Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura Alemã

MARIANA KUNTZ DE ANDRADE E SILVA

Participação enquanto princípio metodológico no ensino de alemão como língua estrangeira: aproximando aprendizes das comunidades da língua-alvo

Versão corrigida

SÃO PAULO

JANEIRO/2021

Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura Alemã

Mariana Kuntz de Andrade e Silva

Participação enquanto princípio metodológico no ensino de alemão como língua estrangeira: aproximando aprendizes das comunidades da língua-alvo

Versão corrigida da Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Doutora em Letras

Orientadora: Profª. Drª. Dörthe Uphoff

SÃO PAULO

JANEIRO/2021

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

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

A554p

Andrade e Silva, Mariana Kuntz de
Participação enquanto princípio metodológico no ensino de alemão como língua estrangeira: aproximando aprendizes das comunidades da língua-alvo / Mariana Kuntz de Andrade e Silva ; orientadora Dörthe Uphoff. - São Paulo, 2020.
375 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua e Literatura Alemã.

1. língua alemã. 2. ensino de línguas. 3. alemão como língua estrangeira. 4. princípios metodológicos. 5. aprendizagem situada. I. Uphoff, Dörthe, orient. II. Título.

Nome: ANDRADE E SILVA, Mariana K.

Título: Participação enquanto princípio metodológico no ensino de alemão como língua estrangeira: aproximando aprendizes das comunidades da língua-alvo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Doutora em Letras

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

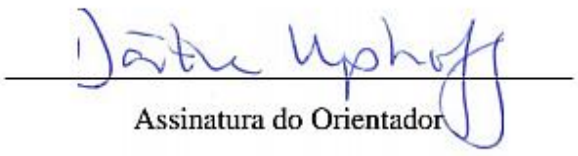
Nome do (a) aluno (a): Mariana Kuntz de Andrade e Silva

Data da defesa: __01___/__12___/_2020___

Nome do Prof. (a) orientador (a): Dörthe Uphoff

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

São Paulo, __15__/___01__/__21_____



Assinatura do Orientador

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e a dedicação da professora Dörthe Uphoff, minha orientadora, que acompanhou todas as etapas do trabalho, acreditou no meu projeto de pesquisa desde sua ideia inicial, sempre me incentivou a defender o que acredito e me inspira a seguir adiante. Obrigada por estar ao meu lado em mais uma fase da minha carreira acadêmica!

Agradeço também à professora Walkyria Monte Mór, pelas discussões interessantíssimas nas aulas da pós-graduação e pela participação nas bancas de qualificação e defesa. Espero contribuir para levar suas reflexões para a área de alemão como língua estrangeira!

À professora Poliana Coeli, com quem compartilho uma visão crítica e transformadora do ensino de alemão e que forneceu uma revisão atenta do trabalho na banca de qualificação. Obrigada por ser sempre gentil e aberta ao diálogo!

Às professoras Anna-Katharina Elstermann e Marceli Aquino pela participação na banca de defesa, pelas observações e revisões cuidadosas, incorporadas aqui nessa versão corrigida, e pelas discussões valiosas que levarei para próximas pesquisas. Obrigada por terem feito da minha defesa um momento inesquecível!

Aos professores e professoras que cruzaram meu caminho e contribuíram com conhecimento, diálogos, discussões, reflexões. Vocês têm minha admiração e respeito!

À CAPES e à Universidade de São Paulo, pelo financiamento dessa pesquisa, sem o qual a sua realização não aconteceria.

Ao professor Hermann Funk e à Universidade de Jena por me receberem e ampliarem a minha formação. Danke!

Aos meus queridos alunos do NELE que aceitaram participar da pesquisa e foram sempre solícitos quando precisei. A todos os alunos que cruzaram o meu caminho e contribuíram com a minha formação de professora-pesquisadora, sempre amparada pela reflexão vinda da prática. É sempre um prazer poder estar em sala de aula com vocês!

Ao meu companheiro, Rodrigo, por tantas formas de colaboração e apoio. Obrigada por estar ao meu lado sempre!

Aos meus pais, Lóide e Victor, que sempre me apoiaram e acreditaram no meu potencial. Obrigada pelo apoio e amor infinito!

À minha família e amigos queridos, pilares sem os quais nada faz sentido.

Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo propor uma definição para participação como princípio metodológico do ensino de línguas, com base no conceito de aprendizagem de Lave & Wenger (1991) como participação periférica legítima, ou seja, o processo do aprendiz de se tornar um participante pleno de uma comunidade. Além disso, visa desenvolver parâmetros para sua operacionalização e avaliar experiências concretas de sua realização em um contexto de ensino de alemão como língua estrangeira, o que requer uma releitura do conceito, uma vez que os alunos estão distantes das comunidades linguísticas-alvo e entram em contato com língua e cultura alvo, principalmente na sala de aula. Para fundamentar essa tese, este trabalho parte de uma visão de língua enquanto prática social (BOURDIEU,1998), de cultura enquanto conjunto de interpretações partilhadas por comunidades discursivas (GEERTZ, 1973; BREDELLA, 1995; ALTMAYER, 2004) e dialoga com perspectivas do ensino de línguas enquanto ferramenta de desenvolvimento do letramento crítico e empoderamento dos aprendizes (PENNYCOOK, 1994; CAZDEN et al., 1996; KUBOTA, 2004; MONTE MÓR, 2007). Com base nesse referencial teórico, propõe-se compreender a participação no ensino de línguas como a propiciação do contato dos aprendizes com discursos que circulam em comunidades da língua-alvo, bem como o estímulo da interação significativa destes com as comunidades. Partindo dessa definição, são estabelecidos seis parâmetros para orientar o desenvolvimento de sequências didáticas com foco na participação, ressaltando suas relações com a autenticidade de materiais (ANDRADE E SILVA, 2016) e de situações (VAN LIER, 1996; FRITZ & FAISTAUER, 2008), assim como o potencial das novas tecnologias de viabilizar a criação e compartilhamento de conteúdo (GEE & HAYES, 2011), e de estender o contato dos aprendizes com a língua e cultura para além da sala de aula (NUNAN, 2017). Estes parâmetros foram utilizados no desenvolvimento de cinco sequências didáticas, três das quais foram incorporadas em um curso livre de ALE para público universitário de nível pré-intermediário (A2 – QECR), realizado em dois semestres, com dois grupos de aprendizes, com o objetivo de verificar se as sequências desenvolvidas são capazes de propiciar a participação dos aprendizes em comunidades da língua-alvo. Para responder a esta questão, foram coletados dados na forma de diários de campo, entrevistas com aprendizes e registros de suas produções. Para a análise das

entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo qualitativa e o método de estruturação por escala (MAYRING, 2010). Esta foi triangulada com as anotações dos diários e produções dos aprendizes. Os resultados evidenciaram que as sequências propiciaram a participação dos aprendizes, e que a adoção do princípio da participação pode trazer outras contribuições para o ensino, como a ampliação do contato dos aprendizes com a língua, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, e a quebra de estereótipos positivos sobre a cultura-alvo. Contudo, por expor os aprendizes a um ambiente menos controlado, é necessário prepará-los para possíveis reações negativas da comunidade, especialmente quando a participação não é autêntica para o aprendiz.

Palavras-chave: participação; princípios metodológicos; ensino de línguas; alemão como língua estrangeira.

ABSTRACT

The present research aims to propose a definition for participation as a methodological principle of language teaching, based on Lave & Wenger's (1991) concept of learning as legitimate peripheral participation, that is, the learner's process of becoming a full participant in a community. Additionally, it aims to develop parameters for its operationalization and evaluate concrete experiences of its realization in a context of teaching German as a foreign language, which requires a reinterpretation of the concept, since learners are distant from the target language communities and come into contact with the target language and culture mainly in the classroom. To support this hypothesis, this work is based on a vision of language as a social practice (BOURDIEU, 1998) and of culture as a set of interpretations shared by discursive communities (GEERTZ, 1973; BREDELLA, 1995; ALTMAYER, 2004). It also dialogues with research on Language teaching as a tool for developing critical literacy and empowering learners (PENNYCOOK, 1994; CAZDEN et al., 1996; KUBOTA, 2004; MONTE MÓR, 2007). Based on this theoretical frame, this work proposes an understanding of participation in language teaching as providing learners with contact with discourses that circulate in communities of the target language, as well as encouraging significant interaction between them and the communities. From this definition, six parameters were established to guide the development of didactic sequences with a focus on participation, highlighting its relationship with authenticity of materials (ANDRADE E SILVA, 2016) and situations (VAN LIER, 1996; FRITZ & FAISTAUER, 2008), as well as the potential of new technologies to enable the creation and sharing of content (GEE & HAYES, 2011), and to extend the contact of learners with language and culture beyond the classroom (NUNAN, 2017). These parameters were used in the development of five didactic sequences, three of which were incorporated into a course of German as a foreign language for university students at pre-intermediate level (A2 - QECR), that were held in two semesters, with two groups of learners, with the objective of verifying if the developed sequences are capable of promoting the participation of learners in communities of the target language. To answer this question, data were collected in the form of field diaries, interviews with learners and records of their productions. For the analysis of the interviews, qualitative content analysis and the method of structuring by scale (MAYRING, 2010) were used.

This was triangulated with the diaries and learners' productions. The results showed that the sequences stimulated the participation of the learners, and that the adoption of the principle of participation can bring other contributions to teaching, such as expansion of learners’ contact with the target language, development of learning strategies, and breaking down of positive stereotypes about the target culture. However, by exposing learners to a less controlled environment, it is necessary to prepare them for possible negative reactions from the community, especially when participation is not authentic for the learner.

Keywords: participation; methodological principles; language teaching; German as a foreign language.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, eine Definition der Partizipation als methodisches Prinzip für das Sprachlehren und -lernen zu präsentieren, die auf Lave & Wengers (1991) Konzept des Lernens als legitime periphere Partizipation (*legitimate peripheral participation)* basiert, d.h. auf dem Prozess des Lernenden, ein vollwertiger Teilnehmer an einer Gemeinschaft zu werden. Darüber hinaus sollen Parameter für seine Operationalisierung entwickelt und konkrete Erfahrungen mit seiner Realisierung im Kontext des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache evaluiert werden, welcher eine Neuinterpretation des Konzepts der Partizipation erfordert, da sich die Lernenden geographisch von den Zielsprachengemeinschaften entfernt befinden und Kontakt mit der Zielsprache und -kultur vor allem im Klassenzimmer aufnehmen. Um diese These zu stützen, basiert diese Arbeit auf einer Auffassung von Sprache als sozialer Praxis (BOURDIEU, 1998) und von Kultur als eines von diskursiven Gemeinschaften geteilten gemeinsamen Wissens (GEERTZ, 1973; BREDELLA, 1995; ALTMAYER, 2004). Es wird auch ein Dialog mit den Forschungen zum Sprachunterricht als Instrument zur Entwicklung kritischen Denkens und zur Ermächtigung der Lernenden geführt (PENNYCOOK, 1994; CAZDEN et al., 1996; KUBOTA, 2004; MONTE MÓR, 2007). Auf dieser theoretischen Grundlage wird in dieser Arbeit ein Verständnis von Partizipation für den Sprachunterricht vorgeschlagen, das davon ausgeht, den Lernenden Zugang zu den in Zielsprachengemeinschaften zirkulierenden Diskursen zu bieten und eine bedeutsame Interaktion zwischen ihnen und den Gemeinschaften zu fördern. Von dieser Definition wurden sechs Parameter abgeleitet, die die Entwicklung von Unterrichtssequenzen mit Schwerpunkt auf Partizipation leiten. In diesem Zusammenhang wurde die Beziehung der Partizipation zur Authentizität von Materialien (ANDRADE E SILVA, 2016) und Situationen (VAN LIER, 1996; FRITZ & FAISTAUER, 2008) hervorgehoben, sowie das Potenzial der neuen Technologien, die Erstellung und Weitergabe von Inhalten zu ermöglichen (GEE & HAYES, 2011) wie auch den Kontakt der Lernenden mit Sprache und Kultur über den Unterricht hinaus zu erweitern (NUNAN, 2017). Diese Parameter wurden bei der Entwicklung von fünf Unterrichtssequenzen verwendet, von denen drei in einen freien Kurs für Deutsch als Fremdsprache für Lernende im universitären Bereich auf Anfängerniveau (A2 - QECR) eingesetzt wurden, der in zwei

Semestern für zwei Gruppen angeboten wurde. Mittels dieser Erfahrungen wurde überprüft, inwieweit die entwickelten Sequenzen in der Lage sind, die Teilhabe der Lernenden an Gemeinschaften der Zielsprache zu fördern. Um diese Frage zu beantworten, wurden Daten in Form von Feldtagebüchern, Interviews mit den Lernenden und Aufzeichnungen ihrer Produktionen gesammelt. Für die Analyse der Interviews wurde eine qualitative Inhaltsanalyse bzw. die Methode der skalierenden Strukturierung (MAYRING, 2010) verwendet. Diese wurde mit den Tagebüchern und Notizen der Lernenden trianguliert. Die Ergebnisse zeigten, dass die Sequenzen die Teilnahme der Lernenden förderten und dass die Anwendung des Partizipationsprinzips andere Beiträge für den Unterricht lieferte, wie z. B. die Erweiterung des Kontakts der Lernenden mit der Zielsprache, die Entwicklung von Lernstrategien und den Abbau von Stereotypen über die Zielkultur. Da die Lernenden aber einer weniger kontrollierten Umgebung ausgesetzt werden, müssen sie auf mögliche negative Reaktionen der Gemeinschaft vorbereitet werden, insbesondere wenn die Teilhabe für den Lernenden nicht authentisch ist.

Schlüsselwörter: Partizipation; methodische Prinzipien; Sprachlehren und -lernen; Deutsch als Fremdsprache.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Metáforas da aprendizagem 46

Figura 2: Diagrama representando as semelhanças entre diferentes enfoques e o princípio da participação 94

Figura 3: Atividades realizadas frequentemente pelos aprendizes 143

Figura 4: Ferramentas conhecidas e utilizadas pelos aprendizes para a aprendizagem de alemão. 145

Figura 5: Percepção dos aprendizes sobre a leitura de textos autênticos em alemão... 147

Figura 6: Percepção dos aprendizes sobre assistir a vídeos autênticos em alemão. 148

Figura 7: Percepção dos aprendizes sobre o contato com falantes nativos ou fluentes.149

Figura 8: Percepção dos aprendizes sobre a comunicação oral ou escrita em alemão. 150

Figura 9: Captura de tela do site Yahoo! Clever contendo exemplos de categorias temáticas e perguntas populares no momento da captura (09 ago. 2020) 183

Figura 10: Captura de tela do site gute Frage contendo algumas perguntas populares no dia 09 de agosto de 2020. 185

Figura 11: Postagem de resposta de Dóris* e Sandro* a uma pergunta no site Yahoo! Clever 207

Figura 12: Postagens de resposta de Amanda* e Otávio* a uma pergunta no site Yahoo! Clever 208

Figura 13: Postagem de pergunta feita por Dóris* no site *Yahoo! Clever*. 210

Figura 14: Postagem de pergunta feita por Otávio* no site Yahoo! Clever..... 211

Figura 15: Postagens de respostas da comunidade à pergunta feita por Dóris* no site *Yahoo! Clever*. 212

Figura 16: Postagens de respostas da comunidade à pergunta feita por Otávio* no site Yahoo! Clever. 213

Figura 17: Comentários à pergunta feita por Dóris* no site Yahoo! Clever. 215

Figura 18: Postagem de pergunta feita por Marina* no aplicativo Gute Frage..... 216

Figura 19: Postagem de pergunta feita por Jackeline* no aplicativo Gute Frage 217

Figura 20: Postagem de pergunta feita por Bruna* no aplicativo Gute Frage 219

Figura 21: Resposta à pergunta feita por Bruna* no aplicativo Gute Frage..... 220

Figura 22: exemplo de exercício do livro *Themen aktuell 2* 227

Figura 23: Atividade envolvendo notícias de jornal..... 229

Figura 23: Página inicial da avaliação final de Sandro*, exercício de estratégia de leitura. 245

Figura 25: Página 2 da avaliação final. Final do exercício de estratégia de leitura e perguntas de compreensão seletiva..... 246

Figura 26: Propaganda do aplicativo *Slowly* com detalhes de seu funcionamento. 252

Figura 27: Capturas de tela de celular na rede social *Facebook*, apresentando alguns grupos sobre os temas “História” e “Política”..... 253

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Propostas de atividades e potencial de participação 117

Tabela 2: Exemplo de escala de graus de participação 160

Tabela 3: Resultados da pilotagem pela autora da pesquisa..... 177

Tabela 4: Resultados da pilotagem pelo segundo pesquisador..... 177

Tabela 5: Resultados da pilotagem: apresentação final dos dados 178

Tabela 6: Análise da entrevista com Dóris* sobre o tema "sites de perguntas e respostas", apresentando as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes..... 197

Tabela 7: Análise da entrevista com Bruna* sobre o tema "sites de perguntas e respostas", apresentando as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes..... 202

Tabela 8: Análise da entrevista com Sandro* sobre o tema "notícias de jornal", apresentando as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes..... 235

Tabela 9: Análise da entrevista com Eduardo* sobre o tema "notícias de jornal", apresentando as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes..... 240

Tabela 10: Análise da entrevista com *Sandro sobre o tema "aplicativo Slowly". A tabela apresenta as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes..... 259

Tabela 11: Análise da entrevista com *Sandro sobre o tema "aplicativo Facebook". A tabela apresenta as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes. 259

Tabela 12: Análise da entrevista com Marina* sobre o tema "aplicativo Slowly". A tabela apresenta as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes..... 264

Tabela 13: Análise da entrevista com Marina* sobre o tema "grupos de *Facebook*". A tabela apresenta as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes. 264

Tabela 15: Análise de entrevista com Sandro* relacionada às reflexões finais sobre o curso 276

Tabela 16: Análise de entrevista com Bruna* relacionada às reflexões finais sobre o curso 277

Tabela 17: Análise de entrevista com Marina* relacionada às reflexões finais sobre o curso 278

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teorias sociais da aprendizagem – resumo 51

Quadro 2: Língua, cultura e interpretação da perspectiva da participação..... 68

Quadro 3: Entrevistas realizadas com os aprendizes..... 155

Quadro 4: Proposta de codificação dos dados 179

Sumário

INTRODUÇÃO 25

JUSTIFICATIVA 30

OBJETIVOS 32

Objetivo geral 32

Objetivos específicos 33

PARTE 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: APROXIMANDO VISÕES DE APRENDIZAGEM, CULTURA E PARTICIPAÇÃO DO ENSINO DE ALE 35

1. Teorias sociais da aprendizagem 35

1.1. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal 36

1.1.1. Teoria sociocultural e ensino de línguas: James Lantolf 37

1.2. Leontyev e a Teoria da Atividade 39

1.2.1. Teoria da atividade e ensino de línguas: Fernanda Liberali 40

1.3. Lave & Wenger e a aprendizagem como participação periférica legítima 42

1.3.1. Participação como metáfora: Anna Sfard 44

1.3.2. Aprendizagem situada e espaços de afinidade: James Paul Gee ... 47

1.4. Considerações 51

2. Língua, cultura e interpretação 53

2.1. Pierre Bourdieu: *habitus*, capital e mercado linguístico 54

2.1.1. Pennycook e Kubota: trocas linguísticas na era da globalização ... 57

2.1.2. Monte Mór: *habitus* interpretativo e desconstrução 60

2.2. Geertz: cultura e interpretação 62

2.3. Considerações 65

3. Ensino de línguas estrangeiras com enfoque social: Multiletramentos (*Multiliteracies*), compreensão do estrangeiro (*Fremdverstehen*), orientação para a ação (*Handlungsorientierung*) e aprendizagem como participação . 69

3.1. Pedagogia de Multiletramentos (*Multiliteracies*) 70

3.2. Ensino de cultura nas aulas de alemão como língua estrangeira: compreensão do estrangeiro (*Fremdverstehen*) 77

3.2.1. Altmayer: padrões de significação 81

3.3. Orientação para a ação (*Handlungsorientierung*) 88

3.4. Considerações 94

4. Participação no ensino de línguas: proposta de definição de um princípio metodológico 97

PARTE 2: OPERACIONALIZAÇÃO DO PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS: DEFINIÇÃO DE PARÂMETROS E PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS 103

5. Materiais didáticos, autenticidade e tecnologias no ensino de ALE: relações com a participação 103

5.1. Autenticidade da situação e suas relações com a participação 105

5.2. Internet como ferramenta para a participação 108

6. Atividades voltadas para a participação: definição de parâmetros para a elaboração de sequências didáticas 114

6.1. Desenvolvimento de atividades envolvendo o princípio da participação: do menor ao maior potencial de participação 117

7. Desenvolvimento de sequências didáticas com o uso da web 2.0: planejamento e análise segundo graus de participação 119

7.1. Sequência 1: Participação com o uso de sites de respostas como *Gute Frage* e *Yahoo! Clever* 121

7.1.1. Sequência 1: análise em relação aos aspectos do princípio da participação 124

7.2. Sequência 2: Desenvolvimento da participação por meio do acesso aos discursos na língua-alvo 125

7.2.1. Sequência 2: análise em relação aos aspectos do princípio da participação 126

7.3. Sequência 3: Participação por meio da leitura de notícias de jornal .. 127

7.3.1. Sequência 3: análise em relação aos aspectos do princípio da participação 128

7.4. Sequência 4: Participação através da interação em fóruns de discussão 130

7.4.1. Sequência 4: análise em relação aos aspectos do princípio da participação..... 131

7.5. Sequência 5: Participação através da interação assincrônica com usuários do aplicativo *Slowly*..... 133

7.5.1. Sequência 5: análise em relação aos aspectos do princípio da participação 136

PARTE 3: REALIZAÇÃO DO PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO 137

8. A escolha da metodologia adotada 137

9. O contexto da pesquisa 139

9.1. Os participantes da pesquisa – questionário preliminar..... 141

9.1.1. Perfil dos aprendizes 141

9.1.2. Forma como os aprendizes estudam e entram em contato com a língua alemã fora da sala de aula..... 142

9.1.3. Forma como os aprendizes utilizam a internet para a aprendizagem de alemão 144

9.1.4. Impressões dos aprendizes sobre materiais autênticos e interação com falantes.....146

10. Coleta de dados a partir da realização das sequências: procedimentos e instrumentos utilizados 152

10.1. Diários de campo 153

10.2. Entrevistas 154

10.3. Produção dos aprendizes 156

11. Método de análise das entrevistas 158

11.1. Análise de conteúdo qualitativa: método de escala 158

11.2. Escala de graus de participação: descrição dos graus e exemplos encontrados durante a fase de pilotagem/análise 161

