen *prs.* nenne, nennst, nennst; *impf.* nannte; *subj.* nenne; *imp.* nenne; *part. pt.* genannt.
pfeifen *prs.* pfeife, pfeifst, pfeifst; *impf.* piff, piffst; *subj.* piffe; *imp.* pfeiff(e); *part. pt.* gepfeiffen.
preisen *prs.* preise, preist, preist; *impf.* pries, priesest; *subj.* pries; *imp.* pries(e); *part. pt.* gepriesen.
quellen (*vi.*) *prs.* quelle, quillst, quillst; *impf.* quoll, quoll; *subj.* quolle; *imp.* quoll; *part. pt.* gequollen.
raten *prs.* rate, räte, rät; *impf.* riet, riet(e); *subj.* räte; *imp.* rat(e); *part. pt.* geraten.
reiben *prs.* reibe, reibst, reibst; *impf.*rieb, reibst; *subj.* reibe; *imp.*reib(e); *part. pt.* gerieben.
reißen *prs.* reiße, reiße, reiße; *impf.*riß, rißest; *subj.* reiße; *imp.*riß(e); *part. pt.* gerissen.
reisen *prs.* reise, reist(e); *impf.*ritt, rittst; *subj.* reite; *imp.*reit(e); *part. pt.* geritten.

schleifen *prs.* schleife, schleift, schleift; *impf.* schliff, schliffst; *subj.* schleife; *imp.* schleif(e); *part. pt.* geschliffen.
schließen *prs.* schließe, schliesse, schliesse; *impf.* schloß, schloß; *subj.* schliesse; *imp.* schließ(e); *part. pt.* geschlossen.
schlingen *prs.* schlinge, schlingst, schlingst; *impf.* schlang, schlang; *subj.* schlinge; *imp.* schling(e); *part. pt.* geschlungen.
schmelzen *prs.* schmelze, schmelze, schmelze; *impf.* schmolz, schmolz; *subj.* schmelze; *imp.* schmelz(e); *part. pt.* geschmolzen.
schneiden *prs.* schneide, schneidest, schneidest; *impf.* schnitt, schnitt; *subj.* schneide; *imp.* schneid(e); *part. pt.* geschnitten.
schrecken (*vi.* = *er.*) *prs.* schrecke, schreckst; *subj.* schrecke; *imp.* schreck(e); *part. pt.* erschrocken.
schreiben *prs.* schreibe, schreibst, schreibe; *impf.* schrieb, schrieb; *subj.* schreibe; *imp.* schreib(e); *part. pt.* geschrieben.
schreien *prs.* schreie, schreie; *impf.* schrie, schrie; *subj.* schreie; *imp.* schrei(e); *part. pt.* geschrieen.
schreiben *prs.* schreibe, schreibe; *impf.* schrieb, schrieb; *subj.* schreibe; *imp.* schreib(e); *part. pt.* geschrieben.
schreiten *prs.* schreite, schreite; *impf.* schritt, schritt; *subj.* schreite; *imp.* schreit(e); *part. pt.* geschritten.
schreiten *prs.* schreite, schreite; *impf.* schritt, schritt; *subj.* schreite; *imp.* schreit(e); *part. pt.* geschritten.
schweigen *prs.* schweige, schweige; *impf.* schwieg, schwieg; *subj.* schweige; *imp.* schwieg(e); *part. pt.* geschwiegen.
schwimmen *prs.* schwimme, schwimme; *impf.* schwamm, schwamm; *subj.* schwimme; *imp.* schwimm(e); *part. pt.* geschwommen.
schwimmen *prs.* schwimme, schwimme; *impf.* schwamm, schwamm; *subj.* schwimme; *imp.* schwimm(e); *part. pt.* geschwommen.
schwinnen *prs.* schwinde, schwindest, schwindest; *impf.* schwand, schwand; *subj.* schwinde; *imp.* schwind(e); *part. pt.* geschwunden.