11.3. Fase de pilotagem e proposta de codificação dos dados 176

12. Realização de sequências didáticas: análise dos resultados 181

12.1. Sequência 1: Participação com o uso de sites de respostas *Yahoo! Clever* e *Gute Frage* 182

12.1.1. Diários de pesquisa 186

12.1.2. Análise das entrevistas 196

12.1.2.1. Entrevista com Dóris* 196

12.1.2.2. Entrevista com Bruna* 202

12.1.3. Análise da produção dos aprendizes 206

12.1.3.1. Postagens de respostas 206

12.1.3.2. Postagens de perguntas 210

12.1.4. Discussão 220

12.2. Sequência 3: Participação por meio da leitura de notícias de jornal .. 225

12.2.1. Diários de pesquisa 225

12.2.2. Análise de entrevistas 234

12.2.2.1. Entrevista com Sandro* 235

12.2.2.2. Entrevista com Eduardo* 239

12.2.3. Análise da produção dos aprendizes 243

12.2.4. Discussão 247

12.3. Sequência 5: Participação através da interação assincrônica com usuários do aplicativo *Slowly* e do acompanhamento de grupos de *Facebook*..... 251

12.3.1. Diários de pesquisa 253

12.3.2. Análise de entrevistas..... 258

12.3.2.1. Entrevista com Sandro* 259

12.3.2.2. Entrevista com Marina* 264

12.3.3. Discussão 269

12.4. Experiência de ensino-aprendizagem com foco na participação: reflexões sobre o curso como um todo..... 274

12.4.1. Participação dos aprendizes durante o curso: análise segundo escala 274

12.4.2. Efeitos do princípio participação na aprendizagem de alemão: reflexões 280

12.4.2.1. Trabalho com materiais autênticos 280

12.4.2.2. Utilização de novas ferramentas 282

12.4.2.3. Engajamento dos aprendizes..... 284

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 288

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 293

APÊNDICES..... 299

APÊNDICE A - Termo de compromisso participação em pesquisa 299

APÊNDICE B - Termo de compromisso participação em entrevista..... 300

APÊNDICE C - Modelo de questionário..... 301

APÊNDICE D - Escala de participação..... 309

APÊNDICE E - Entrevista 1 - Dóris* (*Yahoo! Clever*) 314

APÊNDICE F - Entrevista 2- Sandro* (Notícias de Jornal)..... 321
APÊNDICE G – Entrevista 3- Sandro* (Slowly/Facebook) 332
APÊNDICE H: Entrevista 4 - Sandro* (Reflexões finais) 336
APÊNDICE I - Entrevista 5 - Dóris* (Reflexões finais)..... 338
APÊNDICE J - Entrevista 6 - Jackeline* (*Gute Frage*) 348
APÊNDICE K - Entrevista 7 - Bruna* (*Gute Frage/Yahoo! Clever*) 353
APÊNDICE L - Entrevista 8 - Eduardo* (Artigos de jornal)..... 358
APÊNDICE M: Entrevista 9 - Marina* (Artigos de jornal) 365
APÊNDICE N - Entrevista 10 - Marina* (*Slowly/Facebook*) 371
APÊNDICE O: Entrevista 11- Bruna* (Slowly/FacebVídeos/ Reflexões finais) ..
.....376
APÊNDICE P: Entrevista 12 - Marina* (Reflexões finais)..... 387
APÊNDICE Q: Modelo prova final – 1º semestre 389
APÊNDICE R: Modelo prova final – 2º semestre..... 396
APÊNDICE S: Prova final Sandro* 403
APÊNDICE T: Prova final Bruna*..... 407
ANEXOS 412
ANEXO A: Postagem *Yahoo! Clever* Dóris* e Sandro* (resposta)..... 412
ANEXO B: Postagem *Yahoo! Clever* Amanda e Otávio (resposta)..... 413
ANEXO C: Postagem *Yahoo! Clever* Dóris* (pergunta) 414
ANEXO D: Postagem *Yahoo! Clever* Otávio* (pergunta)..... 417
ANEXO E: Postagem Gute Frage Bruna* (pergunta)..... 418
ANEXO F: Postagem Gute Frage Jackeline* (pergunta)..... 421
ANEXO G: Postagem Gute Frage Marina* (pergunta)..... 422

INTRODUÇÃO

Em 1991, Jean Lave & Etienne Wenger publicaram o seu trabalho *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nesse trabalho, os autores desenvolvem um novo conceito de aprendizagem. A partir de estudos envolvendo aprendizagem em contexto não-escolar, como organizações de parteiras, oficinas de alfaiates etc., os autores definiram aprendizagem como "participação periférica legítima", ou seja, o processo do aprendiz[1] até se tornar participante pleno em uma comunidade. A aprendizagem, portanto, é entendida como situada na prática no mundo real e visando à integração do aprendiz em um grupo. Essa visão de aprendizagem foi revisitada por diversos autores (SFARD, 1998, LANTOLF, 2000, GEE, 2004, FIRTH & WAGNER, 2007, entre outros), sendo comumente chamada de aprendizagem situada (*situated learning* ou *situiertes Lernen*), teoria sociocultural (*sociocultural theory*) ou ainda, aprendizagem cultural (*cultural learning*).

Funk (2010) descreveu o termo "participação", juntamente com o termo "transparência", como um princípio metodológico na área de pesquisa de ensino de alemão como língua estrangeira e segunda língua, mas com uma acepção bastante diferente da proposta pelos autores iniciais, resumindo-o como "transparência de objetivos e envolvimento dos alunos nas decisões pedagógicas"[2][3] (FUNK, 2010, p. 944). Peuschel (2012), por sua vez, incluiu o conceito de participação de Lave & Wenger em sua pesquisa sobre um projeto de rádio no ensino de alemão, esclarecendo porém que, na sua opinião, "uma elaboração específica do termo participação em pesquisas em língua alemã ainda

[1] Visando maior fluidez na leitura, optou-se pela forma masculina genérica.

[2] Traduções do alemão feitas pela autora do trabalho. Para obras em francês, foi utilizada a tradução da obra para o português. Em relação aos textos em inglês, optou-se por manter o original.

[3] "Zieltransparenz und Beteiligung der Lerner an pädagogischen Entscheidungen"

está pendente".[4] Além dessas pesquisas, no entanto, o conceito de participação não foi muito estudado na área de alemão como língua estrangeira.[5] Nessa área, ele é entendido principalmente na linha de Funk, como a participação dos alunos nas atividades na sala de aula, mas não nas comunidades da língua e cultura alvo.

Por isso, essa pesquisa busca revisitar o conceito de participação proposto por Lave & Wenger (1991), de aprendizagem por meio da participação em comunidades, aproximando esse conceito do ensino de línguas na forma de uma nova definição de participação enquanto princípio metodológico, além de desenvolver e avaliar propostas concretas de sua realização no ensino de línguas. Nesse sentido, o contexto do ensino de alemão como língua estrangeira (ao contrário do contexto de alemão como segunda língua) representa um desafio particular para a sua realização sob essa perspectiva, pois os aprendizes têm pouco convívio com as comunidades do idioma-alvo.

A pesquisa baseia-se na hipótese de que a aprendizagem como participação no ensino de línguas pode ser entendida como o contato e a interação dos aprendizes, inicialmente de forma mediada, mas cada vez mais independente, com os discursos que circulam em comunidades da língua-alvo. Partindo dessa premissa, o trabalho com textos autênticos (ANDRADE E SILVA, 2017) em sala de aula terá um papel fundamental para participação, pois esses materiais proporcionam o contato dos aprendizes com as comunidades. Esses textos (entendidos aqui em sentido amplo, orais ou escritos) são excertos de discursos da língua e cultura de destino e contêm elementos que podem ativar padrões de interpretação cultural (*kulturelle Deutungsmuster*) (ALTMAYER, 2004) e, portanto, atuam como "links" para outros textos e discursos, alguns dos quais encontrados na internet e abertos à discussão e a comentários. A compreensão e a interpretação desses padrões permitem aos aprendizes entender os discursos no contexto em que circulam, e

[4] Eine spezifische Ausarbeitung des Begriffs Partizipation in der deutschsprachigen Forschung steht meines Erachtens noch aus. (PEUSCHEL, 2012, p. 39)

[5] A opção pelo termo "língua estrangeira" nesse trabalho, ao invés do hoje preferido "língua adicional", visa ressaltar seu caráter de aprendizagem distante das comunidades da língua-alvo, em oposição à aprendizagem de "segunda língua", que ocorre com o aprendiz inserido no contexto da cultura-alvo. Essa distinção é de grande relevância para o trabalho, visto que impacta o contato e as possibilidades de participação dos aprendizes, como será pontuado a seguir.

realizar reflexões a partir de suas próprias experiências de vida. Com isso, os aprendizes podem se expressar sobre os textos e participar de comunidades da língua-alvo presentes na internet. Desta forma, com o advento das novas tecnologias e expansão da internet, não apenas o acesso a textos autênticos foi facilitado, como se abrem novas possibilidades de contato, interação e produção de conteúdo na língua-alvo (GEE & HAYES, 2011), cuja circulação não precisa mais ficar restrita à sala de aula. Essas ferramentas, juntamente com a mediação do professor, podem contribuir para a realização da participação no contexto do ensino de alemão como língua estrangeira.

A primeira parte da pesquisa foi denominada "Fundamentação Teórica: aproximando visões de aprendizagem, cultura e participação do ensino de ALE[6]", e consiste na reflexão sobre tópicos que perpassam a pesquisa e que contribuíram para a definição do princípio de participação para o ensino de línguas. O primeiro deles são as teorias sociais da aprendizagem, no qual serão apresentadas ideias gerais relacionadas à aprendizagem que influenciaram o ensino de línguas e fundamentam o conceito de participação. Neste capítulo estão incluídos os trabalhos de Vygotsky (1984), em especial a questão da Zona de Desenvolvimento Proximal, além da teoria da atividade de Leontyev (2009). Esses autores tiveram grande influência na pesquisa de Lave & Wenger (1991) da qual o conceito de participação foi originado, a qual também será analisada nesse capítulo. Adicionalmente, serão comentadas algumas pesquisas na área da linguística aplicada baseadas nessas teorias.

Tendo em vista que o conceito de participação abarca a relação dos sujeitos com uma comunidade, trazer essa visão para o ensino de línguas inclui pensar nas relações entre os sujeitos envolvendo língua, cultura e sociedade. Por isso, o segundo capítulo, intitulado "Língua, cultura e comunicação", busca trazer uma perspectiva social em relação a esses temas, que auxiliará a pensar os desafios envolvidos na participação em língua estrangeira. Neste capítulo, serão abordados os trabalhos de Bourdieu (1998) e Geertz (1973). O primeiro, da área da sociologia, traz reflexões acerca das desigualdades nas trocas linguísticas, que podem afetar a participação dos aprendizes. O segundo, da

[6]ALE= alemão como língua estrangeira

antropologia, traz uma visão de cultura que influenciará uma abordagem de ensino de cultura que servirá de base para a realização do princípio em sala de aula.

O terceiro capítulo, intitulado “Ensino de línguas com enfoque social”, traz uma reflexão sobre algumas propostas de ensino de línguas que partem de uma perspectiva social de língua e cultura, alinhada com a visão de participação tratada na pesquisa. Neste capítulo, serão discutidas mais especificamente as abordagens dos Multiletramentos (*Multiliteracies*), da orientação para a ação (*Handlungsorientierung*) e da compreensão do estrangeiro (*Fremdverstehen*), com o objetivo de verificar em que medida essas abordagens se assemelham ou se distanciam do conceito de participação.

Com base nessa fundamentação, a primeira parte da pesquisa se encerra no quarto capítulo com uma proposta de definição do conceito de participação enquanto princípio metodológico do ensino de línguas estrangeiras, buscando englobar os pontos fundamentais dos capítulos anteriores. Trazer o conceito de participação enquanto princípio está em consonância com visões atuais de ensino, nas quais, ao invés de um método universal a ser aplicado, são propostos princípios gerais para nortear a prática de cada professor a serem adaptados e incorporados de forma refletida em cada contexto específico (KUMARAVADIVELU, 2006; FUNK, 2010 entre outros). Assim, entende-se a participação como um entre diferentes princípios que podem nortear a prática crítica do professor.

A segunda parte da pesquisa, por sua vez, intitula-se “Operacionalização do princípio da participação no ensino de línguas: definição de parâmetros e planejamento de sequências didáticas”. Esta etapa, como o próprio título indica, visa apontar caminhos para a concretização do princípio no ensino de línguas, com foco no ensino de alemão como língua estrangeira. No capítulo cinco, será discutido o papel dos materiais didáticos e da autenticidade, não apenas de materiais (ANDRADE E SILVA, 2016), como também de situações (VAN LIER, 1996, entre outros) para a participação. Além disso, será abordado a influência das novas tecnologias no ensino de línguas, enfatizando o potencial da internet como ferramenta para a participação.

O sexto capítulo dedica-se à elaboração de parâmetros para o desenvolvimento de atividades com foco na participação. Aqui, os aspectos principais do princípio, definidos na fundamentação teórica, serão desmembrados em parâmetros que podem

orientar a criação e avaliação do potencial de participação das atividades e sequências didáticas. Por fim, o sétimo capítulo apresenta o desenvolvimento de cinco sequências didáticas voltadas para a participação, a serem integradas em um curso de nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência (CONSELHO DA EUROPA, 2001), e reflete sobre os diferentes aspectos do princípio contemplados em cada proposta.

As consequências da incorporação do princípio da participação na prática do ensino de línguas, do ponto de vista da professora-pesquisadora e dos aprendizes, são o tema da terceira e última parte da pesquisa, denominada "Realização do princípio da participação no ensino de alemão como língua estrangeira: avaliação da experiência de ensino". Esta etapa descreve e avalia a experiência prática de realização de três das sequências apresentadas anteriormente com dois grupos de aprendizes. O capítulo oito dedica-se à reflexão sobre a metodologia de pesquisa adotada. Na sequência, o capítulo nove descreve o contexto da pesquisa, e inclui os resultados de um questionário preliminar realizado com os aprendizes, que indica as formas com que estes utilizam diferentes plataformas e ferramentas virtuais em sua aprendizagem, entre outros aspectos.

Os capítulos 10 e 11, por sua vez, dedicam-se à descrição dos métodos e procedimentos de coleta e análise dos dados. Para a análise das sequências didáticas, foram utilizados diários de campo, entrevistas e análise das produções dos aprendizes. Para análise das entrevistas, por sua vez, foi utilizado o método categorização por escala da análise qualitativa de conteúdo (MAYRING, 2010), que permitiu um distanciamento entre a pesquisadora e objeto da pesquisa, além de oferecer maior transparência e verificabilidade dos resultados.

Finalmente, o capítulo 12 apresenta a análise dos resultados da realização de três sequências didáticas envolvendo o princípio da participação no ensino de alemão como língua estrangeira. A análise dos dados visa avaliar primeiramente em que medida as sequências didáticas puderam, de fato, proporcionar a participação dos aprendizes em comunidades da língua-alvo e, adicionalmente, quais as consequências e impactos da integração do princípio nos contextos de ensino e aprendizagem observados.

A última seção é reservada às considerações finais, nas quais busco relacionar as reflexões apresentadas na discussão teórica com os resultados da análise da prática de sala de aula, além de apontar possibilidades de pesquisas futuras sobre o tema.

JUSTIFICATIVA

Embora os trabalhos de Lave & Wenger (1991) e Sfard (1998) já tenham mais de duas décadas, a visão de aprendizagem como a participação em uma comunidade ainda não parece ter sido discutida com profundidade no ensino de línguas estrangeiras, especialmente na área de alemão. A participação enquanto princípio metodológico tem sido bastante aceita nas pesquisas em ensino de línguas,[7] mas é tratada na maioria das vezes no ensino de segunda língua, enquanto no ensino de línguas estrangeiras é abordada apenas pontualmente, como no ensino por meio de projetos (cf. PEUSCHEL, 2012), ou entendida como a ação dos aprendizes em sala de aula (DONATO, 2000; FUNK, 2010).

Sem desmerecer a importância da participação do aprendiz em sala de aula, seja na construção do currículo, no desenvolvimento das atividades, ou na escolha de temas a serem trabalhados, esse sentido do princípio tem objetivos muito diferentes do conceito de participação defendido por Lave & Wenger e Sfard. Enquanto a participação dentro de sala de aula pode levar à autonomia na aprendizagem, ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e à reflexão metalinguística, entre outros aspectos, a participação no sentido dos autores mencionados busca levar à reflexão sobre a sociedade, à emancipação do aprendiz e à transformação da comunidade. Assim, a participação somente em sala de aula não esgota todas as possibilidades do princípio, e uma relevância maior na participação em comunidades da língua-alvo pode contribuir para um ensino mais crítico e reflexivo, em consonância com as visões de ensino defendidas na atualidade.[8]

Nesse sentido, a situação particular de distância entre aprendiz e comunidades de falantes no ensino de alemão como língua estrangeira apresenta um desafio ainda maior para a realização da participação na sua acepção inicial, exigindo uma reinterpretação do conceito: a necessidade de pensar a participação desses aprendizes no contexto de ensino

---

7 cf. Paiva (2014) para maiores referências e Lantolf (2000) para alguns trabalhos relacionados ao tema.

8 Kumaravadivelu (2006) para citar um exemplo.

institucionalizado. Diferentemente do caso do ensino de alemão como segunda língua, no qual os aprendizes podem ter uma vivência diária com a cultura-alvo em situações externas ao ensino, no ensino de alemão no Brasil, a sala de aula é muitas vezes o principal ambiente onde o aprendiz tem contato com o idioma e a cultura da língua-alvo. Essa situação se aprofunda com o ensino de alemão para público adulto, especialmente com aprendizes em ambiente universitário, cujos objetivos de aprendizagem da língua envolvem a participação em discursos acadêmicos e o contato com textos literários e filosóficos, que exigem destes não apenas proficiência linguística, como também conhecimento e contato com a cultura-alvo. (cf. UPHOFF & DEBIA, 2017 para o exemplo do ensino de Letras na USP). As necessidades desse público convidam a uma reflexão mais aprofundada sobre as formas de se promover o acesso dos aprendizes aos discursos e comunidades da língua-alvo, objetivo principal deste trabalho.

Desta forma, ao elaborar uma nova definição para a participação no ensino de línguas, mais especificamente no ensino de alemão como língua estrangeira, essa pesquisa aprofunda as reflexões sobre o conceito de participação no ensino de línguas e propõe um diálogo entre diferentes áreas e países, aproximando da área de alemão conceitos e perspectivas que ainda não foram muito explorados. Além disso, ela busca responder a uma necessidade percebida pelos aprendizes de alemão em âmbito universitário de maior contato com a língua e cultura-alvo, além do livro didático. Ainda, a definição de parâmetros para o desenvolvimento de atividades, juntamente com avaliação da experiência de sala de aula, contribui para inspirar a prática de outros professores em diferentes contextos de ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil, que podem se estender também para o ensino de outras línguas.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Este trabalho tem por objetivo principal propor uma definição do conceito de participação como princípio norteador do ensino de línguas, que contemple não apenas a participação do aprendiz dentro de sala de aula, mas principalmente nos contextos externos ao ensino. Dado que a definição de um princípio visa nortear as práticas de ensino, a pesquisa visa ainda desenvolver propostas e avaliar sua realização em um contexto específico de ensino de alemão como língua estrangeira.

Esse objetivo advém do contexto particular de distância entre aprendiz e comunidades de falantes da língua-alvo no ensino de alemão como língua estrangeira. Nesse contexto, os aprendizes têm grande parte do contato com a língua e cultura-alvo dentro da sala de aula, frequentemente por meio de livros didáticos, os quais tendem a apresentar uma visão idealizada do país e da cultura-alvo (BOLOGNINI, 1991; ANDRADE E SILVA, 2016). Tendo em vista que a aprendizagem de uma língua estrangeira visa à participação em comunidades de falantes dessa língua – seja vivendo no país da língua-alvo, ou fazendo parte de comunidades de interesses específicos, trabalho ou fins acadêmicos – essa pesquisa objetiva apresentar uma proposta de aproximar os aprendizes das comunidades da língua-alvo, e ao mesmo tempo oferecer uma visão mais realista e plural dos discursos que circulam nessas comunidades.

A pesquisa parte da hipótese inicial de que a participação no ensino de línguas estrangeiras pode se dar à distância pelo contato e a interação com os discursos que circulam na língua-alvo. Assim, uma possibilidade de realização da participação consistiria no trabalho com materiais autênticos, pois estes possuem elementos que remetem a padrões culturais de interpretação compartilhados por uma comunidade e presentes em outros textos (ALTMAYER, 2004). Com o desenvolvimento da internet, não apenas o acesso a esses textos foi facilitado, como também as possibilidades de contato entre aprendizes e diferentes comunidades. Desta forma, o desenvolvimento da

participação dos aprendizes abrange não apenas o trabalho com esses materiais em sala de aula, como também a mediação da interação entre aprendizes e comunidades da língua-alvo, além do incentivo ao seu contato com as comunidades e discursos fora da sala de aula.

Objetivos específicos

Alguns objetivos específicos para a realização desta pesquisa constituem:

- ✓ Identificar o lugar do princípio de participação no ensino de alemão como língua estrangeira, destacando possíveis relações de diálogo ou conflito com teorias de ensino e abordagens já existentes, como o socioconstrutivismo, a teoria sociocultural, a visão de cultura como hipertexto, os multiletramentos, e também com outros princípios do ensino de línguas, como o da orientação para a ação;

- ✓ Elaborar uma definição para o princípio de participação no contexto do ensino de LE capaz de englobar as peculiaridades desse contexto e o sentido de participação em comunidades;

- ✓ Estabelecer parâmetros para orientar a operacionalização do princípio da participação no ensino de línguas com base na definição apresentada;

- ✓ Elaborar propostas de ensino com ênfase no princípio da participação, utilizando materiais autênticos como forma de contato entre aprendiz e comunidades da língua-alvo e explorando as possibilidades de interação oferecidas pela internet;

- ✓ Avaliar qualitativamente a realização das propostas em um contexto específico de ensino, verificando em que medida pode-se constatar a participação dos aprendizes em comunidades da língua-alvo

✓ Investigar a percepção dos aprendizes sobre a prática de ensino com foco na participação, além dos efeitos, as contribuições e desafios encontrados.

O trabalho irá se orientar pela busca de respostas às seguintes perguntas:

- Como o conceito de aprendizagem como participação pode ser entendido no contexto de ensino (institucionalizado) de LE?
- Como realizar o princípio da participação no ensino institucionalizado e distante das comunidades da língua-alvo, sem que este se torne simulação da participação?
- Quais as relações entre participação e materiais didáticos?
- Quais as relações entre participação, ensino de cultura e autenticidade?
- Qual o papel das novas tecnologias e da internet na promoção da participação no ensino de alemão como língua estrangeira?
- Qual a importância da sala de aula e do professor na interação entre aprendizes e comunidades da língua-alvo?
- Como o princípio da participação contribui para aprendizagem de línguas? Que consequências advém da sua incorporação na prática de ensino?

PARTE 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: APROXIMANDO VISÕES DE APRENDIZAGEM, CULTURA E PARTICIPAÇÃO DO ENSINO DE ALE

1. Teorias sociais da aprendizagem

Nas últimas décadas, emergiram pesquisas que enxergam a aprendizagem de um ponto de vista diferente da aquisição de conhecimento pelo sujeito. Elas trouxeram à luz uma visão social da aprendizagem, encarando-a como um processo colaborativo, que ocorre por meio da interação do indivíduo com o outro, e com o mundo. Esses trabalhos geraram diversos conceitos que, embora apresentem diferenças, também possuem pontos em comum, e suas influências chegaram até o ensino de línguas.

No presente capítulo, serão abordados alguns autores relevantes para essa perspectiva. O primeiro deles é Lev Vygotsky (1984), cujo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ressaltou o papel da interação na aprendizagem. As teorias de Vygotsky influenciaram (e influenciam até hoje) o ensino de línguas, como mostram as pesquisas discutidas por Lantolf (2006), especialmente os conceitos de mediação e internalização. Alexei Leontyev (2009), por sua vez, desenvolve o conceito de atividade, que centra a aprendizagem na prática dos indivíduos em um grupo, com um objetivo e uma motivação social. No ensino de línguas, Liberali (2009) enfatiza o papel dos gêneros para a realização das atividades e objetivos dos aprendizes.

Influenciados pela teoria da atividade e observando contextos de aprendizagem fora do âmbito escolar, como aprendizes de alfaiates e parteiras, Jean Lave & Etienne Wenger (1991), desenvolvem a visão de aprendizagem como participação periférica legítima em uma comunidade de prática, visão que norteia esta pesquisa. No ensino escolar, Sfard (1998) aborda a participação enquanto metáfora do ensino, em oposição à aquisição, e Gee (2004), discute o impacto da participação na alfabetização e no letramento infantil. Esses diferentes trabalhos, e as contribuições geradas por suas reflexões, serão analisados a seguir.

1.1. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal

Um dos primeiros autores a tratar da aprendizagem de um ponto de vista social foi o psicólogo russo Lev Vygotsky. Vygotsky se interessava pela aquisição da linguagem e do conhecimento por crianças, e realizou diversos experimentos e observações que culminaram em uma teoria da aprendizagem que hoje é conhecida como socioconstrutivismo. Essa teoria responde a duas correntes então vigentes em relação à aprendizagem: a primeira, defendida por Piaget (1959), considera o desenvolvimento do pensamento e de processos cognitivos complexos como algo biológico, independente do aprendizado. Nessa perspectiva, o desenvolvimento natural de um certo estágio é pré-requisito para o aprendizado de determinado conteúdo, e este apenas solidifica o que já está amadurecido. A segunda corrente, chamada de pragmatismo e abordada por autores como William James (1950), defende que o desenvolvimento se dá pelo processo de aprendizagem, e que ambos são inseparáveis e coincidentes. Vygotsky busca equilibrar essas duas correntes, reconhecendo a importância do desenvolvimento biológico, mas também ressaltando o papel da aprendizagem como forma de interferir nesse desenvolvimento, acelerando-o e modificando-o.

> Desse ponto de vista, o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1984, p. 103)

Um conceito importante em sua teoria é o da Zona de Desenvolvimento Proximal, que corresponde ao estágio de desenvolvimento ainda não amadurecido, mas presente em estado de formação, "determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Esse conceito enfatiza o papel do outro na aprendizagem, mostrando a importância da interação. Com isso, Vygotsky dá novo significado ao ato de imitar, que é visto não como algo mecânico, mas como uma forma de internalizar e reconstruir um conhecimento.

O autor ainda ressalta o papel da mediação, por ferramentas concretas ou simbólicas, ou por outros indivíduos, encarando-a como fundamental para a aprendizagem. No ensino escolar, esse conceito implica na valorização do professor como mediador entre a criança e o conhecimento, e o reconhecimento da heterogeneidade em sala de aula, composta por aprendizes em diferentes estágios de desenvolvimento proximal. Por outro lado, a aprendizagem ainda é encarada de uma perspectiva individual, como a internalização de conceitos e práticas pela criança, ainda que esses tenham sido adquiridos por meio da interação.

1.1.1. Teoria sociocultural e ensino de línguas: James Lantolf

Um dos autores que utiliza as teorias de Vygotsky na pesquisa em ensino de línguas é James Lantolf. Em seu artigo *Sociocultural Theory and L2: State of the Art*, publicado em 2006, o autor aborda os estudos de Vygotsky, denominadas por ele de "teoria sociocultural" e suas implicações para o ensino de línguas, em especial os conceitos de *mediação* e *internalização.*

Segundo o autor, Vygotsky propõe um entendimento dos seres humanos como "seres mediados" (*mediated beings*, p. 69), capazes de controlar suas respostas a estímulos biológicos, inibindo respostas automáticas. Essa mediação é feita por artefatos (ferramentas físicas, como o lápis, ou simbólicas, como a linguagem e os sistemas numéricos), atividades (como jogar, trabalhar etc.) e conceitos (como a religião, e outras formas de entender o mundo). Dado que a língua é uma forma de mediação, o autor questiona se indivíduos que aprendem uma segunda língua são capazes de utilizar essa língua para mediar sua atividade psicológica. Após apresentar resultados de diversas pesquisas, o autor conclui que a língua utilizada na tarefa, assim como a língua da comunidade onde o sujeito está, influenciam a língua acessada privadamente pelos sujeitos para resolver o problema. Porém, as pesquisas também indicaram uma dificuldade dos aprendizes de língua estrangeira para sustentar uma fala privada nessa língua e resolver a tarefa com sucesso, indicando que a língua estrangeira em si demanda um esforço maior do falante, e por isso ela não serve adequadamente para mediar a cognição.

O segundo tema tratado por Lantolf é o da internalização. Segundo o autor, a internalização é o processo de converter artefatos simbólicos utilizados por uma comunidade em artefatos psicológicos, utilizados pelo sujeito para mediar sua atividade mental. Desta forma, a internalização permite aos seres humanos abstrair dos objetos físicos e ações concretas, e realizar as ações apenas internamente em sua cabeça, ou com auxílio de outros artefatos. Para Vygotsky, a imitação é uma das formas de internalização, sendo considerada portanto uma atividade complexa, que envolve processos cognitivos, e não apenas repetição mecânica. Em relação ao ensino de línguas, a imitação espontânea do aprendiz a expressões utilizadas por outros em língua estrangeira muitas vezes ocorre de forma indireta, em diálogos que não eram direcionados a esse sujeito, e pode ser considerada um momento importante para a internalização de vocabulário, fonologia, morfologia ou sintaxe. Além disso, algumas pesquisas mencionadas pelo autor indicaram que adultos que aprendiam uma língua estrangeira apenas para cumprir requerimentos da instituição demonstravam pouca ou nenhuma evidência de imitação e fala interna, enquanto aqueles cujo aprendizado da língua cumpria um propósito maior tendiam mais a produzir instâncias de imitação.

Assim, é possível inferir que as pesquisas relacionando a teoria sociocultural ao ensino de línguas fornecem novas evidências e questões sobre a aprendizagem. Elas evidenciam que o desenvolvimento individual do aprendiz está relacionado com a sua interação significativa e espontânea com outros falantes, situação que é difícil de obter no ensino de língua estrangeira. A seguir, serão tratadas vertentes com maior foco no componente social, as quais dão um destaque maior para o papel de um grupo no processo.

1.2. Leontyev e a Teoria da Atividade

Um dos desdobramentos dos pensamentos de Vygotsky e de outros pensadores russos, em especial Alexei Leontyev, é a teoria da atividade. Enquanto Vygotsky se interessava pela ação mediada, Leontyev, baseado nos escritos de Marx e Engels, desenvolveu o conceito de atividade, uma prática coletiva guiada por um motivo (cf LEONTYEV, 2009, p. 397; ENGESTRÖM e MIETTINEN, 1999, p. 5). Enquanto a ação possui um objetivo imediato, a atividade possui uma motivação social, que vai além da ação de um único indivíduo:

> A beater, for example, taking part in a primeval collective hunt, was stimulated by a need for food or, perhaps, a need for clothing, which the skin of the dead animal would meet for him. At what, however, was his activity directly aimed? It may have been directed, for example, at frightening a herd of animals and sending them toward other hunters, hiding in ambush. […] This result, i.e. the frightening of game, etc. understandably does not in itself, and may not, lead to satisfaction of the beater's need for food, or the skin of the animal. What the processes of his activity were directed to did not, consequently, coincide with what stimulated them, i.e. did not coincide with the motive of his activity; the two were divided from one another in this instance. Processes, the object and motive of which do not coincide with one another, we shall call 'actions'. We can say, for example, that the beater's activity is the hunt, and the frightening of game his action. (LEONTYEV, 2009, p. 187)

Uma atividade pode ser vista como um conjunto de ações, que por sua vez são realizadas por meio de operações. Porém, enquanto as ações isoladas atingem apenas um objetivo parcial, a atividade tem uma motivação mais ampla, que guia todo o sistema e as ações dos indivíduos. Assim, a atividade enquanto unidade é uma forma de interação social com o meio, que transforma não só ele, como também os próprios sujeitos envolvidos, constituindo, portanto, uma forma de aprendizagem. A aprendizagem de conteúdos escolares, por sua vez, também pode ser encarada como uma atividade, na medida em que possui uma motivação, é dividida em ações e procedimentos, e possui objetivos imediatos e mais amplos. Do ponto de vista da teoria da atividade, porém, a

aprendizagem será melhor sucedida quanto mais consciência o aprendiz possuir da motivação e dos objetivos da aprendizagem, e quando mais ativo ele for na construção de seu conhecimento. (cf ENGESTRÖM, MIETTINEN e PUNAMÄKI, 1999).

1.2.1. Teoria da atividade e ensino de línguas: Fernanda Liberali

A teoria da atividade também influenciou o ensino de línguas. No Brasil, a pesquisadora Fernanda Liberali, em seu livro *Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira* (2009), apresenta uma proposta teórico-metodológica para o ensino de línguas baseada na teoria da atividade. Segundo a autora, uma atividade não é simplesmente um conjunto de ações; para ser considerada como tal, ela deve possuir um objetivo específico, satisfazer uma necessidade do sujeito (LIBERALI, 2009, p. 12). Por entender a língua em contexto social, os gêneros textuais desempenham um papel relevante no ensino sob essa perspectiva enquanto ferramentas para as atividades:

> Nessa forma de pensar o ensino, os gêneros não são mais o foco, mas os artefatos culturais que permitiram a transformação e o desenvolvimento da atividade. O foco recai sobre formas para produzir, compreender, interpretar e memorizar um conjunto de gêneros necessários à 'vida que se vive', como ir ao cinema, negociar um contrato, fazer compras, publicar um artigo de pesquisa, etc. (LIBERALI, 2009, p. 11, aspas no original)

Os gêneros textuais, por estarem relacionados a atividades e seguirem convenções específicas compartilhadas por um grupo, são de grande relevância na aprendizagem de línguas. O ensino dessas convenções, por sua vez, permite aos aprendizes participarem efetivamente das atividades com um grupo: "A apropriação desses gêneros, de forma crítica e transformadora, torna-se um poder para participar de diferentes esferas da vida humana mais plenamente" (p. 14). A autora utiliza o termo participação no sentido de Lave & Wenger (1991), que será discutido a seguir, mas enxerga a participação em comunidades como um entre vários fatores relevantes na atividade. Nessa perspectiva, o foco principal está no objetivo e no resultado da atividade, diferentemente da visão de

aprendizagem como participação, cujo foco está na relação do indivíduo com a comunidade.

Como observado, diferentes estudos derivaram dessa visão social do homem e da aprendizagem, que deram origem a novos conceitos. Um deles é o de aprendizagem como participação periférica legítima, ou aprendizagem situada, que consiste na fundamentação principal do trabalho, e será tratado em detalhes a seguir.

1.3. Lave & Wenger e a aprendizagem como participação periférica legítima

Também dentro de uma perspectiva social, Jean Lave e Etienne Wenger buscaram uma visão mais ampla do processo de aprendizagem a partir da interação. Em sua obra *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, de 1991, os autores analisaram situações de aprendizagem em contexto não escolar, como em oficinas de alfaiates na Libéria e comunidades de parteiras Yucatec no México, entre outros grupos de pessoas que compartilham um ofício, profissão ou interesse, denominados "comunidades de prática" (*communities of practice*). Nesses contextos, os pesquisadores observaram como a aprendizagem de um ofício se relacionava com a integração de novos membros em um grupo. Através da prática em uma comunidade, os indivíduos, inicialmente como aprendizes, vão adquirindo cada vez mais funções e responsabilidades dentro da comunidade, até se tornarem mestres. A partir do estudo desses exemplos, os autores desenvolveram uma análise da aprendizagem como "participação periférica legítima" (*legitimate peripheral participation*) em uma comunidade de prática, ou seja, o processo pelo qual um indivíduo, tomado como aprendiz em uma comunidade, tem acesso gradativo à participação, iniciando de forma periférica, até atingir a participação plena (*full participation*) nessa comunidade.

Com esse conceito, os autores buscam se contrapor à noção de aprendizagem enquanto assimilação e internalização do conhecimento pelo sujeito, presente na maioria das teorias de aprendizagem e até mesmo em pesquisas sobre aprendizagem com foco social, como no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1984). Em oposição, os autores propõem uma visão de aprendizagem na qual as relações entre o aprendiz e a comunidade, e as transformações decorrentes dessa relação, possuem destaque:

> Further, given a relational understanding of person, world, and activity, participation, at the core of our theory of learning, can be neither fully internalized as knowledge structures nor fully externalized as instrumental artifacts or overarching activity structures. Participation is always based on situated negotiation and renegotiation of meaning in the world. […] The notion of participation thus dissolves dichotomies between cerebral and embodied activity, between contemplation and involvement, between abstraction and experience: persons, actions, and the world are implicated in all thought, speech, knowing, and learning (LAVE & WENGER, 1991, p. 51-52).

Assim, a participação em uma comunidade de prática é entendida não como a imitação mecânica do mestre ou a absorção de um conhecimento transmitido, mas como um processo que envolve engajamento, interação e atividade do aprendiz, e leva à transformação do sujeito e da comunidade na qual ele está inserido. Para os autores, portanto, a aprendizagem não é apenas contextualizada na prática do mundo real, como se houvesse um conhecimento abstrato independente que fosse demonstrado de forma experimental, mas surge da prática e é indissociável dela (LAVE & WENGER, 1991, p. 35).

Assim como no conceito de atividade de Leontyev, para Lave e Wenger a participação é necessariamente social, e envolve não apenas interagir, mas também fazer parte de um grupo e se engajar em uma atividade. Porém, diferentemente de Leontyev, para Lave e Wenger o foco está não na atividade, mas na relação entre os indivíduos de uma comunidade, e na construção da identidade dos sujeitos. Wenger (1998) explicita essa visão do conceito:

> In this book I will use the term participation to describe the social experience of living in the world in terms of membership in social communities and active involvement in social enterprises. Participation in this sense is both personal and social. It is a complex process that combines doing, talking, thinking, feeling and belonging. It involves our whole person, including our bodies, minds, emotions, and social relations. (WENGER, 1998, p. 55)

A "perifericidade" (*peripherality)* da aprendizagem é entendida por seu caráter processual, transitório, do caminho de ir de aprendiz a mestre em um ofício. A participação "periférica" dos aprendizes, por sua vez, ressalta não apenas seu caráter incompleto (em oposição à participação plena), mas também seu caráter de fronteira, de estar entre comunidades, e não deve ser entendida de forma negativa:

> Beyond that, legitimate peripherality can be a position at the articulation of related communities. In this sense, it can itself be a source of power

> or powerlessness, in affording or preventing articulation and interchange among communities of practice. (LAVE & WENGER, 1991, p. 36)

Vale ressaltar que, além de periférica, a participação do aprendiz deve ser "legítima", ou seja, relevante para aquela comunidade. Assim, segundo os autores, o aprendiz iniciante de artesão aprende seu ofício não pela simulação de um trabalho, mas pela participação, ainda que periférica, em uma produção real, como ao pregar botões em um casaco produzido por um membro mais experiente do grupo. Sua participação é legítima, ou seja, é reconhecida pelo grupo e relevante para a associação, pois contribui para a produção da oficina.

Embora os autores não abordem o ensino em contexto escolar, o conceito de aprendizagem como participação (também chamado de aprendizagem situada) influenciou vários autores e pesquisas da área. Dois deles, que trazem visões bastante diferentes sobre o conceito, serão discutidos a seguir.

1.3.1. Participação como metáfora: Anna Sfard

Anna Sfard é uma pesquisadora da área do ensino de matemática, cujo artigo "*On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*", publicado em 1998 pela revista *Educational Researcher*, influenciou as pesquisas em ensino também de outras áreas. Nesse artigo, a autora apresenta dois pontos de vista que subjazem à aprendizagem, chamados por ela de metáforas: a "metáfora da aquisição" e a "metáfora da participação".[9]

[9] PAIVA (2014), por outro lado, defende que o conceito de participação seja considerado uma metonímia, e não uma metáfora da aprendizagem, por entender que o conceito de metáfora não se aplica para o conceito. Neste trabalho, entendemos que a contraposição de duas visões de aprendizagem, como propõe Sfard é relevante, mas não pretenderemos nos estender em relação ao uso do termo "metáfora" em específico.

A primeira consiste em uma visão de aprendizagem como algo relacionado à cognição, interno ao sujeito. Nessa visão, o conhecimento é visto como um produto a ser acumulado, e o professor é visto como transmissor, mediador ou facilitador do conhecimento para o aprendiz, o qual, por sua vez, é encarado como recipiente, consumidor ou construtor do conhecimento. Essa metáfora pode ser reconhecida em termos como “internalização”, “apropriação” e “transmissão” de conhecimento (SFARD, 1998, p. 5), presentes em grande parte das pesquisas em ensino, de diferentes vertentes, incluindo os estudos na área do socioconstrutivismo de Vygotsky (1984), como já apontaram Lave & Wenger (1991). Embora tenha gerado diversos trabalhos que enriqueceram e aprimoraram o ensino, essa metáfora tem como pontos negativos a valorização do conhecimento enquanto posse, que leva a condutas como a da aplicação de testes para medição do conhecimento, o ranqueamento de indivíduos, ou a noção de propriedade intelectual.

Como alternativa a essa visão, baseando-se em pesquisas emergentes à época, como a obra de Lave & Wenger (1991) entre outros, a autora propõe a metáfora da participação, cujo foco não é mais o conhecimento a ser aprendido, mas a relação entre aprendiz e o meio em que vive:

> Na visão de aprendizagem que emerge dessa virada linguística, a permanência do *ter* dá lugar ao constante fluxo do *agir*. Enquanto o conceito de aquisição implica que há um ponto final claro no processo de aprendizagem, a nova terminologia não deixa lugar para pontos de parada. (SFARD, 1998, p. 6, grifos da autora)

Nessa metáfora, assim como em Lave & Wenger (1991), a aprendizagem é vista como o processo de se tornar participante de uma determinada comunidade. Desta forma, o conhecimento não é mais o produto final, mas o meio pelo qual o aprendiz gradualmente torna-se participante dessa comunidade. Portanto, nesse entendimento, a aprendizagem é necessariamente situada em um contexto, e os aprendizes são considerados como sujeitos engajados na aprendizagem. O professor, por sua vez, é visto como um participante mais experiente, que proporciona aos aprendizes o acesso à comunidade. O objetivo da aprendizagem não é a aquisição de um conhecimento por um indivíduo, mas a sua

participação em um grupo, e o conhecimento é utilizado como ferramenta. A figura abaixo, proposta pela autora, resume as diferenças entre os dois pontos de vista:

Figura 1: Metáforas da aprendizagem

Table 1
The Metaphorical Mappings

Acquisition metaphor		Participation metaphor
Individual enrichment	Goal of learning	Community building
Acquisition of something	Learning	Becoming a participant
Recipient (consumer), (re-)constructor	Student	Peripheral participant, apprentice
Provider, facilitator, mediator	Teacher	Expert participant, preserver of practice/discourse
Property, possession, commodity (individual, public)	Knowledge, concept	Aspect of practice/discourse/activity
Having, possessing	Knowing	Belonging, participating, communicating

Fonte: SFARD (1998, p. 6).

Vale notar que, embora quase opostos, a autora advoga não pela substituição da metáfora da aquisição pela metáfora da participação, mas por um balanço maior entre as duas visões. A metáfora da aquisição está presente desde as primeiras teorias sobre aprendizagem e por meio dela avançou-se consideravelmente na compreensão do fenômeno. Além disso, assim como a metáfora da aquisição não dá relevância suficiente para o papel do contexto, a metáfora da participação também não é capaz de englobar todas as questões relativas à aprendizagem. A principal delas é a questão da transferência do que foi aprendido para outros contextos, que parece de certa forma incompatível com a situatividade defendida pela nova metáfora, e que constitui uma das principais características da aprendizagem: "Nossa habilidade de nos prepararmos hoje para lidar com situações que vamos encontrar amanhã é a própria essência da aprendizagem" (SFARD, 1998, p. 9). Porém, segundo Sfard, para que haja um equilíbrio entre essas duas metáforas, é necessário um foco maior na metáfora da participação, a fim de explorar as novas reflexões que esta pode trazer para as questões relativas ao ensino.

Essa perspectiva também é defendida neste trabalho, no qual pretende-se explorar as contribuições que essa visão de participação pode trazer para o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil.

1.3.2. Aprendizagem situada e espaços de afinidade: James Paul Gee

Um autor mais recente influenciado por Lave & Wenger (1991) e que busca pensar as relações entre o conceito de participação e o ensino escolar é James Paul Gee. Em seu livro *Situated Language and Learning* (2004), o autor investiga as diferenças no letramento em língua materna por crianças de diferentes raças e classes sociais, questionando as origens dessas diferenças e as consequências para o sucesso futuro das crianças na escola.