*) Radio.

steigen <i>prs.</i> steigt, steigt, steigt; <i>impf.</i> steigt, steigt; <i>subj.</i> steige; <i>imp.</i> steig(e); <i>part. pt.</i> gestiegen.	löre; <i>imp.</i> verliere(e); <i>part. pt.</i> ver- loren.
sterben <i>prs.</i> stirbt, stirbt, stirbt; <i>impf.</i> stirbt, stirbt, stirbt; <i>imp.</i> stirb; <i>part. pt.</i> gestorben.	wachsen <i>prs.</i> wächst, wächst, wächst; <i>impf.</i> wächst, wächst; <i>subj.</i> wüchse; <i>imp.</i> wachse; <i>part. pt.</i> gewachsen.
stinken <i>prs.</i> stinke, stinkest, stinkt; <i>impf.</i> stinke, stinkst; <i>subj.</i> stänke; <i>imp.</i> stink(e); <i>part. pt.</i> gestunken.	wägen (er-) <i>prs.</i> wäge, wägst, wägt; <i>impf.</i> wog; <i>subj.</i> wöge; <i>imp.</i> wä- ge(e); <i>part. pt.</i> gewogen.
stoßen <i>prs.</i> stoße, stoßt, stoßt; <i>impf.</i> stoß, stoßest; <i>subj.</i> stoße; <i>imp.</i> stoß(e); <i>part. pt.</i> gestoßen.	waschen <i>prs.</i> wasche, wäscht, wäscht; <i>impf.</i> wusch, wuschest; <i>subj.</i> wüsche; <i>imp.</i> wasch(e); <i>part. pt.</i> gewaschen.
streichen <i>prs.</i> streiche, strichst, strichst; <i>impf.</i> strich, strichst; <i>subj.</i> striche; <i>imp.</i> streich(e); <i>part. pt.</i> gestrichen.	weichen <i>prs.</i> weiche, weicht, weicht; <i>impf.</i> wich, wüch; <i>subj.</i> wiche; <i>imp.</i> weich(e); <i>part. pt.</i> gewichen.
streiten <i>prs.</i> streite, streitest, strei- tet; <i>impf.</i> stritt, stritt(e); <i>subj.</i> stritte; <i>imp.</i> streit(e); <i>part. pt.</i> ge- stritten.	weisen <i>prs.</i> weise, weist, weist; <i>impf.</i> wies, wiesest; <i>subj.</i> wies; <i>imp.</i> weis (weise); <i>part. pt.</i> ge- wiesen.
tragen <i>prs.</i> trage, trägst, trägst; <i>impf.</i> trag; <i>subj.</i> trüge; <i>imp.</i> trag(e); <i>part. pt.</i> getragen.	wenden <i>prs.</i> wende, wendest, wen- det; <i>impf.</i> wandie (wendete); <i>subj.</i> wendete; <i>imp.</i> wende; <i>part. pt.</i> gewandt (gewendet).
treffen <i>prs.</i> treffe, triffst, triffst; <i>impf.</i> traf, triffst; <i>subj.</i> trafe; <i>imp.</i> triff; <i>part. pt.</i> getroffen.	werben <i>prs.</i> werbe, wirbst, wirbt; <i>impf.</i> warb; <i>subj.</i> wirbe; <i>imp.</i> wirb; <i>part. pt.</i> erworben.
treiben <i>prs.</i> treibe, treibst, treibst; <i>impf.</i> trieb; <i>subj.</i> triebe; <i>imp.</i> treib(e); <i>part. pt.</i> getrieben.	werden <i>prs.</i> werde, wirst, wird; <i>impf.</i> wurde; <i>subj.</i> würde; <i>imp.</i> werde; <i>part. pt.</i> geworden (worden*).
treten <i>ps.</i> trete, trittst, tritt; <i>impf.</i> trat, trat(e); <i>subj.</i> träte; <i>imp.</i> tritt; <i>part. pt.</i> getreten.	werfen <i>prs.</i> werfe, wirfst, wirft; <i>impf.</i> warf, warfst; <i>subj.</i> wirfe; <i>imp.</i> wirf; <i>part. pt.</i> geworfen.
trinken <i>prs.</i> trinke, trinkst, trinkst; <i>impf.</i> trank, trankst; <i>subj.</i> tränke; <i>imp.</i> trink(e); <i>part. pt.</i> ge- trunken.	wiegen <i>prs.</i> wiege, wiegst, wiegt; <i>impf.</i> wog; <i>subj.</i> wöge; <i>imp.</i> wiege(e); <i>part. pt.</i> gewogen.
trügen <i>prs.</i> trüge, trügst, trügst; <i>impf.</i> trog; trogst; <i>subj.</i> tröge; <i>imp.</i> trüg(e); <i>part. pt.</i> getrogen.	winden <i>ps.</i> winde, windest, windet; <i>impf.</i> wand, wandest; <i>subj.</i> wände; <i>imp.</i> winde; <i>part. pt.</i> gewunden.
tun <i>prs.</i> tue, tust, tut; tun; <i>impf.</i> tat, tat(e); <i>subj.</i> täte; <i>imp.</i> tu(e); <i>part. pt.</i> getan.	wissen <i>prs.</i> weiß, weißt, weiß; wis- sen, wüßte; <i>impf.</i> wußte; <i>subj.</i> wüßte; <i>imp.</i> wisse; <i>part. pt.</i> gewußt.
verderben <i>prs.</i> verderbe, verderbst, verdirbe; <i>impf.</i> verdarb; <i>subj.</i> ver- darbe; <i>imp.</i> verdarb; <i>part. pt.</i> ver- dorben.	wollen <i>prs.</i> will, willst, will; wollen; <i>impf.</i> wollte; <i>subj.</i> wollte; <i>imp.</i> wolle; <i>part. pt.</i> gewollt.
verdrießen <i>prs.</i> verdriefe, ver- driefe, verdriefe; <i>impf.</i> verdroß, verdroßest; <i>subj.</i> verdröse; <i>imp.</i> verdrief(e); <i>part. pt.</i> verdrossen.	zählen (ver-) <i>prs.</i> zähle, zählst, zählst; <i>impf.</i> zähl, zählst; <i>subj.</i> zähle; <i>imp.</i> zähle(e); <i>part. pt.</i> gezählt.
vergessen <i>prs.</i> vergesse, vergesse; vergäße; <i>impf.</i> vergaß, vergaßest; <i>subj.</i> vergäße; <i>imp.</i> vergaß; <i>part. pt.</i> vergessen.	ziehen <i>ps.</i> ziehe, ziehst, ziehst; <i>impf.</i> zog, zogst; <i>subj.</i> zöge; <i>imp.</i> ziehe(e); <i>part. pt.</i> gezogen.
verlieren <i>prs.</i> verliere, verlierst, verliert; <i>impf.</i> verlor; <i>subj.</i> ver- lore; <i>imp.</i> verlor; <i>part. pt.</i> ge- zungen.	zwingen <i>prs.</i> zwinge, zwinge; <i>impf.</i> zwang; <i>subj.</i> zwänge; <i>imp.</i> zwinge; <i>part. pt.</i> gezwungen.