O autor conclui que há três tipos de processos de aprendizagem (*learning processes)*: os processos naturais, os processos instruídos e o que ele denomina processos culturais. Exemplos de aprendizagem por processos naturais são o andar sobre duas pernas e a aprendizagem da primeira língua. Em ambos os casos, embora haja necessidade da interação com adultos, a aprendizagem não necessita de instrução específica, e é fortemente ancorada na biologia do ser humano, resultando em igual sucesso para todos os seres humanos (salvo aqueles com algum tipo de transtorno ou deficiência). Nos processos instruídos de aprendizagem, por sua vez, mesmo quando há uma boa instrução, ela resulta em uma aprendizagem desigual: enquanto alguns indivíduos são bem-sucedidos, outros não conseguem atingir o mesmo grau de excelência. Isso porque não há um componente biológico da espécie impulsionando essa aprendizagem, e ela está mais sujeita a gostos pessoais. Um exemplo desse tipo de processo é a aprendizagem de conteúdos escolares, como a física, famosa por gerar um grande desnível dos alunos em sala de aula.

Além desses dois tipos, conhecidos pelo senso comum, o autor apresenta um terceiro, a aprendizagem por processos culturais. Para isso, ele se baseia em Rogoff (1990) e Lave & Wenger (1991), e utiliza como exemplo o aprendizado da culinária:

> Além de processos de aprendizagem naturais e instruídos, também há o que podemos chamar de 'processos culturais'. Há algumas coisas que são tão importantes para um grupo cultural que o grupo assegura que todos os que as necessitam, as aprendem. (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990). Pegue a culinária, por exemplo. [...] Aqui, nós vemos um padrão no qual algumas pessoas realmente se sobressaem (assim como em física), mas todos que necessitam, novamente excluindo-se aqueles com sérios transtornos, aprendem 'bem o suficiente'. (GEE, 2004, p. 12, aspas no original)

Como se evidencia no excerto, a aprendizagem por processos culturais se diferencia tanto da aprendizagem natural, na medida que nem todos os indivíduos atingem igual maestria, quanto da aprendizagem por instrução, na medida em que todos aprendem suficientemente bem. Ao refletir sobre os processos que envolvem esse tipo de aprendizagem, o autor conclui que, diferentemente da aprendizagem por instrução, a aprendizagem por processos culturais envolve, além da observação, a participação do aprendiz na atividade. Além disso, ela envolve habilidades necessárias e significativas para o aprendiz (como a própria sobrevivência, no caso da culinária), e seu aprendizado permite ao indivíduo participar de determinado grupo e transformar sua identidade (ser considerado um adulto, ou uma pessoa independente, por exemplo).

Assim, com base nessas teorias e na observação do dia-a-dia de diferentes crianças, o autor constata que o aprendizado da leitura acontece de forma especialmente eficiente para aquelas crianças cuja leitura representa uma habilidade importante na família, e quando esta é aprendida por processos culturais, não somente por instrução escolar. Com isso, ele conclui que a leitura, assim como outros conteúdos escolares, pode ser ensinada de forma mais eficiente quando envolve processos culturais, ou seja, quando há a participação dos aprendizes em atividades contextualizadas e significativas (cf. GEE, 2004, p. 39).

Desta forma, Gee propõe uma visão de aprendizagem situada que não se restrinja apenas às comunidades de prática, termo que o autor considera restrito e inadequado para o contexto de sala de aula (embora o termo esteja sendo utilizado por alguns autores de

forma mais ampla).[10] Para o autor, o conceito de "comunidade" leva a questões de pertencimento que nem sempre são o foco dos estudos:

> Na minha visão, o problema-chave com noções como 'comunidade de prática' é que elas fazem parecer que nós estamos tentando nomear um grupo de pessoas. Quando isso é feito, nós nos deparamos com problemas vexatórios sobre quais pessoas estão dentro e quais estão fora do grupo, quão longe elas estão dentro ou fora, e quando elas estão dentro ou fora. (GEE, 2004, p. 78)

Por isso, o autor advoga pela substituição do conceito de comunidade pelo conceito de *espaço*, como um local no qual as pessoas interagem. Um espaço, porém, não é apenas físico ou geográfico, mas pode ser um "espaço de afinidade" (GEE, 2004, p. 80), um espaço real ou virtual no qual pessoas com um interesse comum se encontram. A partir desse conceito, as perguntas que se fazem não são mais sobre quem é ou não membro, mas como ter acesso a esse espaço, e como as pessoas desse espaço interagem entre si. Um exemplo de espaço de afinidade dado pelo autor é um fórum virtual sobre um determinado jogo de computador. Nesse espaço, as pessoas aprendem umas com as outras pela participação no fórum, e essa participação se dá de uma forma horizontal, sem hierarquias específicas. Cada indivíduo pode contribuir de uma forma diferente para o site, seja criando conteúdos, dando dicas, traduzindo conteúdo estrangeiro etc.

Com isso, o autor considera que algo semelhante poderia ser benéfico para o aprendizado escolar, como uma menor centralização do professor e uma maior valorização do conhecimento trazido pelos alunos, entre outros fatores. Isso, para Gee, tornaria o aprendizado mais próximo daquele originado de processos culturais e, portanto, mais significativo e com maiores chances de sucesso para os aprendizes.

---

10 Cf. HELERMANN & COLE, 2008, por exemplo, que tratam de "comunidades de prática da sala de aula" (*classroom communities of practice*), ou mesmo WENGER, 1998, que oferece uma definição mais abrangente para o termo. Para críticas a esse uso abrangente, ver HAUSER, 2011; e HANEDA, 2006. Essa discussão será retomada no cap. 3.1 Pedagogia de Multiletramentos.

Em seu trabalho, portanto, Gee aponta para como a metáfora da participação em oposição à aquisição pode esclarecer questões sobre o fracasso escolar, demonstrando que quando o conhecimento é adquirido como um fim, há maior chance de fracasso, enquanto quando os aprendizes visam à participação no ambiente familiar ou escolar, há melhores resultados. Em relação à sua crítica ao conceito de comunidade, vale ressaltar que independentemente do conceito utilizado, espaço ou comunidade, o autor demonstra que o conceito de participação vai além das comunidades de prática, e pode ser relevante para outros contextos, como o contexto escolar, ou o contexto do ensino de línguas.

1.4. Considerações

Neste capítulo, foram discutidas algumas teorias sobre a aprendizagem que enfocam a relação dos aprendizes com outros indivíduos e com o mundo à sua volta. Essas teorias influenciaram e influenciam as concepções atuais de ensino, trazendo novas perspectivas para o papel do professor, do conhecimento e do próprio aprendiz no seu processo de aprendizagem. Abaixo apresentamos um quadro comparativo resumido destas teorias:

Quadro 1: Teorias sociais da aprendizagem – resumo

SOCIOCONSTRUTIVISMO	**TEORIA DA ATIVIDADE**	**APRENDIZAGEM SITUADA**
CONHECIMENTO COMO FIM	CONHECIMENTO COMO FERRAMENTA	CONHECIMENTO COMO FERRAMENTA
FOCO NO INDIVÍDUO	FOCO NA ATIVIDADE	FOCO NA COMUNIDADE
INTERNALIZAÇÃO	**INTERAÇÃO**	**INTEGRAÇÃO**

Fonte: elaboração própria.

A teoria socioconstrutivista de Vygotsky possui grande relevância para a pedagogia por enfatizar a importância da interação do aprendiz com um membro mais experiente, da mediação física e simbólica nas relações com o mundo, além de ressaltar a necessidade de se adequar o conteúdo a ser ensinado ao estágio de aprendizagem de cada aprendiz (ou sua Zona de Desenvolvimento Proximal) para que a aprendizagem ocorra de fato. Outra contribuição do autor foi trazer uma nova perspectiva ao ato de imitar, que é visto como uma forma de o aprendiz se apropriar de uma nova habilidade como a língua estrangeira, como aponta Lantolf. Embora Vygotsky ainda entenda a aprendizagem como

internalização de conteúdos, seus conceitos foram cruciais para o desenvolvimento de teorias posteriores, que foram dando cada vez mais peso ao componente social.

Uma delas foi a teoria da atividade proposta por Leontyev. Essa teoria procura analisar de forma isolada os componentes envolvidos na aprendizagem, que pode ser encarada como o resultado de uma atividade, uma forma de interação com o meio e com outros indivíduos visando um objetivo. Para Leontyev, portanto, a aprendizagem é indissociável da interação, da motivação e do engajamento do aprendiz. No ensino de línguas, essa teoria pode ser vista na preocupação com a transparência dos objetivos de cada atividade, na escolha de temas motivadores, conteúdos e situações relevantes para os aprendizes, e no encorajamento da interação entre os aprendizes em sala de aula, como aponta Liberali. Essa visão pode ser encontrada também na definição de participação proposta por Funk (2010), que relaciona a participação ao envolvimento dos alunos nas decisões pedagógicas, diferentemente da definição proposta nesta pesquisa.

A questão da aprendizagem pela interação dos membros de um grupo proposta pelos pesquisadores da teoria da atividade influenciou Lave & Wenger a desenvolverem o conceito de aprendizagem como participação periférica legítima. Para os autores, os quais pesquisaram contextos de aprendizagem não escolares, a aprendizagem pode ser entendida como o processo de se tornar membro (ou participante pleno) de um grupo. Assim, o conhecimento não é mais o foco, mas sim o meio pelo qual o aprendiz obtém a crescente participação em uma comunidade. A interação e o engajamento possuem um papel crucial, assim como a transformação do indivíduo e da comunidade da qual participa. Sfard se baseou na visão de Lave & Wenger para definir a participação enquanto metáfora para a aprendizagem, enfatizando elementos que podem ser trazidos para o ensino escolar, assim como Gee, que apontou como a participação em uma comunidade pode transformar a aprendizagem. Essas reflexões motivaram também o desenvolvimento dessa pesquisa, que buscará trazer alguns pontos do conceito para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

A seguir, serão discutidos os conceitos de língua, cultura e interpretação a partir de uma perspectiva social, que darão suporte à visão de participação em comunidades proposta no trabalho.

2. Língua, cultura e interpretação

O ensino de línguas enquanto área de pesquisa dialoga com teorias da aprendizagem, da linguística e de cultura e sociedade. Do ponto de vista da aprendizagem como participação, a relação entre língua e cultura tem um papel crucial, pois a língua estrangeira é entendida como prática social, compartilhada por comunidades e inserida em um contexto.

Tendo isso em vista, serão apresentados neste capítulo conceitos propostos por autores pertencentes às áreas da sociologia e antropologia, os quais propõem visões de língua e cultura que enfatizam o papel da interação e das relações de poder, e que dialogam com questões atuais no ensino de línguas. Da sociologia, serão abordados os conceitos de *habitus*, capital e mercado linguístico, propostos por Pierre Bourdieu, sociólogo francês cujos textos são referência em diversas áreas, e que ressalta questões de desigualdades na comunicação. Na linguística aplicada, Alastair Pennycook e Ryuko Kubota discutem as relações de poder na era da globalização e do multiculturalismo, refletindo sobre o papel da disseminação da língua inglesa e do ensino de línguas estrangeiras. Ainda no ensino de línguas, Walkyria Monte Mór propõe uma expansão do conceito de *habitus* linguístico, incorporando o conceito de *habitus* interpretativo e trazendo reflexões sobre a formação social de interpretações de textos.

Da antropologia, será abordada a obra de Clifford Geertz, antropólogo estadunidense cuja obra transformou a prática da etnografia. O autor trata do conceito de cultura enquanto teias de significação, formadas pela interação e partilhadas por membros de um grupo. Essa visão será retomada por Claus Altmayer, pesquisador na área de estudos culturais e ensino de alemão como língua estrangeira, que traz uma especificação do conceito de cultura para o ensino de línguas, propondo o conceito de padrões de interpretação.

Na perspectiva da participação, a aprendizagem é vista como o processo de se tornar membro de uma determinada comunidade. Desta forma, o conhecimento não é mais o produto final, mas o meio pelo qual o aprendiz gradualmente se integra e é reconhecido pela comunidade. Portanto, nesse entendimento, a aprendizagem é necessariamente

situada em um contexto, e os aprendizes são considerados como sujeitos engajados na aprendizagem. Nesse sentido, os autores mencionados, ao ressaltarem o papel do contexto e da interação nas trocas linguísticas e na cultura, fornecem visões que podem colaborar para a fundamentação do princípio da participação no ensino de línguas estrangeiras.

2.1. Pierre Bourdieu: *habitus*, capital e mercado linguístico

No livro *A economia das trocas linguísticas* (1998), Pierre Bourdieu apresenta uma perspectiva da comunicação como prática social, e por isso sujeita a relações de força e dominação. O autor critica as pesquisas na área de linguística, desde Saussure (1916) a Chomsky (1965), por considerarem a língua como um objeto abstrato, independente de seus usuários e de sua utilização em sociedade. Para Bourdieu, até mesmo o conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Habermas (1970) na busca de levar em conta a língua em uso, e não como um sistema abstrato, é insuficiente, pois tende a "absolutizar o relativo" (p. 30, nota de rodapé) e coloca nas palavras - e não nas condições de sua utilização – a força ilocucionária. Para ele, a comunicação vai além da troca de informações, pois por meio dela opera-se também um embate de poderes, e a força daquilo que é dito não está nas palavras, mas na relação entre os locutores em determinada situação comunicativa:

> [...] não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico, onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos. (BOURDIEU, 1998, p. 24)

Assim, nas trocas linguísticas, está em jogo não apenas a competência linguística dos falantes, mas também os grupos aos quais pertencem, sua história de vida e a situação na qual ocorrem as trocas. A formação educacional, o status e outros fatores que influenciam na relação entre os falantes correspondem a seu capital simbólico, que se

expressa nas trocas linguísticas por meio do estilo adotado pelos falantes, determinado pelo seu *habitus* linguístico:

> Todo ato de fala e, de um modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do *habitus* linguístico, que influenciam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas [...] definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como sistema de sanções e censuras específicas. (idem, p. 24)

O *habitus* linguístico, portanto, corresponde à relação entre a competência linguística do falante – sua capacidade de gerar infinitas sentenças – e a competência social de se comunicar adequadamente em uma dada situação, na qual o reconhecimento do mercado linguístico – a situação onde ocorre a troca e o reconhecimento do capital simbólico dos receptores - restringe e influencia as formas possíveis de serem utilizadas.

Na relação entre língua oficial e dialetos, ou entre a norma padrão e outras variedades, são dotadas de maior capital linguístico as formas que mais se aproximam da norma institucionalizada, pois é ela que confere maior status aos falantes e é a forma utilizada pelos falantes de maior capital simbólico. Bourdieu critica a visão dos linguistas em relação à constituição natural de uma "comunidade linguística", definida por Bloomfield (1958) como "um grupo de pessoas que utilizam o mesmo sistema de signos linguísticos" (BLOOMFIELD, 1958, p. 29 *apud* BOURDIEU, 1998, p. 31) e que surgiria pelo processo de busca pela intercompreensão, argumentando que há forças políticas que influenciam a escolha da língua oficial a ser adotada pelos falantes. A disseminação da norma, por sua vez, se dá por meio de instituições como a escola, que garante a sua aquisição e avalia o desempenho dos falantes. As instituições, porém, só podem assegurar a aquisição da norma, não podem impor sua utilização generalizada ou sua reprodução autônoma – essas se dão, sem haver necessariamente coerção, pelos próprios sujeitos, ao enxergarem no uso e na transmissão da norma um ganho de capital linguístico:

> Toda dominação simbólica supõe, por parte daqueles que sofrem seu impacto, uma forma de cumplicidade que não é submissão passiva a uma coerção externa nem livre adesão a valores. [...] Através de um lento e prolongado processo de aquisição, tal reconhecimento [da legitimidade da língua oficial] se inscreve em estado prático nas disposições insensivelmente inculcadas pelas sanções do mercado linguístico e que se encontram, portanto, ajustadas, fora de qualquer cálculo cínico ou de qualquer coerção conscientemente sentida, às possibilidades de lucro material e simbólico que as leis de formação dos preços característicos de um determinado mercado garantem objetivamente aos detentores de um certo capital linguístico. (BOURDIEU, 1998, p. 38)

Dessa forma, a norma de prestígio é legitimada até mesmo por aqueles que não a praticam (ou não a praticam com perfeição), pois mesmo esses sujeitos enxergam nela um ganho de capital simbólico. Assim, configura-se um processo de dominação simbólica, na qual, por meio da disseminação de determinada forma linguística, transmite-se também determinado capital cultural entre as gerações. Com isso, Bourdieu ressalta a situação frequente de desigualdade nas trocas linguísticas, que influencia também outros aspectos da vida social do falante, como o êxito escolar, as possibilidades de emprego, e, de modo geral, "a inclinação dos receptores a colaborar com o emissor, a ajudá-lo ou dar crédito às informações por ele fornecidas" (BOURDIEU, 1998, p. 44, nota de rodapé).

Embora o autor não trate da comunicação em língua estrangeira, é possível imaginar que trocas linguísticas entre falantes de língua materna e falantes de língua estrangeira também possam ser consideradas desiguais, pelo fato de a fala do aprendiz ser frequentemente considerada de menor prestígio social. Por consequência, aprendizes de língua estrangeira podem ter maior dificuldade de interagir, participar e ser legitimados por outros falantes de comunidades da língua-alvo, como mostram os exemplos com relação ao inglês nos artigos de Canagarajah (2003) e Flowerdew (2000) sobre a dificuldade para pesquisadores não nativos ou de uma variante de menor prestígio em publicar artigos em revistas internacionais.

Alastair Pennycook e Ryuko Kubota tratam da questão das trocas linguísticas e envolvendo o inglês como língua franca e o ensino de línguas estrangeiras na sociedade atual, trazendo uma perspectiva mais recente às reflexões realizadas por Bourdieu.

2.1.1. Pennycook e Kubota: trocas linguísticas na era da globalização

O surgimento da globalização moderna trouxe consigo mudanças nas relações sociais, e impactou também as trocas linguísticas. O inglês é considerado língua internacional dos negócios, viagens, entre outros, representando um grande capital linguístico entre os falantes. Além dele, o aprendizado de outras línguas estrangeiras, especialmente de países europeus e desenvolvidos, ganhou força, o que evoca questões sobre as relações de poder envolvidas nas trocas entre falantes nativos e não-nativos, e entre falantes de línguas e culturas diferentes. Em seu livro *The Cultural Politics of English as an International Language,* Pennycook chama atenção para essas questões: "We need to develop careful understandings of how culture, language and discourse operate within global relations of power" (PENNYCOOK, 1994, p. 38).

O autor aponta que a globalização e a internacionalização do inglês são fenômenos vistos como naturais, universais e positivos para a sociedade, mas escondem profundas desigualdades existentes no mundo contemporâneo. Essas desigualdades são reforçadas pelos sistemas educacionais, que muitas vezes utilizam modelos de países desenvolvidos e reproduzem discursos neoimperialistas e neocolonialistas. Como agravante, poucas línguas são aceitas no mercado editorial, acadêmico e científico internacional, o que dificulta a produção de conhecimento em diversos países e culturas (cf. PENNYCOOK, 1994, p. 48). Os meios de comunicação também contribuem para reforçar o imperialismo, pois a produção de conteúdo tende a se concentrar nos países desenvolvidos, os quais possuem maior infraestrutura e investimento em meios de comunicação, e disseminar sua língua, cultura e visões de mundo para os países menos desenvolvidos.

Dentro dessa perspectiva, é necessário pensar criticamente o papel da educação, e mais precisamente do ensino de línguas, para que este não seja mais uma ferramenta para o imperialismo cultural e o aumento da desigualdade. Pennycook entende que considerar o ensino de inglês por si só como imperialista é uma visão reducionista, pois a aprendizagem de línguas estrangeiras também pode ser uma forma de empoderamento do indivíduo:

> English linguistic imperialism, in conjunction with other forms of imperialism, remains the end point of analysis and leaves little space for consideration of how English is used in diverse contexts or how it is appropriated and used in opposition to those that promote its spread. (PENNYCOOK, 1994, p. 57)

Pennycook se baseia em correntes do pós-modernismo que entendem as línguas e culturas enquanto práticas sociais de construção de sentido, partilhadas por um grupo e inseridas em um contexto, e em constante tensão na busca dos sentidos dominantes:

> In the same way that language can be seen as local, social acts that move towards community only through the cultural and political relationships of daily life, so culture can be seen as local practices of meaning making [...]. Such practices occur always within particular social and historical relations of power, and thus we are able to speak of *cultural politics* as a struggle over different meanings (PENNYCOOK, 1994, p. 66, grifo no original)

As relações de poder que envolvem o capital simbólico são entendidas por Pennycook como uma luta pela difusão de discursos, que contêm sentidos estabelecidos por um grupo. Nessa perspectiva, valores como conhecimento, educação e modernidade são vistos como discursos originados em um grupo dotado de maior poder, mas que podem ser desconstruídos e reinterpretados por outras culturas. Assim, o aprendizado de uma língua estrangeira pode ser uma forma de indivíduos oriundos de grupos minoritários contraporem visões dominantes e expressarem suas opiniões e valores. Dentro dessa perspectiva, o princípio da aprendizagem como participação nas comunidades da língua-alvo se justifica, pois, para poder se expressar e transformar visões pré-existentes, é necessário interagir com essas comunidades e com os discursos que nelas circulam.

Para que o ensino de línguas possa contestar o imperialismo cultural, é preciso pensar na forma como as línguas e culturas são tratadas em sala de aula. Ryuko Kubota discute esse tema no artigo *Critical multiculturalism and second language education,* publicado em 2004, questionando como o multiculturalismo é trazido em aulas de língua estrangeira em contexto de ensino regular. Segundo a autora, muitas escolas de ensino

regular adotam atualmente uma abordagem multiculturalista de tendência liberal, a qual busca promover a tolerância e o respeito às culturas, mas que ao mesmo tempo minimiza as desigualdades e apaga as relações de poder. Nessa abordagem, trata-se todos os indivíduos como iguais, independentemente de sua raça, gênero ou origem, e considera-se o sucesso ou fracasso escolar dependente do esforço individual. As culturas minoritárias, por sua vez, são frequentemente tidas como exóticas, homogêneas e estanques, presentes apenas em festas típicas ou em textos informativos sobre costumes e tradições, enquanto as culturas de prestígio são colocadas como a norma a ser assimilada (cf. KUBOTA, 2004, p. 35).

Como alternativa, a autora propõe uma forma de multiculturalismo crítico, alinhado com a pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, e que busca confrontar as questões sobre desigualdade e injustiças, ao invés de silenciá-las: "*It recognizes that social and economic inequality does exist and it critically examines how inequality and injustice are produced and perpetuated in relation to power and privilege"* (KUBOTA, 2004 p. 37). Nessa abordagem, assim como para Pennycook (1994), a cultura é vista como prática social, dinâmica e discursivamente construída (cf. KUBOTA, 2004, p. 38).