*) quando acompanhado pelo *part. pt.* de outros verbos.

UNIVERSIDADE
Faculdade
Departamento / Setor
ALEMÃO INSTRUMENTAL

BILDER DES TAGES

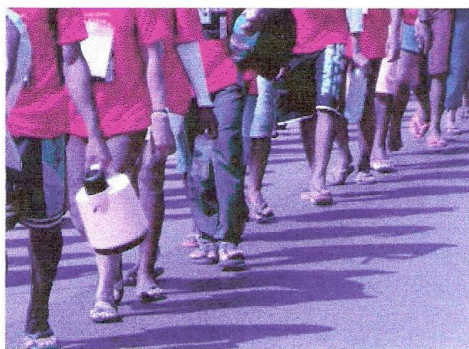


Foto: rtr

Brasilianische Bauern protestieren

Rund 11.000 brasilianische landlose Bauern sind losmarschiert, um ihren Präsidenten Inacio Lula da Silva an seine Wahlversprechen zu erinnern. Ihr Protestmarsch von Goiania im Mittelwesten in die Hauptstadt Brasilia ist 200 Kilometer lang. Sie wollen in zwei Wochen da sein. Lula hatte versprochen bis Ende nächsten Jahres 430.000 Bauern neu anzusiedeln. In Brasilien besitzen 20 Prozent der Bevölkerung rund 90 Prozent des Bodens.