Em consonância com as visões de Pennycook e Kubota, na perspectiva da participação no ensino de línguas, entende-se a cultura como prática social e presente em discursos partilhados por um grupo, sujeito a relações de poder. O ensino de línguas, por sua vez, ao permitir ao aprendiz ter acesso aos discursos que circulam nas comunidades, pode ser um espaço de conscientização e reflexão crítica sobre a cultura do outro e a própria cultura, além de oferecer ferramentas para reconhecer e lidar com situações de desigualdade.

Uma forma de promover a reflexão crítica defendida pelos autores consiste em repensar a própria visão de mundo do aprendiz, que também é socialmente e discursivamente construída. Nesse sentido, Monte Mór propõe o conceito de *habitus* interpretativo, que será aprofundado a seguir.

2.1.2. Monte Mór: *habitus* interpretativo e desconstrução

Um desdobramento da visão de Bourdieu que se relaciona diretamente com o ensino de línguas é o conceito de *habitus* interpretativo, desenvolvido por Walkyria Monte Mór (2007). A partir do conceito de *habitus* linguístico (BOURDIEU, 1998), a autora desenvolve o conceito de *habitus* interpretativo, uma propensão do indivíduo a interpretar textos segundo determinadas normas preestabelecidas. Se as palavras são polissêmicas e só adquirem um sentido fechado em situações concretas (BOURDIEU, 1998, p. 25), pode-se dizer que isso ocorre porque há um consenso interpretativo por um determinado grupo sobre a forma correta de se entender essa determinada palavra. Esta propensão ao entendimento, Monte Mór chama de *habitus* interpretativo, estendendo essa noção não apenas à interpretação de palavras, como menciona Bourdieu, mas também de textos. Para compreender o *habitus* interpretativo em textos, a autora baseia-se em Ricoeur (1977), que define dois tipos possíveis de interpretação, a interpretação como restauração do sentido e a interpretação como desmistificação do sentido (RICOEUR, 1977, p. 32). A primeira corresponde a uma "fé racional, pois ela interpreta; mas permanece uma fé, porque procura, pela interpretação, uma segunda ingenuidade", ou seja, a busca de uma interpretação unívoca e objetiva, presente no texto e independente do contexto. Monte Mór entende essa forma de interpretação como o *habitus* interpretativo mais comum entre os indivíduos, o qual busca uma interpretação convencionalmente aceita por um grupo e é desenvolvido sobretudo no período de escolarização, fase em que os alunos são ensinados que há uma interpretação correta, dada pelo livro didático ou pelo professor, e a buscar apenas respostas superficiais nos textos.

À interpretação como restauração do sentido, Ricoeur opõe a interpretação como desmistificação do sentido. Nela, a interpretação se dá pelo exercício da suspeita, a qual coloca em questão a interpretação "objetiva" e a desmascara, revelando sentidos socialmente e culturalmente construídos. Para Monte Mór, essa segunda forma corresponde ao objetivo do letramento crítico, que visa desconstruir o *habitus* interpretativo adquirido pelos aprendizes de modo a levá-los a refletir sobre sua visão de mundo.

Do ponto de vista do ensino de línguas, o conceito de *habitus* interpretativo é relevante por tratar da relação do indivíduo com o texto, e não apenas da comunicação em tempo real. Sendo textos uma das formas mais comuns de o aprendiz ter contato com a cultura-alvo em sala de aula, é fundamental refletir sobre as interpretações consolidadas pelos aprendizes, pois elas também são orientadas por sua cultura e seu contexto social, e podem diferir das interpretações realizadas por participantes de comunidades da língua-alvo. Desta forma, o ensino de línguas participativo visa levar os aprendizes a enxergar os sentidos socialmente construídos e buscar outras interpretações possíveis, expandindo sua visão de mundo.

A relação entre cultura e interpretação foi abordada na antropologia por Clifford Geertz, o qual influenciou diversas pesquisas posteriores e dialoga também com a perspectiva da participação, como será discutido em seguida.

2.2. Geertz: cultura e interpretação

A noção de interpretação partilhada por um grupo ou cultura também está presente em Clifford Geertz em sua obra *The interpretation of cultures* (1973). Nessa obra, o autor apresenta um conceito semiótico de cultura, entendendo-a como um conjunto de "teias de significação":

> The concept of culture I espouse, […], is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. (GEERTZ, 1973, p. 5)

Essas teias de significação orientam a interpretação e são a base para a comunicação em um determinado grupo. Assim, a cultura não é um conjunto de comportamentos típicos ou de regras específicas partilhadas por um grupo, mas o que governa ou orienta esses comportamentos:

> The first of these [ideas] is that culture is best seen not as complexes of concrete behavior patterns-customs, usages, traditions, habit clusters - as has, by and large, been the case up to now, but as a set of control mechanisms-plans, recipes, rules, instructions (what computer engineers call "programs") - for the governing of behavior. (GEERTZ, 1973, p. 44, aspas no original)

Como um mecanismo de controle e orientação dos comportamentos, o conceito de cultura proposto por Geertz se aproxima bastante do conceito de *habitus* de Bourdieu, e por sua ênfase na comunicação e na interpretação, podemos relacioná-lo com os conceitos de *habitus* linguístico e interpretativo. A questão da adequação ao contexto social também está presente: "*It is not just to talk, it is to utter the appropriate words and phrases in the appropriate social situations in the appropriate tone of voice and with the appropriate evasive indirection"* (p. 53). Assim como Bourdieu, o autor também enfatiza o caráter social do homem e chama atenção para a construção social dos símbolos:

> From the point of view of any particular individual, such symbols are largely given. He finds them already current in the community when he is born, and they remain, with some additions, subtractions, and partial alterations he may or may not have had a hand in, in circulation after he dies. While he lives he uses them, or some of them, sometimes deliberately and with care, most often spontaneously and with ease, but always with the same end in view: to put a construction upon the events through which he lives. (GEERTZ, 1973, p. 45)

Nessa visão, os indivíduos utilizam padrões simbólicos preexistentes e partilhados por um grupo para dar sentido a suas experiências, colaborando para a sua manutenção e disseminação, mas também os transformam, mesmo que sem consciência disso.

Um ponto que diferencia Geertz de Bourdieu é a dimensão da comunidade analisada. Enquanto Bourdieu trata da língua oficial e faz sua análise de forma mais ampla, Geertz busca uma análise microscópica (GEERTZ, 1973, p. 21). O autor critica as abordagens anteriores de etnografia, centradas em duas ideias principais, a do "microcosmo", e a do "laboratório natural". A primeira corresponde à visão de que em uma cidade pequena pode ser encontrada a essência da cultura de um país, enquanto a segunda busca analisar os componentes culturais de forma isolada do contexto em que ocorrem. Quanto à primeira, o autor critica a ideia de que uma vila possa ser representante de uma nação, pois o estilo de vida de vilas e cidades pequenas não é generalizável a toda uma nação. Quanto à segunda, Geertz discorda que a pesquisa etnográfica seja menos invasiva do que outras formas de pesquisa, e discorda da possibilidade de se isolar um fenômeno natural de seu contexto. Ainda assim, ele defende um ponto de vista microscópico, pois entende que o estudo de um grupo pequeno pode trazer contribuições para a reflexão além dele: "*social actions are comments on more than themselves; that where an interpretation comes from does not determine where it can be impelled to go. Small facts speak to large issues*" (GEERTZ, 1973, p. 23).

Além do conceito de cultura, do ponto de vista do ensino de línguas, é interessante a visão do autor sobre a etnografia. Para ele, o objetivo do etnógrafo não é se assemelhar aos participantes de uma dada cultura, mas dialogar com eles:

> We are not, or at least I am not, seeking either to become natives (a compromised word in any case) or to mimic them. […] We are seeking, in the widened sense of the term in which it encompasses very much more than talk, to converse with them. (GEERTZ, 1973, p. 13)

Para chegar ao diálogo, o autor defende que a análise da cultura deve ser feita por meio da interpretação, pois busca entender seu significado dentro de um contexto social: *"Analysis, then, is sorting out the structures of signification [...] and determining their social ground and import"* (GEERTZ, 1973, p. 9). Ainda que Geertz em alguns momentos fale em "resgate" (p. 20), o que em princípio se aproximaria da interpretação como restauração do sentido definida por Ricoeur (1977), pela descrição de Geertz da análise da cultura, pode-se inferir que a tarefa do etnólogo se assemelha à interpretação como desmistificação do sentido, pois ambas entendem os sentidos como socialmente construídos. Essa forma de interpretação, proposta por todos os autores abordados nesse capítulo, ou seja, visando compreender o contexto de circulação, o público-alvo e os sentidos compartilhados em um texto, pode ser uma forma de levar à participação do aprendiz, pois permite construir uma base para o diálogo com o outro.

Uma proposta que busca incorporar as ideias de Geertz em um conceito de cultura voltado para o ensino de alemão como língua estrangeira foi desenvolvida por Altmayer, como examinaremos em capítulo adiante.

2.3. Considerações

As visões de língua, cultura e comunicação apresentadas pelos autores possuem diversos pontos em comum, mas também exploram diferentes aspectos. Todos os autores analisados entendem a língua como indissociável do contexto social, e a comunicação como algo além da troca de informações. Ainda, os autores entendem a cultura não como um conjunto objetivo de regras ou comportamentos, mas como algo abstrato que se constitui pela interação entre os indivíduos de um grupo, seja ela face a face ou através de textos, e orienta a comunicação e a construção de sentidos. Essa visão vem ao encontro das propostas de ensino de línguas mais recentes, como a Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2006), que defende um ensino de línguas que leve à reflexão do aprendiz sobre si mesmo e a sociedade em que vive, enxergando a língua como indissociável da cultura e do contexto social. Para o conceito de participação no ensino de línguas, essa visão também parece se justificar, pois a participação envolve uma relação entre indivíduos pertencentes a diferentes culturas em um determinado contexto social.

Em relação a Bourdieu, os conceitos de capital simbólico, *habitus* linguístico e mercado linguístico trazem reflexões importantes sobre a comunicação, desmistificando a visão plana de comunicação como troca de informações presente na prática de ensino de línguas. Indiretamente, esses conceitos também convidam à reflexão sobre dominação simbólica e ensino de línguas, e até que ponto o ensino de línguas estrangeiras e de suas culturas contribui para a manutenção dessa dominação ao colocar a língua estrangeira e a cultura-alvo como dotadas de maior capital simbólico. Sobre a desigualdade nas trocas linguísticas, embora o autor trate mais especificamente de falantes de primeira língua, pode-se imaginar que isso influencie também nos casos de falantes ou aprendizes de língua estrangeira, os quais podem ter maiores dificuldades de se integrar plenamente em comunidades linguísticas da língua-alvo por conta de um domínio imperfeito da norma padrão e do *habitus* linguístico do grupo com o qual querem se comunicar. Pennycook e Kubota expandem essas reflexões, abordando as desigualdades sociais existentes entre diferentes línguas e culturas na era da globalização e do multiculturalismo, e apontando que o ensino de línguas tem um papel crucial na manutenção ou redução dessas desigualdades.

Do ponto de vista da participação no ensino de línguas, lidar com as desigualdades nas trocas linguísticas entre aprendizes e participantes plenos constitui um desafio, pois elas representam um entrave para a participação durante o processo de aprendizagem. Por outro lado, pode-se imaginar que a situação de um falante de LE seja diferente da situação de um falante de uma variante de menor prestígio, e que isso possa gerar uma troca linguística talvez mais favorável para o aprendiz. Por outro lado, em minha experiência de aprendiz de língua estrangeira vivendo no país da língua-alvo, consigo me lembrar de exemplos pessoais nos quais o fato de não dominar perfeitamente a norma de prestígio influenciou negativamente no êxito escolar em disciplinas universitárias e em questões externas ao ensino, como a busca por moradia. Porém, acredito ser possível que a situação de estrangeiro também possa influenciar positivamente nesses mesmos fatores, seja por uma questão de maior condescendência dos falantes, ou por um interesse ou curiosidade pelo estrangeiro.

Outro "problema" dessa visão de Bourdieu para o ensino como participação é que, ainda que ele coloque as relações e o contexto em primeiro plano, ele enxerga essas relações principalmente em termos econômicos e de classes sociais. Embora esses aspectos não possam ser deixados de lado (visto que a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá frequentemente pelo desejo de ascensão social), há outros aspectos envolvidos nas trocas linguísticas entre aprendizes e falantes de um determinado idioma, que talvez sejam tão ou mais relevantes, como as diferenças culturais. Ainda, se levarmos a norma padrão da língua estrangeira como a forma dotada de maior capital simbólico, deixamos de lado todo o capital simbólico que o aprendiz de língua estrangeira traz de sua língua materna – embora, em uma análise fria, seja possível afirmar que o aprendiz está sempre em posição de desigualdade em relação ao falante de língua materna, reproduzir essa relação de desigualdade não só não é necessário, como representa exatamente o contrário do que se objetiva em um ensino de línguas transformador. Assim, parece que a visão de Bourdieu de comunicação, língua e cultura traz importantes pontos para a reflexão sobre os desafios para a participação em língua estrangeira, mas parece insuficiente para dar conta de como lidar com esses desafios.

Monte Mór, por sua vez, parece dar um passo nesse sentido. O conceito de *habitus* interpretativo desenvolvido pela autora parece ser de grande relevância para o ensino com base na participação, visto que assim como diferentes grupos e culturas

desenvolvem diferentes *habitus* linguísticos, eles também podem desenvolver diferentes *habitus* interpretativos, que podem não ser compartilhados pelo aprendiz. Ainda, a possibilidade de desconstrução do *habitus* interpretativo dos aprendizes apontada pela autora também pode contribuir para a reflexão dos aprendizes sobre suas formas de interpretar, levando-os à reflexão sobre outras maneiras possíveis. Desse modo, o conceito de *habitus* interpretativo leva ao questionamento sobre a influência da história, da formação e da cultura no processo interpretativo, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico.

O conceito de Geertz de cultura como "teias de significação" que orientam a comunicação se assemelha ao conceito de *habitus* interpretativo proposto por Monte Mór, porém, enquanto a autora trata da reflexão dos aprendizes sobre as interpretações construídas na sua própria cultura, Geertz traz uma perspectiva do ponto de vista do estrangeiro sobre a cultura do outro, que se assemelha à situação de aprendizagem de línguas. Nesse sentido, o objetivo da etnografia proposto pelo autor também pode ser compreendido como o objetivo da participação no ensino de línguas: assim como na etnografia, o objetivo do ensino de línguas participativo não é a incorporação irrefletida da cultura-alvo, mas o diálogo com o outro. Embora a participação seja definida de forma unilateral (a participação do aprendiz na comunidade da língua-alvo), isso não significa que sua bagagem cultural seja irrelevante, pelo contrário – o diálogo como forma de participação implica em ambas as culturas serem vistas como igualmente relevantes. Ao participar efetivamente da comunidade da língua-alvo, o aprendiz leva também sua visão de mundo e seus valores, e a transforma. O quadro a seguir resume as visões de língua, cultura e interpretação que permeiam e servem de base para o entendimento do princípio da participação neste trabalho:

Quadro 2: Língua, cultura e interpretação da perspectiva da participação

LÍNGUA	**Reflete a história de vida do indivíduo e os grupos aos quais pertence** **Comunicação envolve desigualdade entre os falantes**
CULTURA	Conjunto de mecanismos que guiam comportamentos Constituída pela interação
INTERPRETAÇÃO	Socialmente construída e partilhada por um grupo Pode ser desconstruída

Fonte: elaboração própria.

No próximo capítulo, serão tratadas algumas abordagens de ensino de línguas com enfoque social, com o objetivo de analisar suas semelhanças e diferenças em relação ao conceito de participação, a fim de defini-lo como um princípio metodológico para o ensino de línguas estrangeiras.

3. Ensino de línguas estrangeiras com enfoque social: Multiletramentos (*Multiliteracies*), compreensão do estrangeiro (*Fremdverstehen*), orientação para a ação (*Handlungsorientierung*) e aprendizagem como participação

Este capítulo traz algumas teorias de ensino de línguas estrangeiras e, mais especificamente, do ensino de alemão como língua estrangeira, que enfatizam a questão da língua em uso, do contexto e do ensino de cultura, e discorre sobre suas semelhanças e diferenças em relação ao conceito de participação para, finalmente, definir o que iremos entender como participação no ensino de línguas. Primeiramente, será apresentada a pedagogia de Multiletramentos (*Multiliteracies*), desenvolvida por pesquisadores do *New London Group*, grupo de pesquisadores da área de ensino, em especial de inglês como língua materna, mas que teve grande impacto nas pesquisas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Os autores entendem a língua como indissociável das práticas sociais e buscam refletir sobre os diversos modos como os sujeitos se comunicam na atualidade, sobretudo com a utilização das novas tecnologias.

Em seguida, será apresentada uma abordagem para ensino da cultura no ensino de línguas denominada Compreensão do Estrangeiro (*Fremdverstehen*), desenvolvida por pesquisadores da área de ensino de alemão como língua estrangeira, como Lothar Bredella e Claus Altmayer. Essa abordagem busca se distanciar da visão de cultura relacionada a informações enciclopédicas de uma nação, e propor um entendimento de cultura enquanto conjunto de sentidos partilhados por um determinado grupo, presentes de forma implícita na comunicação e nos textos. Nesse sentido, o objetivo do ensino de cultura no ensino de línguas é levar o aprendiz a ter um distanciamento de sua própria perspectiva para se aproximar da perspectiva do estrangeiro. Nesta seção, será tratado também o conceito de Altmayer de cultura como hipertexto, que será relevante para a realização do princípio da participação no ensino de línguas estrangeiras.

Por fim, será abordado o princípio da orientação para a ação (*Handlungsorientierung*), um princípio pedagógico que influenciou fortemente o ensino de línguas, e que entende a aprendizagem como centrada no aprendiz, contextualizada em situações do mundo externo ao ensino, e focada em tarefas e projetos.

Essas três correntes teóricas serão abordadas com mais profundidade a seguir, enfatizando os pontos em comum e as diferenças em relação à aprendizagem como participação.

3.1. Pedagogia de Multiletramentos (*Multiliteracies*)

A Pedagogia de Multiletramentos foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores chamado *New London Group*, e definida em seu manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, publicado em 1996. Segundo os autores, as transformações na sociedade advindas da globalização e do surgimento de novas tecnologias demandam uma nova visão dos letramentos, não mais restrita apenas à leitura e escrita de textos impressos, mas que incorpore as novas possibilidades de comunicação e a diversidade linguística presente nesses meios (CAZDEN et al., 1996, p. 63). O manifesto foi desenvolvido enfocando o letramento em língua materna, mas por seu foco no mundo globalizado, rapidamente se estendeu para o ensino de línguas estrangeiras, como colocado por Joseph Lo Bianco:

> Within a pedagogy of Multiliteracies, languages other than English, foreign languages, individual and social bilingualism, and, more broadly, global language diversity justify their space. A Multiliteracies pedagogy cannot but be multilingual. (LO BIANCO, 2000, p. 102)

Embora o autor enfatize a importância do bilingualismo buscando ressaltar a relevância da aprendizagem de línguas minoritárias, a pedagogia de Multiletramentos foi especialmente influente no ensino de inglês como língua estrangeira (cf. NEWFIELD & STEIN, 2000; no Brasil, cf. DIAS, 2012, entre outros).

Para os pesquisadores do grupo de New London, a língua é um entre vários modos de significação (*modes of meaning*), os quais são associados a diferentes culturas, contextos sociais e objetivos. Baseando-se em pesquisadores que trazem uma visão social

da comunicação e da aprendizagem, como Lave & Wenger (1991) entre outros, os autores entendem o conhecimento e a aprendizagem como situados e compartilhados por indivíduos de diferentes comunidades:

> Our view of mind, society, and learning is based on the assumption that the human mind is embodied, situated, and social. That is, human knowledge is initially developed not as "general and abstract," but as embedded in social, cultural, and material contexts. Further, human knowledge is initially developed as part and parcel of collaborative interactions with others of diverse skills, backgrounds, and perspectives joined together in a particular epistemic community, that is, a community of learners engaged in common practices centered around a specific (historically and socially constituted) domain of knowledge. (CAZDEN et al, 1996, p. 82, aspas no original)

Embora enxerguem a aprendizagem como inserida na prática em comunidades, sua visão de comunidade (também chamada de *lifeworld*) é mais abrangente que a de Lave & Wenger (1991). Dentro dessa visão, um mesmo indivíduo pertence simultaneamente a diferentes comunidades, que englobam, além das práticas envolvendo o mundo do trabalho, comunidades virtuais, de interesses comuns, de etnia, identidade sexual, entre outras (CAZDEN et al., 1996, p. 71). A questão linguística tem um papel crucial, pois os indivíduos pertencentes a uma comunidade compartilham discursos e formas próprias de se comunicar: "*language, discourse and register differences are markers of lifeworld differences*" (p. 71).

Para a visão de participação no ensino de línguas, uma visão mais abrangente de comunidade, que englobe comunidades virtuais e de interesses comuns parece ser adequada, pois esses grupos muitas vezes são aqueles aos quais os aprendizes desejam ter acesso por meio do aprendizado da língua estrangeira. Além disso, esses grupos compartilham gêneros, discursos e sentidos desconhecidos pelos aprendizes, e a aprendizagem da língua estrangeira da perspectiva da participação deve incluir também esses saberes.

Por outro lado, como mostra o excerto destacado acima, essa visão de comunidade abrange também o ensino formal, entendendo a sala de aula como uma "comunidade de aprendizes". A visão da sala de aula como comunidade de aprendizes, se

levada para o ensino de línguas estrangeiras, parece ir para outro caminho pois, na medida em que coloca a aprendizagem da língua como o interesse principal que une essa comunidade, ela leva a enxergar a participação em sala de aula como um fim em si mesma e a língua estrangeira como o objetivo final da aprendizagem, e não como ferramenta para a participação em contextos externos ao ensino.

Eric Hauser (2009), em um artigo em resposta a Hellermann and Cole (2009), critica a visão de sala de aula como comunidade de prática no ensino de línguas, argumentando que os autores tratam simultaneamente de duas comunidades, a comunidade da sala de aula, e a comunidade dos falantes de inglês (HAUSER, 2009, p. 190), e a participação na comunidade da sala de aula não leva necessariamente a uma participação plena nas comunidades de falantes da língua estrangeira, que é o objetivo final dos aprendizes. Além disso, como o autor aponta no exemplo com a interação entre aprendizes, é difícil analisar a participação dos aprendizes em sala de aula como periférica ou plena, e uma maior participação em sala de aula não está diretamente relacionada com uma maior aprendizagem da língua:

> However, it is difficult to see how, when he [José, um aprendiz observado pelo autor] disengages from a task by simply moving away, that this is a more peripheral, less full type of participation than when he, a short time later, disengages by saying ‘thank you’. José and the other students that he works with, when they take it that they have finished the task, disengage from mutual participation. They may do this well or they may do this poorly, but this is not the same as participating fully or participating peripherally. (HAUSER, 2009, p. 350)

Mari Haneda (2006) também questiona ideia de sala de aula como comunidade de prática no ensino de línguas. A autora argumenta que as comunidades analisadas por Lave & Wenger (1991) possuem uma estrutura diferente da comunidade escolar. Enquanto as primeiras são mais planificadas e seus participantes possuem legitimidade e agência, o ambiente escolar tende a ter maior hierarquia, e as decisões costumam ser centradas no professor e na instituição, com pouca mobilidade de papeis. Além disso, a autora também aponta para a necessidade de uma diferenciação entre os diferentes tipos de aprendizado que ocorrem durante as interações em sala de aula.