02.05.2005 19:10 Uhr
DIE WELT

UNIVERSIDADE
Faculdade
Departamento / **Setor**
ALEMÃO INSTRUMENTAL

Pronome Relativo

Der Professor ist Dozent an der Philosophischen Fakultät.

1. **Der Professor** leitet das neue Forschungsprojekt.
2. Die Arbeit **des Professors** ist bekannt.
3. Sie kennen gut **den Professor**.
4. Ich schreibe **dem Professor** einen Brief.
5. Ich habe **mit dem Professor** gesprochen.

1. Der Professor, **der** das neue Forschungsprojekt *leitet*, ist Dozent an der Philosophischen Fakultät.
2. " , **dessen** Arbeit bekannt ist, " " " " " " "
3. " , **den** sie gut *kennen*, " " " " " " "
4. " , **dem** ich einen Brief *schreibe*, " " " " " " "
5. " , mit **dem** ich *gesprachen habe*, " " " " " " "

	S I N G U L A R			PLURAL
	masc.	femin.	neutro	m/f/n
N	der	die	das	die
G	dessen	deren	dessen	deren
Ak	den	die	das	die
D	dem	der	dem	denen

ROBERTO

UNIVERSIDADE

Faculdade

Departamento

/ Setor

ALEMÃO INSTRUMENTAL

Mehr Stipendiaten – weniger Geld

2 Der DAAD hat im Jahr 2003 gut 4000 Akademiker mehr als im vergangenen
Jahr gefördert. Die Zahl der Stipendiaten stieg auf 74.571 (darunter 22.609 aus
4 Programmen der Europäischen Union). Dieses Ergebnis wurde trotz eines um
5,3 Millionen Euro gesunkenen Haushalts (minus zwei Prozent gegenüber 2002)
6 erreicht. Das Gesamtbudget betrug 251,2 Millionen Euro im Jahr 2003. Größter
Geldgeber war mit über 92 Millionen Euro das Auswärtige Amt, gefolgt vom
8 Bundesministerium für Bildung und Forschung mit knapp 72 Millionen Euro.

Die höhere Anzahl der Stipendien erklärt sich einerseits durch eine neue
10 Programmpolitik: Statt teurer Langzeitförderungen gibt es mehr Kurzzeit-
Angebote. Andererseits stieg die Mitfinanzierung durch ausländische Partner um
12 1,9 Millionen Euro auf 35,6 Millionen Euro. Diese Summe wird nicht in das
Budget eingerechnet.

14 Neben Sonderprogrammen für den Balkan (im Rahmen des
Stabilitätspaktes) und für Afghanistan hat der DAAD in ersten Ansätzen auch
16 den Irak dabei unterstützt, akademische Strukturen wieder aufzubauen. Dieses
Engagement wird 2004 fortgeführt.

18 Außerdem wurden gemeinsam mit Partnern aus der Wirtschaft neue
Programme für ausländische Graduierte und Postdoktoranden ins Leben gerufen,
20 unter anderem mit DaimlerChrysler und der Deutschen Post AG.

Autor: KS

<http://www.daad-magazin.de/00113/index.htm>

A. Compreensão

Mais bolsistas e menos dinheiro é o assunto do texto acima.

1. Em que período de que ano foi escrito o artigo acima?
2. Quantas bolsas adicionais foram concedidas no referido ano?
3. Em quanto foi reduzida a verba orçamentária para este fim?
4. Qual o valor total da verba e qual sua composição?
5. Dois aspectos influíram no fato de o número de bolsas ter crescido e a verba ter sido reduzida. Onde se encontra esta informação?
6. Quais os países/regiões que também foram beneficiados?
7. Em que medida a indústria participa deste fomento?

B. Identificação de estruturas:

1. localize três formas comparativas; 19
2. como você entende "stieg um ..." (linhas 12 e 13)?
3. como você entende "ins Leben rufen" (linhas 20 e 21)? 19
4. localize dois elementos coesivos indicadores de posições diferentes sobre um mesmo assunto (o aumento do número de bolsas)

Roberto
(1)

UNIVERSIDADE
Faculdade
Departamento / Setor
ALEMÃO INSTRUMENTAL

PASSIV

Präsens	Er liest das Buch. Das Buch wird (von ihm) gelesen .
Präteritum	Er las das Buch. Das Buch wurde (von ihm) gelesen .
Perfekt	Er hat das Buch gelesen. Das Buch ist (von ihm) gelesen worden .
Plusquamperfekt	Er hatte das Buch gelesen. Das Buch war (von ihm) gelesen worden .
Futur	Er wird das Buch lesen. Das Buch wird (von ihm) gelesen werden .

PASSIV MIT MODALVERBEN

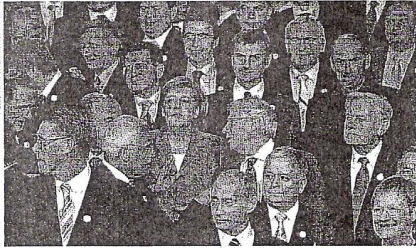
Präsens	Er kann das Buch lesen. Das Buch kann (von ihm) gelesen werden .
Präteritum	Er konnte das Buch lesen. Das Buch konnte (von ihm) gelesen werden .
Perfekt	Er hat das Buch lesen können. (<i>selten</i>) Das Buch hat (von ihm) gelesen werden können .
Plusquamperfekt	Er hatte das Buch lesen können. (<i>selten</i>) Das Buch hatte (von ihm) gelesen werden können .
Futur	Er wird das Buch lesen können. Das Buch wird (von ihm) gelesen werden können .

Nachrichten von morgen

Was die Deutschen im Jahr 2007 erwartet

2007 EU-Ratspräsidentschaft

Deutschland übernimmt am 1. Januar für sechs Monate den Vorsitz im Rat der Europäischen Union (EU). Dieses Gremium heißt in Brüssel auch „Ministerrat“



oder einfach „Rat“, denn hier sind die Mitgliedsstaaten mit ihren Fachministern vertreten – zu jedem Themenschwerpunkt in unterschiedlicher Zusammensetzung. Neben dem Europäischen Parlament ist der Ministerrat das zentrale Gesetzgebungsorgan der EU.

Deutschland will seine EU-Ratspräsidentschaft nutzen, um dem europäischen Einigungsprozess neuen Schwung zu verleihen. Regierungschefin Angela Merkel (im Bild beim EU-Gipfel 2006) machte bereits deutlich, dass für sie die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik einer der „ganz großen Schwerpunkte europäischen Handelns“ sein wird und dass die EU endlich eine Verfassung braucht. Erstmals will die Bundesregierung ein gemeinsames Arbeitsprogramm mit Portugal und Slowenien ausarbeiten, das dann für 18 Monate gilt. Die beiden Länder übernehmen die EU-Ratspräsidentschaft nach Deutschland für je sechs Monate.

www.eiz-niedersachsen.de/

KS

2007 Hannibal spielt auf

König Fußball veränderte im Sommer 2006 Deutschland. Anfang 2007 versuchen die deutschen Handballer bei der Weltmeisterschaft im eigenen Land, dort anzuknüpfen, wo die Fußballer aufgehört haben. 17 Tage lang will das Team von Bundestrainer Heiner Brand den Zuschauern in den insgesamt 12 Handballhallen einheizen. 24 Nationen kämpfen um den Weltmeistertitel, darunter die Top Teams aus Spanien, Frankreich, Kroatien. Die Deutschen sind ballverliebt: Fast alle Spiele sind bereits seit langem ausverkauft.

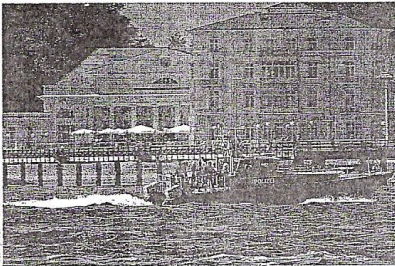


Foto: ana-illiana

Foto: Bundesarchiv

2007 Jahr der Geisteswissenschaften

An ihrem elementaren Beitrag für die Gesellschaft zweifelt kaum einer, dennoch wird oft die Krise der Geisteswissenschaften beschworen: isoliert, benachteiligt gegenüber den Naturwissenschaften, zu wenig öffentlich beachtet. Das könnte sich bald ändern: 2007 ist das Jahr der Geisteswissenschaften in Deutschland.