> In attempting to understand what is learned, it seems critical to articulate the kinds of practices that are taking place: academic learning, negotiation of peer relations, and so on (see Hawkins, 2005) Unless these different types of practices are analytically teased out, it is difficult to tell what types of learning are occurring in relation to specific activities, events, or interactions. In this sense, the term *participation* risks becoming a black box, in which all types of learning are subsumed without critical analysis. (HANEDA, 2006, p. 812 grifo no original)

Ainda que não tenham tratado com profundidade do ensino escolar, Lave & Wenger (1991) alertam para a problemática de se olhar apenas para a sala de aula e deixar de lado um contexto maior que influencia a própria constituição da aprendizagem escolar:

> Typically, theories, when they are concerned with the situated nature of learning at all, address its sociocultural character by considering only its immediate context. […]. In effect, they are more concerned with furnishing the immediate social environment of the target action/interaction than with theorizing about the broader forces shaping and being shaped by those more immediate relations. (LAVE & WENGER, 1991, p. 54-55)

Com isso, observa-se que considerar a sala de aula enquanto comunidade traz diversas implicações para o conceito de participação, e pode levar a uma distorção do próprio conceito de situatividade, como será abordado abaixo.

A pedagogia dos multiletramentos baseia-se na integração de quatro componentes: prática situada (*Situated Practice*), na qual os aprendizes lidam com discursos e práticas já estabelecidos; instrução explícita (*Overt Instruction*), na qual se trabalha uma metalinguagem e uma análise consciente do que é aprendido; enquadramento crítico (*Critical Framing*), no qual busca-se desenvolver a consciência dos fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos envolvendo os discursos e práticas estudados; e a prática transformada (*Transformed Practice*), na qual os aprendizes recriam os discursos em novos contextos, presentes na vida real. Esses quatro componentes trazem importantes

elementos para o ensino da perspectiva da participação. A prática situada ressalta a necessidade de se pensar língua e discurso dentro de um contexto social. A instrução explícita, por sua vez, ressalta o papel da metalinguagem e da análise de um ponto de vista distanciado para a compreensão de fenômenos linguísticos, textuais e discursivos, que por sua vez auxilia no desenvolvimento da consciência crítica sobre elementos envolvidos na construção de um texto, descrita no componente do enquadramento crítico. Por fim, a prática transformada ressalta o papel do aprendiz enquanto produtor de conhecimento e participante ativo em uma comunidade.

A concepção de situatividade proposta pelos autores, no entanto, difere-se bastante da proposta por Lave & Wenger (1991). O grupo define prática situada como *"Immersion in experience and the utilization of available discourses, including those from the students' lifeworlds and simulations of the relationships to be found in workplaces and public spaces*" (p. 88, grifo nosso). Embora os autores tratem da "imersão na experiência", a sua realização em sala de aula é proposta não pela participação em práticas com membros mais experientes, mas através da simulação de situações do mundo real.

A simulação de situações do mundo real é uma prática comum no ensino de línguas estrangeiras, presente desde a abordagem comunicativa e utilizada até hoje. Desta noção abrangente de situatividade, surgiu também a simulação de textos externos ao ensino, presentes atualmente na maioria dos livros didáticos de alemão como língua estrangeira. Esses textos, chamados por Andrade e Silva (2016) de textos "semi-autênticos", são criados para o ensino, mas imitam textos externos a ele através de marcas de gênero textual, servindo como suporte para atividades de simulação de situações do mundo real. Andrade e Silva aponta, porém, que esses textos se diferem de textos autênticos por não serem situados em um contexto sócio-histórico, apresentarem uma realidade de pessoas bem-sucedidas e sem conflitos ou problemas, tornando o livro didático um "cartão-postal do país da língua-alvo" (Bolognini, 1991). Portanto, a opção pela simulação, nesses casos, acaba por distanciar o aluno da realidade dos falantes da língua-alvo. Assim, entende-se nesse trabalho que a prática situada não deve ser igualada à simulação de textos, discursos ou situações do mundo real, mas sim ser uma prática que possibilite o acesso dos aprendizes a esses textos e discursos.

O mesmo ocorre com a chamada prática transformada, definida como "*transfer in meaning-making practice, which puts the transformed meaning to work in other contexts or cultural* sites" (p. 88). Nos exemplos dos autores, a prática transformada ocorre quando são integradas duas identidades sociais distintas, como a de biólogo e feminista, que podem estar em tensão:

> Thus, imagine a student having to act and think like a biologist, and at the same time as a biologist with a vested interest in resisting the depiction of female things - from eggs to organisms - as "passive." The student now has to both juxtapose and integrate (not without tension) two different discourses, or social identities, or "interests" that have historically been at odds. (p. 87, aspas no original)

Embora a proposta dos autores seja interessante por estimular o pensamento crítico e as tensões vividas em sociedade, ela ainda consiste em uma simulação, no ambiente controlado da sala de aula, e não em uma prática nas comunidades nas quais o aprendiz almeja participar. Para o ensino escolar infantil e o letramento em primeira língua, a simulação pode ser uma forma de integrar os conteúdos e iniciar os alunos em discursos do mundo adulto. Porém, para o ensino de línguas oferecido fora do âmbito escolar, para um público frequentemente adulto, buscamos propor que as práticas dos aprendizes podem ser menos controladas. Weininger (2001) defende o mesmo posicionamento, utilizando a metáfora do aquário para criticar o excesso de simulação no ensino de línguas a partir da abordagem comunicativa:

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

Em resumo, a pedagogia de Multiletramentos tem bastante em comum com o conceito de participação, como o objetivo de levar os aprendizes a participar em comunidades de forma plena, e serem participantes ativos na mudança social. Além disso, essa pedagogia também salienta a importância da situatividade, da contextualização dos textos e do desenvolvimento do pensamento crítico. Porém, as propostas concretas apresentadas no manifesto do New London Group, (e a própria definição de prática situada apresentada pelos autores) tratam da contextualização no mundo dos aprendizes, ou da simulação de um contexto externo ao ensino. Ambas as propostas se distanciam dos objetivos que se pretende atingir com a participação no ensino de língua estrangeira.

Além disso, quando a temática é o ensino de línguas estrangeiras, na maior parte das vezes o tema é o ensino de inglês como língua franca, ou como segunda língua em salas com aprendizes de diversas culturas, e devido à própria especificidade do ensino de inglês, pouco se trata em relação à aprendizagem da cultura dos países de língua-alvo, questão que é relevante no ensino de outras línguas.

Uma proposta voltada para o ensino da cultura nas aulas de alemão como língua estrangeira, que também enfatiza o papel da contextualização e da situatividade, é a abordagem da compreensão do estrangeiro, a qual será abordada a seguir.

3.2. Ensino de cultura nas aulas de alemão como língua estrangeira: compreensão do estrangeiro (*Fremdverstehen*)

A aprendizagem de uma língua estrangeira está frequentemente ligada à aprendizagem de aspectos culturais. No ensino de alemão como língua estrangeira, o ensino da cultura-alvo, denominado *Landeskunde* ou *Kulturwissenschaft*, passou por diversas mudanças, desde o ensino de fatos e informações objetivas sobre os países de língua alemã, até o ensino de regras sociais e comportamentos típicos. Essa visão de ensino de cultura como a transmissão de informações, seja de fatos ou sobre comportamentos típicos, foi bastante criticada, e originou a chamada abordagem intercultural, uma expansão da abordagem comunicativa, na qual buscava-se ensinar, além da competência comunicativa, a chamada competência intercultural, ou seja, a capacidade do aprendiz de se adaptar a diferentes culturas (cf. ROCHE, 2001). Roche, baseado no modelo de Bennett (1993) apresenta as seguintes fases no desenvolvimento da competência intercultural:

> 1. Negação das diferenças culturais (*Verleugnung kultureller Differenzen*) pelo aprendiz, reconhecida, por exemplo, pela tolerância superficial a todas as culturas;
> 2. Defesa contra as diferenças culturais (*Verteidigung gegen kulturelle Unterschiede)*, caracterizada por estereótipos negativos sobre o outro;
> 3. Relativização das diferenças (*Abschwächung von Differenzen*), quando há a aceitação de diferenças apenas superficiais, como de hábitos ou etiquetas;
> 4. Aceitação das diferenças culturais (*Akzeptanz kultureller Differenzen*), na qual se reconhecem diferenças em comportamentos e valores, sendo capaz de interpretar fenômenos culturalmente marcados;
> 5. Fase de Adaptação (*Anpassungsphase*), na qual habilidades comunicativas são desenvolvidas para a comunicação intercultural.
> 6. Integração de diferenças culturais (*Integration kultureller Differenzen*), por fim, na qual perspectivas bi- ou multiculturais são internalizadas pelo aprendiz. A identidade do indivíduo não está mais presa a uma só cultura, ele se considera em constante processo.
>
> (cf. ROCHE, 2001, p. 15-16)

Segundo o autor, para desenvolver a competência intercultural dos aprendizes nas aulas de língua estrangeira, uma estratégia bastante comum é a confrontação de elementos da cultura-alvo com elementos da cultura do aluno, visando gerar a reflexão sobre diferentes práticas e comportamentos (cf. ROCHE, 2001, p. 154). Porém, essa apresentação contrastiva pode levar a um entendimento de culturas nacionais como homogêneas, como apontam Helene Decke-Cornill und Lutz Küster (2010):

> A ideia de uma comunidade linguística monolítica [...] vem sendo questionada. Na didática de línguas estrangeiras, porém, ela ainda vive. Ali, onde é defendida, ela acarreta o favorecimento da contrastividade cultural. Na prática de sala de aula, essa prática não raro domina, como p. ex. no trabalho com ou sobre estereótipos. (DECKE-CORNILL & KÜSTER, 2010, p. 227)[11]

A partir das críticas a essa abordagem, pesquisadores da universidade de Giessen (BREDELLA et al. 1995, 2000) vêm desenvolvendo nas últimas décadas uma alternativa para o ensino da cultura em língua estrangeira, chamada de "Didática da compreensão do estrangeiro" (*"Didaktik des Fremdverstehens"*). Na visão desses estudiosos, a cultura é entendida não como um conjunto de comportamentos ou fatos sobre um determinado país, mas como um conjunto de sentidos compartilhados por uma comunidade linguística. Assim, no ensino de línguas estrangeiras, é importante levar em conta que não apenas a língua é estrangeira para o aprendiz, como também a cultura e a comunidade linguística na qual este deseja participar (BREDELLA et al., 1995, p. 11). Por isso, os autores defendem que o ensino da cultura não deve ser encarado como uma disciplina independente, mas sim acontecer de forma integrada ao ensino de línguas. A aprendizagem desses sentidos implícitos pelo aprendiz será chamada de 'compreensão do estrangeiro' (*Fremdverstehen)*.

> Nós dizíamos que toda compreensão pode ser considerada uma compreensão do estrangeiro; mesmo assim [...] o conceito de 'compreensão do estrangeiro' é justificado, pois quando buscamos compreender pessoas ou documentos de uma cultura estrangeira, nos

[11] Die Vorstellung von einer kulturell monolithischen Sprachgemeinschaft [...]wird längst in Frage gestellt. In der Fremdsprachendidaktik lebt sie aber noch. Dort, wo sie vertreten wird, führt sie zur Bevorzugung von Kulturkontrastivität. In der Unterrichtspraxis dominiert sie nicht selten, so z. B. in der Arbeit mit und an Stereotypen (DECKE-CORNILL & KÜSTER, 2010, p. 227)

> faltam orientações que tomamos como evidentes na língua materna. (BREDELLA et al., 1995, p.11)[12]

Para compreender os sentidos presentes nos discursos da língua-alvo, é necessário colocar em suspensão os sentidos trazidos por sua própria cultura, para se apropriar da perspectiva dos falantes da língua-alvo. Desta forma, para a abordagem da compreensão do estrangeiro, o objetivo do ensino da cultura-alvo é o desenvolvimento da habilidade de mudança de perspectiva do aprendiz (*Perspektivenwechsel*) e o diálogo entre a perspectiva trazida por ele (*Außenperspektive*) e a perspectiva compartilhada pelos falantes da cultura-alvo (*Innenperspektive*) (BREDELLA et al, 1995 p. 8; BREDELLA et al, 2000, p. XIII). É interessante notar que os autores utilizam o termo "perspectiva externa" (*Außenperspektive*) para tratar da perspectiva do aprendiz, e "perspectiva interna" (*Innenperspektive*) para designar os sentidos compartilhados pelos falantes da língua-alvo. Essa escolha ressalta o lugar do aprendiz enquanto não-participante das comunidades discursivas da língua-alvo, além da necessidade da aprendizagem de uma nova visão de mundo para a participação efetiva em uma comunidade. A descoberta de outras visões de mundo, por sua vez, tende a transformar também a perspectiva do aprendiz, transformando-o e diminuindo as distâncias entre as culturas.

Para desenvolver a compreensão do estrangeiro, os autores propõem três passos principais:

1. Reflexão e desenvolvimento da perspectiva externa (*Außenperspektive*)
2. Reconstrução e diferenciação de uma perspectiva interna/intermediária (*Binnenperspektive*)

[12] Wir sagten, dass alles Verstehen ein Fremdverstehen ist; dennoch ist, (...), der Begriff ‚Fremdverstehen' gerechtfertigt, wenn wir Menschen oder Dokumente einer fremden Kultur in einer fremden Sprache zu verstehen suchen, weil dabei Orientierungen, die wir beim Sprechen in der Muttersprache als selbstverständlich in Anspruch nehmen, fehlen (BREDELLA et al., 1995, p.11)

> 3. Através da confrontação entre a perspectiva exterior e a perspectiva interna, desenvolvimento de uma concepção crítica da própria identidade.[13]
>
> (BREDELLA et al. 2000, p. XLI)

Assim como a abordagem intercultural, a didática da compreensão do estrangeiro visa a quebra de preconceitos e a desmistificação de estereótipos. Porém, enquanto o desenvolvimento da competência intercultural propõe fases como a de relativização, adaptação e integração das diferenças culturais, sugerindo uma aproximação cada vez maior com a cultura da língua-alvo, a perspectiva da compreensão do estrangeiro propõe uma reflexão crítica e um distanciamento, propondo a compreensão através da confrontação com a sua visão de mundo e a do outro.

Essa perspectiva, contudo, também tem alguns riscos, como apontam Bredella et al. (1995, p. 17). Um deles é a recusa do aprendiz em se aproximar da cultura-alvo, mantendo apenas a perspectiva da própria cultura; outro, por sua vez, é o oposto, a super-identificação com a cultura-alvo, levando a uma negação da própria cultura. Por isso, os autores reiteram que a compreensão do outro não deve necessariamente implicar na concordância total com a visão de mundo da cultura-alvo:

> A compreensão da perspectiva interna deve ajudar a quebrar preconceitos e estereótipos. Mas isso não significa que nós aprovamos tudo o que compreendemos, desde que seja justificado com as normas de uma dada cultura. Compreensão não é concordância. Por isso, para o ensino e aprendizagem da compreensão do estrangeiro, é necessário ter em vista a relação complexa entre perspectiva interna e externa. (BREDELLA et al., 2000, p. XXII)[14]

---

[13] 1. Reflexion und Entfaltung der Außenperspektive; 2. Versuch der Rekonstruktion und Ausdifferenzierung der Binnenperspektive; 3. über Konfrontation von Außen- und Binnenperspektive, also von Fremd- und Selbstwahrnehmung, kritischer Entwurf eines Identitätskonzept als globaler Raum für die Würdigung kulturellen Leistungen

[14] Das Einverstehen der Innenperspektive soll helfen Stereotypen und Vorurteile abzubauen. Aber es bedeutet nicht, dass wir alles billigen, was wir verstehen, solange es nur mit den Normen der jeweiligen Kultur gerechtfertigt wird. Verstehen ist nicht Einverständnis. Deshalb ist es für das Lehren und Lernen von Fremdverstehen notwendig, den komplexen Bezug von Innen- und Außenperspektive in den Blick zu bekommen (BREDELLA et al., 2000, p. XXII)

Para desenvolver a reflexão dos aprendizes, os pesquisadores enfatizam o trabalho com a interpretação de textos, em especial o papel da literatura, pois textos literários contêm diversos sentidos implícitos compartilhados pelos falantes da língua estrangeira, além de apresentar diferentes perspectivas e visões de mundo (p. XLI).

3.2.1. Altmayer: padrões de significação

A abordagem da compreensão do estrangeiro foi uma das bases para Claus Altmayer desenvolver sua obra *Kultur als Hypertext* (2004). Com o objetivo de elaborar um conceito de cultura voltado para o ensino de línguas, o autor desenvolveu o conceito de "cultura como hipertexto". Ele se baseia em Geertz e em sua visão de cultura como um conjunto de teias de significação ou "an assemblage of texts" (GEERTZ,1973, p. 448) e em sua concepção de análise da cultura a partir da interpretação, mas se diferencia do antropólogo por entender o texto não como uma metáfora para as manifestações culturais, mas no sentido literal de discursos que circulam em um grupo:

> Para evitar essas consequências, parece ser necessário primeiro uma reinterpretação do discurso de 'cultura como texto', que livre esse discurso de seu caráter metafórico e retome especialmente o conceito de 'texto' ao seu significado literal. (ALTMAYER, 2004, p. 137)

O autor critica a metáfora de Geertz de "cultura como texto" por se referir aos textos construídos pelo etnólogo por meio de sua observação externa e interpretação da cultura analisada, e não àqueles produzidos pelos sujeitos pertencentes à própria cultura. Como alternativa, ele propõe uma ressignificação da metáfora, entendendo o conceito de texto como as manifestações discursivas feitas pelos sujeitos pertencentes a uma dada cultura, e a cultura como um conjunto desses textos:

> No sentido de repertório de saberes cotidianos, a ‘cultura’ é reconhecível muito mais na polifonia dos ‘textos’, isto é, das manifestações simbólico-comunicativas dos sujeitos que nela agem. (ALTMAYER, 2004, p. 137)

Além de Geertz, Altmayer se baseia em Habermas e na teoria da ação comunicativa, que entende cultura como o conjunto de saberes prévios compartilhados por um grupo, os quais possibilitam a comunicação entre os sujeitos (cf. ALTMAYER, p. 147-8). Nesse sentido, o autor considera a cultura baseada não em uma nação ou território, mas em uma “comunidade de comunicação” (*Kommunikationsgemeinschaft*). Esse conceito se assemelha ao de comunidade linguística presente em Bourdieu (ainda que este último discorde quanto à forma como ela se constitui) mas não se restringe apenas à língua comum e inclui também a “cultura”, ou seja, um padrão de saberes, crenças e comportamentos compartilhados pelos indivíduos desse grupo:

> Partindo-se da tentativa [...] de definir ‘comunidade de comunicação’ em termos de uma ‘cultura’ comum no sentido de ‘padrões’ [*standards*] comuns, então esse conceito nos parece adequado, pois ele permite diferenciar o pertencimento a diferentes comunidades de comunicação a nível social, regional, nacional e transnacional, mas também abrange comunidades de comunicação que não estão ligadas por nenhum tipo de fronteira territorial, como por exemplo a *scientific comunity.* Some-se a isso que os elementos comuns aqui não estão ligados a uma característica específica ou ‘objetiva’, mas pensa-se em uma comunidade constituída acima de tudo pela comunicação. (ALTMAYER, 2004, p.150)

Porém, embora o autor mencione alguns grupos menores, como a comunidade científica, ele se focará na “comunidade de comunicação da língua alemã”, uma noção de comunidade que a meu ver talvez seja abrangente demais – é difícil imaginar que os participantes da “comunidade da língua portuguesa”, por exemplo, compartilhem saberes, crenças e comportamentos comuns. Altmayer reconhece essa questão e observa que o conceito de comunidade nesse caso deve ser considerado como um construto, e não implica que os sujeitos falantes de uma língua constituam algum tipo de “coletivo” (cf. ALTMAYER, p. 151). Ainda assim, é interessante a visão, em consonância com os outros autores, de que a cultura se constitui pela interação (e pela comunicação) entre os indivíduos, e, portanto, está em constante transformação.

Os saberes prévios que formam o repertório cultural dos sujeitos não são saberes objetivos, mas se dão, segundo o autor, na forma de padrões culturais de interpretação (*kulturelle Deutungsmuster*) - saberes esquemáticos, implícitos e coletivos, que orientam a comunicação entre os indivíduos de uma determinada cultura. Esses padrões estão presentes em textos (entendidos no sentido amplo que engloba também textos não-verbais), os quais circulam na comunidade de comunicação e contribuem para constituir a memória coletiva de um grupo. Nos textos, os padrões de interpretação são reconhecíveis em elementos como palavras-chave culturalmente marcadas (*kulturelle Schüsselwörter*), marcas de intertextualidade (*Intertextualitätsmarkierung*), marcas de gêneros textuais (*Textsorten*) e presença de ilustrações. Em um determinado texto, esses elementos remetem a outros textos e discursos compartilhados, estabelecendo padrões culturais de interpretação. A interpretação do texto, por sua vez, depende do reconhecimento desses elementos como culturalmente marcados, e do conhecimento dos padrões aos quais remetem. Nesse sentido, o autor desenvolve o conceito de cultura como hipertexto: assim como um hipertexto contém *links* que levam a outros sites, textos contém elementos que funcionam como "links" para a ativação de padrões culturais de interpretação, os quais levam também à ligação com outros textos presentes na memória cultural coletiva que fazem uso desses padrões (cf. ALTMAYER, 2004, p. 263).

Portanto, assim como os pesquisadores da Universidade de Giessen, Altmayer igualmente defende que para a interpretação de textos em língua estrangeira, é necessário, além do conhecimento linguístico, também um conhecimento cultural dos sentidos compartilhados pela comunidade. A partir desses conceitos, o autor defende que objetivo do ensino de cultura no ensino de línguas é tornar esses padrões visíveis e explícitos para os aprendizes, possibilitando o desenvolvimento da compreensão do estrangeiro (*Fremdverstehen*).