Seit 2000 richtet das Bundesforschungsministerium Wissenschaftsjahre aus, mit 2006 geht das Informatik-Jahr zu Ende. Geisteswissenschaften dienen nicht zur bloßen Kommentierung naturwissenschaftlicher Ergebnisse, betont Bundesforschungsministerin Annette Schavan. Sie möchte, dass „die Geistes- und Kulturwissenschaften in der Universität und im Wissenschaftssystem den Platz haben, der nicht zuletzt für das kulturelle Gedächtnis unserer Gesellschaft wichtig ist.“

Mit Veranstaltungen von Hochschulen, Akademien, Schulen oder Museen soll das Gespräch zwischen Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit verstärkt werden. Schwerpunktthema ist „Sprache“.

uwf

2007 G8 am Ostseestrand

Großer Besuch in Deutschlands ältestem Seebad: Die Staats- und Regierungschefs der acht führenden Industrienationen, die G8, treffen sich vom 6. bis 8. Juni 2007 in Heiligendamm, eingeladen von Deutschland, das im kommenden Jahr die G8-Präsidentschaft übernimmt. Der hochkarätige Weltwirtschaftsgipfel am Ostseestrand wird sich im Schwerpunkt mit Afrika befassen. Dabei ste-

hen die wirtschaftliche Entwicklung, die Bekämpfung der Armut und insbesondere der Kampf gegen HIV/Aids im Mittelpunkt.

Bundeskanzlerin Angela Merkel will die Beziehungen der G8 zu Afrika als eine Reformpartnerschaft ausbauen. Afrika brauche einen neuen qualitativen Ansatz, es sei kein „verlorener“ Kontinent.

Auf dem Tagungsprogramm im Nobelhotel Kempinski stehen außerdem Strategien zum Abbau der globalen Ungleichgewichte, die Transparenz der Finanz- und Kapitalmärkte sowie der Schutz von Innovationen gegen Produkt- und Markenpiraterie. 12 000 Kongressgäste werden erwartet, die Sicherheitsvorkehrungen laufen an.

uwf

Druckversion



Url: http://www.focus.de/wissen/campus/ulm_aid_57765.html

30.05.07, 17:27

Drucken

Ulm

Ägyptische Uni kauft Studentenwohnheim

Die German University in Kairo hat als erste ausländische Hochschule ein eigenes Studentenwohnheim für ihre Austauschstudenten in Deutschland erworben.

Die Verträge für das Wohnheim in Ulm seien am Mittwoch unterzeichnet worden, teilte die Stadtverwaltung mit. Das Gebäude im Zentrum habe 38 Zimmer und soll bald die Studenten der German University Cairo (GUC) beherbergen, die in der Donaustadt ihre Bachelor-, Master- oder Doktorarbeiten schreiben. Das Wohnheim soll am 6. Juli im Rahmen der Feierlichkeiten zum 40-jährigen Bestehen der Universität Ulm eröffnet werden. Die Hochschule ist Partneruniversität der GUC.



Die German University in Kairo ist Partnerhochschule der Universität Ulm

Drucken

Foto: dpa/pa

Copyright © 2007 by FOCUS Online GmbH

Disponível em http://www.focus.de/wissen/campus/ulm_aid_57765.html acesso em 01.05.2007

Universidade
Faculdade
Departamento
Setor

Alemão Instrumental

KONJUNKTIV I

Schwache Verben

Präsens

ich forsch - e
du forsch - st
er forsch - t
wir forsch - en
ihr forsch - t
sie forsch - en

Konjunktiv I

(ich forsch - e)
du forsch - est
er forsch - e
(wir forsch - en)
ihr forsch - et
(sie forsch - en)

ich würde forsch en

wir würden forsch en

sie würden forsch en

Starke Verben

Präsens

ich sprech - e
du sprich - st
er sprich - t
wir sprech - en
ihr sprech - t
sie sprech - en

Konjunktiv I

(ich sprech - e)
du sprech - est
er sprech - e
(wir sprech - en)
ihr sprech - et
(sie sprech - en)

ich würde sprech en

wir würden sprech en

sie würden sprech en

Hilfsverben

sein: er sei
sie seien

haben: er habe
sie (haben) hätten

werden: er werde
sie (werden) würden

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)