> A teoria cultural da área de alemão como língua estrangeira está relacionada com os padrões culturais de interpretação, dos quais os membros, isto é, participantes da comunidade de comunicação de língua alemã, implicitamente se utilizam nas ações comunicativas como um saber pressuposto. Sua tarefa consiste primordialmente em tornar esses padrões culturais de interpretação explícitos e evidentes e, desta forma,

> compreensíveis aos membros de outras comunidades de comunicação. (ALTMAYER, 2004, p. 154)[15]

Enquanto os pesquisadores de Giessen tratam da compreensão do estrangeiro em termos de perspectiva externa e interna, Altmayer entende a compreensão do estrangeiro como o confronto dos conhecimentos prévios do aprendiz com novos padrões de interpretação compartilhados pela comunidade de comunicação da língua-alvo (cf. ALTMAYER, 2004, p. 70). Para o autor, o trabalho com textos em sala de aula também é fundamental, pois estes são entendidos como portais de hipertextos, cujos elementos indicados (palavras-chave, marcas de intertextualidade etc.) funcionam como "links" para a ativação de padrões culturais de interpretação, que levam à ligação com outros textos presentes na memória cultural coletiva que fazem uso desses mesmos padrões interpretativos (ibid. p. 263).

Por outro lado, como aponta Koreik (2011), a proposta de Altmayer não deixa muito claro como deve ser esse trabalho com os textos em sala de aula:

> Também permanece ainda incerto, como e quais caminhos podem ser seguidos para tornar conhecimentos sobre a natureza dos estágios existentes específicos de cada aprendiz e sobre o desenvolvimento de padrões interpretativos culturais "aprendíveis". (KOREIK, 2011, p. 586, aspas no original)[16]

Mais recentemente, no livro didático *Mitreden*, organizado por Altmayer e publicado em 2016, apresenta-se uma forma de concretização da proposta de Altmayer

---

[15] Die Kulturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache hat es mit den kulturellen Deutungsmustern zu tun, von denen in deutschsprachigen kommunikativen Handlungen als einen den Angehörigen bzw. Teilnehmenden der deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaft gemeinsam und selbstverständlich unterstellten Wissen implizit Gebrauch gemacht wird. Ihre Aufgabe besteht vorrangig darin, diese kulturellen Deutungsmuster explizit und sichtbar und auf diese Weise für die Angehörigen anderer Kommunikationsgemeinschaften nachvollziehbar zu machen (ALTMAYER, 2004, p. 154)

[16] Es bleibt zunächst auch noch ungeklärt, wie welche Wege beschritten werden können, um lernerspezifisch gewonnene Erkenntnisse über die Art vorhandener sowie die Entwicklungsschritte kultureller Deutungsmuster »lernbar zu machen«. (KOREIK, 2011, p. 586)

para o ensino de cultura, voltado para um trabalho complementar em sala de aula dos níveis A2 a B2, chamada no livro de "*diskursive Landeskunde*" (ALTMAYER, 2016, p.10). Nesse material, é proposto um trabalho de interpretação e análise discursiva de textos autênticos, incluindo imagens e vídeos, buscando levar os aprendizes à reflexão sobre os sentidos produzidos pelos textos. Também há atividades incluindo textos não autênticos, e atividades de simulação de papeis, semelhantes às sugeridas pela pedagogia de Multiletramentos. O exemplo abaixo traz a reprodução de uma atividade de interpretação de dois anúncios, inserida dentro do tema "Comida", que trata em grande parte da polêmica em torno do consumo de carne. Nessa atividade, a primeira do módulo, pergunta-se aos aprendizes como os produtos são apresentados, qual o público-alvo, e pede-se aos aprendizes para sugerir razões para comprar ou não esses produtos:

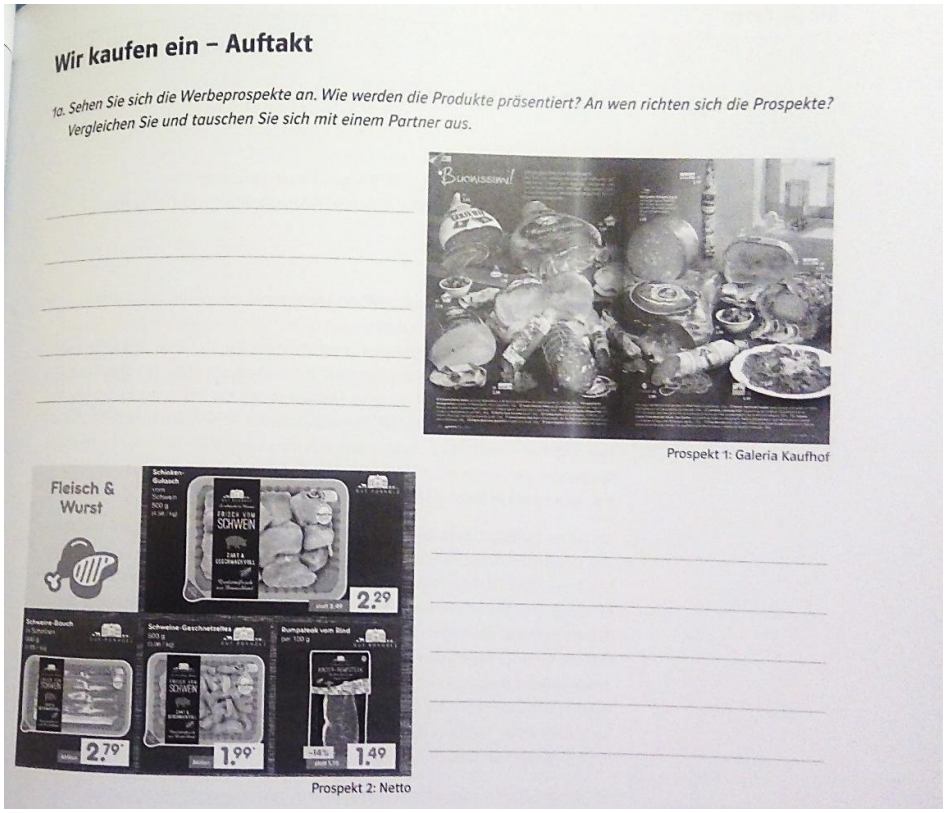


Fig. 2: Atividade para desenvolvimento da compreensão do estrangeiro. Fonte: ALTMAYER (2016, p. 57).

Nessa atividade, ressalta-se a presença de anúncios autênticos (ANDRADE E SILVA, 2016), embora as imagens estejam em tamanho bastante reduzido e em preto-e-branco. Ainda, há legendas abaixo das imagens indicando as lojas que produziram os anúncios, mas não há outras informações que ajudem a contextualizar essas imagens, como a localização das lojas, a data dos anúncios etc. As perguntas apresentadas buscam gerar um distanciamento do aprendiz em relação ao texto, além de um posicionamento inicial em relação ao tema. No final do módulo, pede-se aos aprendizes que revejam suas opiniões e se posicionem novamente, buscando avaliar se houve uma transformação.

O livro didático traz atividades bastante interessantes do ponto de vista da participação, como o trabalho com sentidos implícitos, com diferentes perspectivas e com o desenvolvimento da argumentação. Porém, o objetivo da compreensão do estrangeiro parece enfatizar os processos internos ao aprendiz e a transformação de sua perspectiva em relação ao outro, de forma unilateral. O conceito de participação, por sua vez, entende que a compreensão do outro é fundamental para que possa haver um diálogo, mas visa ir além da compreensão e levar à interação desse aprendiz com a comunidade e à possibilidade de este levar a sua visão de mundo para novas comunidades, produzindo textos e transformando não apenas a si mesmo, mas também a comunidade em que participa.

Na medida em que relaciona o conceito de cultura com o conceito de comunidade de comunicação, a proposta de Altmayer parece ser um interessante pontapé inicial para as reflexões sobre o desenvolvimento da participação no ensino de línguas estrangeiras. Ainda, ao apresentar o conceito de cultura relacionando-o à sua presença em textos, essa proposta parece bastante viável como possibilidade de pensar os desafios relacionados à participação dos aprendizes no contexto de ensino institucionalizado. Vale ressaltar também o papel dos textos autênticos que, por sua circulação em comunidades de falantes da língua alvo, podem permitir o acesso a padrões de significação relevantes para a aprendizagem de elementos culturais.

A abordagem da compreensão do estrangeiro para o ensino de cultura nas aulas de língua estrangeira parece oferecer conceitos relevantes para a questão da participação no ensino de línguas. Nessa abordagem, a cultura é vista como um conjunto de sentidos e

saberes compartilhados por uma comunidade, e não relacionada a um povo ou a um país. Além disso, considera-se a cultura como presente em textos e outras manifestações linguísticas, ressaltando-se a necessidade de tornar esses sentidos explícitos ao aprendiz para que este possa interpretar adequadamente os textos produzidos pela comunidade a qual deseja participar. O conceito de Altmayer (2004) de padrões culturais de interpretação e de cultura como hipertexto também parece ser bastante adequado, pois coloca os textos como possibilidade de se ter contato com os discursos presentes em uma comunidade. Essa visão oferece um ponto de partida interessante para se pensar a participação no ensino de línguas, pois enxerga a cultura como presente em textos e ressalta o papel do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Enquanto a abordagem da compreensão do estrangeiro privilegia a questão da recepção da cultura pelo aprendiz, a abordagem da orientação para a ação (*Handlungsorientierung*), como o próprio nome sugere, enfatiza a importância da interação e do engajamento do aprendiz, e por isso será tratada com mais detalhes a seguir.

3.3. Orientação para a ação (*Handlungsorientierung*)

O conceito de aprendizagem como participação como abordado por Lave & Wenger (1991) define a aprendizagem como advinda da prática dos aprendizes, na qual o conhecimento é utilizado como ferramenta para a interação em uma comunidade. Essas ideias aproximam a participação de outro princípio do ensino de línguas citado por Funk (2010): a orientação para a ação (*Handlungsorientierung*). Ele resume esse princípio da seguinte forma: "*rezeptive und produktive Sprachverwendung als primäres Lernziel; Fertigkeitsintegration: Vom Verstehen zum Äußern"* (FUNK, 2010, p. 943). Para o autor, portanto, a orientação para a ação coloca o uso da língua, receptivo e produtivo, como objetivo principal da aprendizagem.

Assim como o conceito de participação, a visão de aprendizagem orientada para a ação se estende além do ensino de línguas e vem sendo tratada com grande expressividade na área da Pedagogia, especialmente em pesquisas em língua inglesa (chamada de *active learning*) e em língua alemã. Herbert Gudjons, um importante pesquisador da área, define o conceito de "*handlungsorientierter Unterricht*" como

> um tipo de designação abrangente para práticas de ensino bem diferentes [...]. Seu núcleo comum é a confrontação por meio dos sentidos do conteúdo a ser aprendido e a sua apropriação ativa pelos aprendizes. (GUDJONS, 2008, p. 8)[17]

[17] eine Art Sammelname für recht unterschiedliche methodische Praktiken […] Ihr gemeinsamer Kern ist die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes. (GUDJONS, 2008, p. 8)

Para o autor, a orientação para a ação não é um método ou uma teoria fechada, mas um princípio, que pode se realizar de diversas formas, e que tem como ponto central a aprendizagem ativa dos aprendizes com os conteúdos. Esse princípio se baseia em diversas teorias, sendo uma das principais o socioconstrutivismo (abordado em capítulo anterior), que considera o aprendiz não como receptor passivo, mas como um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Outra característica importante da orientação para a ação, segundo o autor, é o contato com a realidade externa ao ensino:

> Ao invés de espaços de experimentação continuamente didatizados e construções de sentido pré-fabricadas, a orientação para a ação demanda aos estudantes a *realidade 'real',* contraditória, bruta, assim como locais de aprendizagem não controlados didaticamente e espaços de experimentação do mundo externo ao ensino, e a execução nas suas formas de resistência – e utiliza produtivamente dissonâncias, conflitos e confusões para despertar o interesse e encorajar a atividade. (GUDJONS, 2008, p. 68 grifo e ênfase no original)[18]

Assim como na participação, segundo o autor, no princípio da orientação para a ação, a aprendizagem ocorre a partir da confrontação do aprendiz com contextos externos ao ensino, que podem promover um engajamento maior dos aprendizes. Com isso, o autor também critica a facilitação e estruturação excessiva promovida pela escola tradicional (ibid, p. 56), que apagam os conflitos e complexidades da realidade. Além da contextualização, outras características desse princípio são a resolução de problemas e a escolha de temas e conteúdos relevantes para os aprendizes.

Algumas formas de realização do princípio da orientação para a ação vão desde a participação conjunta dos alunos na construção do currículo (GUDJONS, 2008, p. 23 –

[18] Statt durchgehend pädagogisierter Erfahrungsräume und vorfabrizierter Sinngebungen mutet handlungsorientierter Unterricht den Schüler/innen durchaus die widersprüchliche, rauhe, *‚wirkliche' Wirklichkeit* zu, auch pädagogisch unkontrollierte Lernorte und Erfahrungsräume der außerschulischen Welt, die Abarbeitung an ihren Widerständigkeiten, - nutzt damit aber auch Dissonanzen, Konflikte und Verwirrungen produktiv, um Interesse zu wecken und Tätigkeit anzuregen (GUDJONS, 2008, p. 68 grifo no original)

Offener Unterricht), em sua autonomia para escolher individualmente o que, quando e como estudar os conteúdos determinados pelo professor (ibid., p. 26 – *Freie Arbeit*), que se assemelha bastante à visão do princípio da participação como defendido por Funk (2010); até a aprendizagem pela experiência social (ibid., p. 27 - *Erfahrungsbezogener Unterricht*), que dialoga bastante com as visões de Lave & Wenger (1990), entre outras possibilidades.

No ensino de línguas, a orientação para a ação foi bastante difundida, sendo inclusive uma das bases teóricas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001, p. 29). A descrição dos níveis a partir do que o aluno consegue ou não fazer, e não a partir de estruturas gramaticais, é um exemplo da influência dessa linha de pensamento. No documento, a orientação para a ação é descrita como:

> A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social. (QECR, 2001, p. 29)

Percebe-se na descrição do Quadro uma semelhança dessa abordagem com o conceito de participação, na medida que ambas entendem o aprendizado da língua estrangeira como voltado para a prática social. Na orientação para a ação, as “ações” mencionadas no excerto se referem tanto a ações em sala de aula, chamada de “domínio educativo”, quanto na realidade externa ao ensino, onde se incluem os domínios público, privado e profissional (QECR, 2001, p. 36). Porém, diferentemente da participação, na orientação para a ação o papel da comunidade na interação com o aprendiz não é muito explorado. Vale mencionar que o Quadro não procura dirigir uma forma específica de

ensino em sala de aula, mas sobretudo oferecer um referencial de nivelamento a ser utilizado por diretores, professores, alunos, entre outros.

Uma publicação que aprofunda mais essa abordagem no ensino de línguas é a coleção *Englischunterricht - Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, organizada por Gerhard Bach e Johannes-Peter Timm e publicada em 2009. Embora se baseie no ensino de inglês, o primeiro capítulo traz uma visão de ensino orientado para ação que pode se estender também a outras línguas. No prefácio, os autores definem como aspecto mais importante dessa abordagem o uso da língua enquanto ferramenta para a ação:

> O aspecto mais importante de uma aula de inglês orientada para a ação, para nós, ainda é o fato de que ela possibilita aos alunos vivenciarem a língua estrangeira como meio para ações linguísticas – em uma interação entre os interlocutores baseada em suas próprias experiências e interesses, no contexto de seu mundo de vida e de aprendizagem comum. (BACH, TIMM, 2009, p. vii)[19]

O termo "*Lebenswelt*" ("mundo de vida") é de bastante relevância para os autores na definição da abordagem, e assim como o termo "*lifeworld*" da pedagogia dos Multiletramentos, engloba diferentes tipos de comunidades e grupos com os quais os aprendizes se relacionam. Bach e Timm também criticam a artificialidade e estruturação excessiva das aulas e materiais didáticos (cf. p. 18), mas diferentemente de Gudjons (2008), para esses autores a solução não está na realidade externa à sala de aula, mas sim em como tornar a sala de aula um "*Lebenswelt*", um local para interações significativas para os aprendizes: "Professores e alunos devem apreender o ambiente social da escola e da sala de aula na qual é ensinada a língua estrangeira como um mundo de vida, assim

[19] Der wichtigste Aspekt eines handlungsorientierten Englischunterrichts ist für uns nach wie vor, dass er es den Schülern ermöglicht, die fremde Sprache als Mittel zum sprachlichen Handeln zu erfahren – in einer auf persönlichem Betroffensein, auf eigenen Erfahrungen und Interessen beruhenden Interaktion zwischen Gesprächspartnern im Kontext ihrer gemeinsamen Lern- und Lebenswelt. (BACH, TIMM, 2009, p. vii)

como o mundo fora da escola" (BACH, TIMM, 2009, p. 2).[20] Para os autores, isso se dá quando as interações em sala de aula (seja entre aprendizes ou com o professor) envolvem negociação de sentido (*negotiation of meaning*), ou seja, quando envolvem a troca real de informações e têm como foco o conteúdo do que está sendo dito, e não a forma.

Os autores defendem uma visão de língua e comunicação baseada principalmente na Pragmática e na teoria dos atos de fala (cf. BACH, TIMM, 2009, p. 15), na qual os sujeitos utilizam a língua para agir na sociedade. Nesse sentido, alguns exemplos de negociação de sentido incluem pedir informação, confirmar ou esclarecer algo dito, etc. Outras características dessa abordagem são a visão holística da aprendizagem (p. 25), o encorajamento da autonomia e autoconfiança do aprendiz (p. 24), entre outras.

A partir das visões apresentadas, nota-se que o princípio da orientação para a ação possui afinidades com o conceito de aprendizagem como participação, como a menor estruturação do insumo, o uso da língua como ferramenta, a valorização da prática dos aprendizes, além da contextualização das atividades e a busca por interações significativas. Por outro lado, a orientação para a ação parece focar no aprendiz enquanto indivíduo e nas relações significativas para este, enquanto a participação visa interações significativas não só para o aprendiz, mas também para a comunidade com a qual ele busca interagir.

Da mesma forma, enquanto a orientação para a ação busca tornar a sala de aula um ambiente significativo para os aprendizes, a nossa proposta de aprendizagem como participação focará em aproximar o aluno da realidade externa ao ensino. Além disso, por se basear na pragmática, as ações sugeridas focam principalmente na fala, e pouco é tratado sobre o papel da cultura, dos discursos que circulam em diferentes comunidades e da desigualdade nas trocas linguísticas.

Assim, entende-se que as abordagens de ensino tratadas neste capítulo oferecem diferentes possibilidades de ensino de línguas com enfoque social, mas não abordam de maneira suficiente a relação entre o aprendiz de língua estrangeira e as comunidades da língua-alvo, especialmente tendo em vista a aprendizagem em contexto escolar e fora do

[20] "Lehrer wie Schüler müssen das soziale Umfeld der Schule und des Klassenzimmers, in dem die Fremdsprache gelernt wird, ebenso als Lebenswelt begreifen wie die Welt außerhalb der Schule"

país da língua-alvo, como é o caso do ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. A seguir, será apresentada uma proposta de definição do princípio da participação para o ensino de línguas, que busca preencher essa lacuna.

3.4. Considerações

A análise das abordagens de ensino de línguas com enfoque social demonstrou que, embora possuam diferentes pontos em comum com o conceito de participação, elas também possuem diferenças, e não esgotam as possibilidades do conceito para o ensino de línguas. Essas semelhanças e diferenças são apresentadas esquematicamente no diagrama abaixo (Figura 2):

Figura 2: Diagrama representando as semelhanças entre diferentes enfoques e o princípio da participação

Fonte: elaboração própria.

A pedagogia dos multiletramentos se aproxima bastante do conceito de participação por entender o conhecimento e a aprendizagem como fruto da interação e

colaboração entre indivíduos, e considerar os textos (não apenas impressos, como os produzidos em diferentes meios) em sua relação com um contexto social. A visão de comunidade como *lifeworld* presente no manifesto do New London Group (CAZDEN et al., 1996) parece adequada para trazer o conceito de participação proposto por Lave & Wenger (1991) para o ensino de línguas, pois oferece uma visão mais ampla de comunidade, marcada por diferentes discursos e abrangendo não apenas comunidades de prática, como também comunidades virtuais, de interesses comuns, de etnia, identidade sexual, entre outras. Porém, embora as bases teóricas tenham muito em comum com o conceito de participação, o conceito de sala de aula como *lifeworld* coloca a língua como centro da comunidade e objetivo da aprendizagem, e não como ferramenta para o acesso a outras comunidades. Em decorrência disso, as propostas para a prática frequentemente envolvem a simulação da realidade externa ao ensino, ao invés de possibilitar o acesso dos aprendizes a essa realidade, que é o foco do conceito de participação.

A abordagem da compreensão do estrangeiro tem em comum com o conceito de participação o fato de enfocar os discursos que circulam em comunidades de falantes de língua alemã e defender o trabalho em sala de aula com a interpretação desses discursos. O conceito de padrões culturais de interpretação proposto por Altmayer (2004) aponta para elementos presentes nos textos que remetem a interpretações compartilhadas por falantes da língua-alvo, e por isso, sua compreensão é crucial para a participação dos aprendizes nessas comunidades. Sua proposta parece se relacionar também com o conceito de *habitus* interpretativo proposto por Monte Mór,[21] na medida que trabalha com sentidos historicamente construídos e compartilhados por um grupo, que incidem na interpretação dos textos. Porém, ao invés de buscar a desconstrução do *habitus* interpretativo do aprendiz, Altmayer parte do trabalho com o *habitus* interpretativo dos falantes da língua-alvo, buscando torná-lo visível para os aprendizes de língua estrangeira. Ainda assim, o objetivo final proposto pelo autor – o confronto dos padrões de interpretação dos aprendizes com novos padrões – se aproxima do confronto das interpretações proposto por

[21] cf. Cap. 2.1.2 para uma discussão do conceito de Monte Mór.

Monte Mór. Para o ensino do ponto de vista da participação, esse confronto também é importante e pode ser um primeiro passo para o diálogo com o outro.

Assim, a abordagem da compreensão do estrangeiro e o conceito de padrões culturais de interpretação podem servir como uma base para o trabalho com textos na perspectiva da participação. Por outro lado, por enfocar a compreensão, essa abordagem trata primordialmente da recepção da cultura-alvo pelo aprendiz, deixando de lado o fato de que, se tornando um participante legítimo dessa comunidade, este pode colocar em questão e ressignificar as interpretações dos padrões culturais compartilhados pela comunidade, contribuindo para transformá-la. O conceito de participação, por sua vez, tem como objetivo não apenas levar o aprendiz a compreender, como também a agir nas comunidades da língua-alvo.

A orientação para a ação, por sua vez, se assemelha à participação por seu foco na prática do aprendiz, colocando o uso da língua como ferramenta para interações significativas. A visão holística da aprendizagem, e a preocupação com aspectos afetivos, como a autonomia e a autoconfiança do aprendiz também são relevantes para o conceito de participação, pois o aprendiz precisa se expor a situações que podem ser consideradas difíceis ou desconfortáveis para poder participar. No entanto, essa abordagem se distancia do conceito de participação por dar pouca ênfase ao papel da comunidade e à questão da cultura, além de, na prática, suas atividades serem centradas nas interações do aprendiz em sala de aula, com os colegas ou com o professor, e não com a comunidade externa ao ensino.

Partindo-se dessas observações, é possível vislumbrar algumas características fundamentais da participação enquanto princípio metodológico no ensino de línguas. Essas características serão descritas a seguir.

4. Participação no ensino de línguas: proposta de definição de um princípio metodológico

Nas últimas décadas, muitos teóricos da didática de línguas estrangeiras, especialmente na área de língua inglesa, têm defendido uma "era pós-método" (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 2006; BROWN, 2007 ET AL.). Não se busca mais um método como solução universal para aprender línguas estrangeiras; em vez disso, deve-se considerar o contexto local e dar aos professores as ferramentas para tomarem suas próprias decisões sobre o que é melhor para seu grupo. Essas ferramentas são os chamados princípios metodológicos (BROWN, 2007; LONG, 2009; FUNK, 2010, KLIPPEL, 2016), conceitos teoricamente embasados (na didática de línguas ou em outras ciências, como a psicologia, sociologia etc), os quais se destinam a fornecer orientações gerais para a prática docente, como descreve Michael Long em seu artigo *Methodological Principles for Language Teaching* (2009):

> Work in the psychology of learning and cognition, educational psychology, curriculum and instruction, linguistics, anthropology, and the history and philosophy of education, among other sources, provides valuable insights and motivates some of the proposals" (LONG, 2009, p.385)

O embasamento ou a motivação teórica (*Theoretical Motivation*) é um entre os quatro critérios de avaliação e validade de um princípio metodológico (LONG, 2009, p.385), sendo os outros: a sustentação empírica (*Empirical Support*), a argumentação lógica (*Logical Argumentation*) e a consistência com teorias de outras áreas (*Consistency with accepted theories in other fields).* Ainda segundo o autor, um princípio pode ser validado por um ou mais entre esses critérios, tendo em vista que a aprendizagem de línguas é influenciada por diversos fatores.

Nas pesquisas em língua alemã, destacam-se o trabalho de Faistauer (2005), Fritz & Faistauer (2008) e Funk (2010). Renate Faistauer (2005), a partir de uma perspectiva construtivista define quatro aspectos centrais da aprendizagem:

> - A aprendizagem é um processo ativo e construtivo;
> - A aprendizagem é ligada ao contexto e à situação;
> - A aprendizagem é um processo autodirigido;
> - A aprendizagem é um processo social [22]
>
> (FAISTAUER, 2005, p. 11)

A partir desses aspectos, a autora define quatro princípios (cf. p. 12 ff): o multilinguismo (*Mehrsprachigkeit*), a autenticidade (*Authentizität)*, a autonomia (*Autonomie*) e a cooperação (*Kooperation*). Em Fritz & Faistauer (2008), esses princípios estão localizados, juntamente com a centralidade nos alunos (*LernerInnenzentriertheit*), entre os chamados princípios didáticos mais gerais. Além destes, os autores sugerem outros dos níveis, o dos princípios metodológicos (mais diretamente orientados para a prática) e o dos princípios ligados ao processo de aquisição de línguas.

Hermann Funk, em seu artigo "*Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht"* (2010), sugere uma distinção entre fundamentos teóricos (*theoretische Grundlagen*), princípios metodológicos (*methodische Prinzipien*) e concepções metodológicas (*methodische Konzepte*). Os fundamentos teóricos são as hipóteses científicas sobre a aprendizagem, por ex. behaviorismo ou construtivismo, ou sobre a aquisição de línguas estrangeiras, como a hipótese da interlíngua; ou seja, correspondem às premissas por trás dos princípios, assemelhando-se ao critério de validação por embasamento teórico de Long (2009). Em relação aos princípios, o autor identifica doze itens, entre eles (juntamente com a transparência), a participação:

> 1. Orientação para a ação (*Hanglungsorientierung)*;
> 2. Orientação para o conteúdo *(Inhaltsorientierung)*;
> 3. Orientação para as tarefas (*Aufgabenorientierung)*;
> 4.Individualização e Personalização (*Individualisierung und Personalisierung)*;
> 5. Incentivo à autonomia (*Autonomieförderung)*;
> 6. Orientação para interação (*Interaktionsorientierung*);
> 7. Incentivo à reflexão (*Reflexionsförderung*);
> 8. Automatização; (*Automatisierung*)

[22] "Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess/ Lernen ist situations- und kontextgebunden/ Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess/ Lernen ist ein sozialer Prozess" (FAISTAUER, 2005, p. 11)

> 9. Transparência e Participação (*Tranzparenz und Partizipation*);
> 10. Tradição de avaliação *(Evaluationskultur)*;
> 11. Multilinguismo (*Mehrsprachigkeit*);
> 12.Sensibilidade à cultura de ensino / aprendizagem (*Lehr-Lernkultursensibilität)*
> (FUNK, 2010, p. 943-944)

Ainda que haja diferenças na forma de organização, as listas de princípios dos autores apresentados são bastante semelhantes, e têm em comum o fato de enxergarem a aprendizagem de línguas principalmente do ponto de vista da sala de aula, contemplando pouco o fato de que a língua é uma prática social (BOURDIEU, 1998). Em relação à participação, Funk (2010) é o único entre eles a mencionar o princípio, mas sua definição (mencionada na introdução deste trabalho) contempla apenas as relações entre aprendizes e professor.

Lave & Wenger (1991) defendem o conceito de participação periférica legítima como uma forma de se enxergar a aprendizagem, e não como um princípio que possa ser operacionalizado no ensino formal (cf. p. 41). Porém, como argumentado durante os capítulos anteriores, expandir essa visão de aprendizagem para um princípio pedagógico pode trazer contribuições para o ensino de línguas estrangeiras que não são profundamente abordadas até então.

Por isso, tendo em vista estas recentes perspectivas da área de ensino de línguas, propomos que a participação seja encarada como um princípio metodológico no ensino de línguas, mas não com a definição proposta por Funk (2010), e sim com um enfoque na relação do aprendiz com a(s) comunidade(s) da língua-alvo. Desta forma, a participação no ensino de línguas estrangeiras pode ser definida como *propiciar o contato dos aprendizes com os discursos que circulam em comunidades da língua-alvo e estimular a interação significativa dos aprendizes com essas comunidades*.

Neste trabalho, o conceito de participação será entendido em relação às comunidades discursivas da língua-alvo (SWALES, 1990), entendendo essas comunidades de forma mais ampla, desde pequenos grupos, como pessoas que compartilham um trabalho ou hobby, até grupos maiores, como leitores de uma determinada revista. Desta forma, o conceito de comunidade engloba não apenas falantes

nativos ou residentes dos países de língua alemã, mas todos os indivíduos que se comunicam nessa língua e compartilham saberes e padrões culturais de interpretação (ALTMAYER, 2004). Porém, diferentemente de Altmayer, o qual se refere ao constructo da comunidade de comunicação da língua alemã, propomos o uso do termo no plural, comunidades discursivas. Optamos pelo uso do plural, pois reconhecemos que nem mesmo falantes de língua materna são participantes plenos de todas as comunidades discursivas da sua língua. Disto pode-se concluir que apenas o domínio da língua não garante a participação do sujeito em todos os grupos que a utilizam, como mostra o exemplo da comunidade científica citado pelo autor. Assim, optamos por tratar da participação em comunidades discursivas da língua-alvo, no plural, por ser uma forma mais adequada de se lidar com a questão.

Considerando-se que o objetivo da aprendizagem de línguas é a integração em novas comunidades discursivas, seja indo morar no país da língua-alvo, ou participando de comunidades de trabalho, acadêmicas ou de interesses, entendemos que o ensino de línguas tem também como papel o de aproximar o aluno dos discursos que circulam nessas comunidades, e de encorajá-lo a interagir com elas, visando não apenas aproximar o aprendiz das comunidades, como também as comunidades dos aprendizes. Essa aproximação, porém, deve ser feita de forma crítica e reflexiva, pois a participação dos aprendizes nas comunidades da língua-alvo atravessa relações de desigualdades nas trocas linguísticas (BOURDIEU,1998) e obstáculos para a participação (CANAGARAJAH, 2003; FLOWERDEW, 2000). Por isso, o ensino de línguas com base na participação é também um ensino crítico, que visa empoderar os aprendizes para as trocas com participantes plenos das comunidades que desejarem participar.

Entende-se que para participar nas comunidades discursivas da língua-alvo, é necessário compreender os discursos que circulam nessas comunidades. Nesse sentido, a visão de ensino de cultura desenvolvida por Altmayer (2004) e a proposta de trabalho com o *habitus* interpretativo dos aprendizes de Monte Mór (2007) oferecem subsídio para um trabalho reflexivo com os textos em sala de aula. Além disso, um ensino com base na participação deve atender a dois critérios fundamentais:

a) Situatividade/Contextualização – trabalho com a autenticidade

A aprendizagem como participação segundo Lave & Wenger (1991) tem como principal característica a aprendizagem através da prática em uma comunidade, ou seja, da convivência e da interação significativa dos aprendizes com membros mais experientes de um grupo. No ensino de línguas, pode-se entender esse princípio como a aprendizagem da língua-alvo através do contato com os discursos que circulam em comunidades que a utilizam, com a mediação do professor. Este contato pode ser feito por meio da utilização de textos autênticos,[23] os quais constituem excertos de discursos e apresentam elementos que remetem a padrões culturais de interpretação. O papel do professor, por sua vez, será o de um leitor mais experiente, trazendo informações para contextualizar o material, auxiliar nas questões referentes à língua e estimular a reflexão crítica dos aprendizes.

b) Encorajamento da emancipação do aprendiz e da interação do aprendiz com as comunidades

Além do contato do aprendiz com textos que circulam em comunidades da língua-alvo, para a aprendizagem como participação, é desejável que o aprendiz interaja com os membros dessas comunidades e contribua com sua visão de mundo para a sua expansão e a transformação. Para isso, é necessária não apenas a recepção desses discursos, mas também a produção, pelo aprendiz, de textos que dialoguem com a comunidade e que sejam recebidos por ela. James Paul Gee, em uma palestra na Universidade Federal de Santa Catarina em 2012,[24] fala das diferenças entre a leitura e a escrita, ressaltando o papel da escrita enquanto produção de sentido:

[23] Ver capítulo a seguir para uma discussão mais aprofundada do papel dos materiais autênticos para o princípio da participação.

[24] Disponível em: http://nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/videos ou https://vimeo.com/49126808 . Acesso em 07 de maio de 2018.

> Por que, historicamente, escrever é mais difícil do que ler? Porque escrever é mais perigoso. Porque escrever é produzir sentidos. Por isso que, quando Paulo Freire se refere à leitura do mundo, ele frequentemente define a leitura do mundo como uma possibilidade de reescrita do mundo. Não aceitar o mundo como ele era, mas transformar, desafiar, reescrever e produzir o mundo (GEE, 2012, tradução nossa)

Comentários, críticas, questionamentos são algumas das formas de o aprendiz interagir com os discursos, que podem chegar às comunidades da língua-alvo por meio da internet, seja pela publicação de um post em um fórum, de um comentário em um vídeo, de um e-mail ao autor, etc. Em sala de aula, pode-se preparar em conjunto a produção dos aprendizes, além de encorajá-los a publicá-las na web.

Outra forma de participação do aprendiz nas comunidades é por meio do encorajamento de sua emancipação em relação ao professor e aos materiais, estimulando-o a experimentar por si mesmo o contato com as comunidades da língua-alvo através da busca de novos textos a partir de um material trabalhado durante o curso. Dessa forma, o trabalho realizado em sala de aula pode propiciar um movimento para fora dela, levando à participação cada vez mais plena e independente do aprendiz.

Neste trabalho, portanto, busca-se defender a participação no ensino de línguas não como um método ou uma teoria fechada, mas como um princípio metodológico que pode estar presente em maior ou menor grau em todos os níveis de ensino. A proposta de definição apresentada foi pensada especialmente no ensino para o público adulto aprendiz de alemão como língua estrangeira, para o qual a participação nas comunidades da língua-alvo representa um objetivo crucial da aprendizagem, mas é possível que essas ideias possam ser adaptadas para outros públicos e outras línguas.

A seguir, serão apresentados parâmetros e exemplos de formas de operacionalização do princípio no ensino de línguas, além de ser discutido o papel dos materiais didáticos para sua realização e sua relação com as novas tecnologias.

PARTE 2: OPERACIONALIZAÇÃO DO PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS: DEFINIÇÃO DE PARÂMETROS E PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

5. Materiais didáticos, autenticidade e tecnologias no ensino de ALE: relações com a participação

O advento de novos métodos, abordagens e princípios metodológicos no ensino de línguas frequentemente se relaciona com o surgimento de novas tecnologias e com uma mudança nos materiais utilizados. Em relação ao método audiolingual, por exemplo, o desenvolvimento de aparelhos de som cada vez menores e mais baratos tornou possível o ensino com foco na fala e a criação de laboratórios de língua (*Sprachlabore* ou *language labs*). Quanto à abordagem comunicativa, por sua vez, os livros didáticos produzidos por editoras internacionais foram cruciais para a sua disseminação e sucesso. Por isso, entendemos que qualquer reflexão sobre o ensino perpassa a discussão sobre os materiais utilizados. Em relação à importância dos materiais didáticos no ensino da cultura, Troncoso (2010) argumenta que

> Without doubt, in formal learning scenarios, language materials constitute powerful tools that function as sociocultural mediators. As mediators, materials should bridge the gap between communities and make possible the different cultural encounters. (TRONCOSO, 2010, p. 90)

Em concordância com o autor, entendemos que para realizar o princípio da participação no ensino de línguas estrangeiras, o material utilizado deve possibilitar o acesso aos discursos que circulam nas comunidades da língua-alvo, levar os aprendizes à reflexão crítica sobre esses discursos, e encorajá-los a interagir com as comunidades.

Para propiciar o contato com esses discursos, é necessário um trabalho com textos autênticos (ANDRADE E SILVA, 2016), entendidos em sentido amplo, orais ou escritos,

pois esses, diferentemente dos textos produzidos com fins didáticos, foram produzidos *por* e *para* uma comunidade da língua-alvo. Andrade e Silva (2016), ao pesquisar o tema da autenticidade no ensino de alemão como língua estrangeira, aponta como os textos produzidos por livros didáticos evitam referências que os situem em um momento sócio-histórico, e tendem a apresentar uma imagem idealizada da cultura-alvo. Textos autênticos, por sua vez, por serem produzidos sem fins didáticos, apresentam referências como data e local de publicação, autor e público-alvo, que permitem maior reflexão sobre os conteúdos. Além disso, apresentam elementos que remetem a padrões culturais de interpretação compartilhados pela comunidade-alvo (cf. cap. 3.2), possibilitando um contato mais direto e uma visão menos estereotipada ou idealizada da cultura-alvo.

Por não terem o domínio da língua, e por não pertencerem às comunidades às quais os textos autênticos originalmente se destinam, os aprendizes podem ter dificuldades de interpretar os textos de forma mais profunda (cf. UPHOFF & DEBIA, 2017, p. 180). Por isso, a mediação do professor, assim como uma preparação prévia do texto para torná-lo mais acessível ao aprendiz são fundamentais para promover a participação efetiva dos aprendizes. Leffa (1999), ao tratar da questão da leitura como atividade social, enfatiza esse ponto:

> Na situação de sala de aula, pertencer ao público visado pelo escritor pode exigir uma certa preparação, às vezes proposta por uma edição especial do texto com introdução e notas sobre o autor, a época em que viveu, as circunstâncias em que foi produzido o texto. (LEFFA, 1999, p. 30)

Diferentemente de Widdowson (1978), que entendia que as modificações em um texto autêntico lhe retiravam o caráter genuíno, sob o ponto de vista da aprendizagem como participação, modificações no material que levem à sua contextualização ou à explicação sobre elementos linguísticos e culturais não são consideradas problemáticas, e sim positivas, pois levam ao maior acesso do aprendiz a esses discursos. Porém, para a participação efetiva dos aprendizes, não basta o material ser autêntico, é necessário que os aprendizes também se envolvam com o material, ou seja, que a situação de aprendizagem seja autêntica.

5.1. Autenticidade da situação e suas relações com a participação

Diversos autores abordaram o conceito de autenticidade para além dos materiais, gerando diferentes acepções e entendimentos,[25] sendo um deles o de autenticidade da situação. Para Edelhoff (1985), "o fator decisivo sempre é se a situação de aprendizagem – desencadeada pelo texto – é autêntica, isto é, se existem possibilidades de os aprendizes agirem comunicativamente por si mesmos" (EDELHOFF,1985, p. 27).[26] Uma "situação comunicativa autêntica" é, na visão do autor, a possibilidade de os alunos agirem comunicativamente, ou seja, de participarem de uma comunicação onde conseguem agir e expressar seus sentimentos e opiniões.

Uma visão semelhante é defendida por Van Lier (1996), que relaciona o conceito de autenticidade à motivação do aprendiz:

> In this book, however, authenticity is approached from a different angle. I take my starting point the existentialist definition of *authentic:* an action is authentic when it realizes a free choice and is an expression of what a person genuinely feels and believes. An authentic action is *intrinsically motivated.* (VAN LIER, 1996, p. 13, ênfase no original)

Para ele, a autenticidade (ou a autenticação, em suas palavras) é "*basically a personal process of engagement*" (VAN LIER, 1996, p. 128) que ocorre quando o aprendiz se relaciona verdadeiramente com os materiais ou a atividade proposta pelo professor. Uma ação não-autêntica, por sua vez, seria aquela em que os aprendizes a realizam "*because everyone else is doing them, they 'ought' to be done, or in general they are motivated by external factors*" (VAN LIER, 1996: 13, ênfases no original). Enquanto

---

[25] Cf. Andrade e Silva (2016, 2017) para uma descrição minuciosa do debate.

26"Entscheidend ist stets, ob die Lernsituation – ausgelöst vom Text – authentisch ist, d. h. Möglichkeiten für die Lernenden bestehen, als sie selbst kommunikativ zu handeln" (EDELHOFF, 1985, p. 27).

Edelhoff (1985) centra sua definição nas possibilidades de comunicação propostas pela situação de aprendizagem e pelos materiais, Van Lier (1996) foca-se na perspectiva do aprendiz e em sua relação com os materiais e a aprendizagem. Dessa perspectiva, uma mesma atividade pode desencadear ações autênticas de um aprendiz e não-autênticas para outro.

Fritz & Faistauer (2008) consideram a autenticidade como um princípio didático do ensino de línguas, que se divide entre autenticidade de materiais e situações. Em relação aos primeiros, os autores buscam se distanciar do conceito de falante nativo, e definem materiais autênticos com base em sua complexidade, ou seja, como textos que contém "uma linguagem naturalmente complexa que não tenha sido criada especialmente para a sala de aula usando uma determinada progressão sintática e lexical, a fim de transmitir certos fenômenos gramaticais ou para simplificá-los".[27] (FRITZ & FAISTAUER, 2008, p. 126) Em relação à autenticidade de situações, por sua vez, estes se baseiam em Van Lier (1996), e relacionam a autenticidade com o engajamento e motivação dos aprendizes:

> Mas autenticidade também significa que "situações autênticas" de uso da linguagem devem ser integradas na sala de aula, e que os alunos surgem como pessoas autênticas em sala de aula, com todos os seus desejos e necessidades, seus interesses e saberes (FRITZ & FAISTAUER, 2008, p. 126, aspas no original). [28]

A definição dos autores se aproxima de Edelhoff (1985), na medida em que parte inicialmente da perspectiva do professor, o qual deve proporcionar situações autênticas para seus aprendizes. Por outro lado, ela depende também de cada aprendiz e será um processo individual, já que os interesses, desejos, necessidades e saberes dos aprendizes

---

[27] Materialien, d.h. Texte, sollten eine natürlich komplexe Sprache beinhalten, die nicht eigens für den Unterricht anhand einer vorgegebenen syntaktischen und lexikalischen Progression erstellt wurden, um bestimmte grammatikalische Phänomene zu vermitteln oder sie zu vereinfachen.

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

são específicos e subjetivos, e não podem ser previstos ou contemplados em sua totalidade pelo professor.

Em relação à participação, o conceito de autenticidade de situações é relevante pois a participação dos aprendizes nas comunidades da língua-alvo depende de seu próprio engajamento no contato com materiais autênticos e as atividades propostas pelo professor, e também no seu interesse e contato com discursos, falantes e comunidades fora da sala de aula. Nesse sentido, o papel do professor é o de fomentador, incentivador e mediador das interações dos aprendizes com as comunidades, mas a realização completa do princípio depende também do aprendiz.

A obtenção de materiais autênticos se tornou mais viável com o surgimento e a popularização da internet. As novas tecnologias, porém, não apenas fornecem uma maior variedade de materiais, como também oferecem maiores possibilidades de criação de situações potencialmente autênticas para os aprendizes e que permitam participação em comunidades discursivas da cultura-alvo, como será abordado a seguir.

5.2. Internet como ferramenta para a participação

As tecnologias digitais transformaram as possibilidades de comunicação e a relação com a oralidade e a escrita. Em relação a esse tema, James Paul Gee e Elisabeth Hayes (2011) apontam que, embora a oralidade nos permita uma relação de igualdade (todos os seres humanos podem falar), desde as culturas orais houve um policiamento da interpretação (*interpretation police*, p. 42), no qual apenas alguns indivíduos com poder de autoridade (ou com maior capital simbólico, como afirma Bourdieu) poderiam dizer o que era certo ou errado. A tecnologia da escrita, por sua vez, possibilitou a disseminação e a permanência dos textos e histórias, e a possibilidade de mais pessoas lerem e interpretarem à sua maneira. Porém, a academia e outras formas de especialização fortaleceram novamente o policiamento da interpretação, enquanto editoras e livrarias controlavam o que era produzido e posto em circulação. Desta forma, houve uma desigualdade entre a produção e o consumo – todos (ou quase todos) são incentivados a ler, mas nem todos são incentivados a produzir textos. Essa relação se transformou novamente com as mídias digitais. Atualmente, é possível publicar textos e produzir conteúdo sem a mediação de uma editora, e o policiamento da interpretação perdeu muito da sua força, chegando até mesmo ao ponto das *fake news*, onde notícias falsas ou argumentos falaciosos são transmitidos na velocidade da luz e são muito difíceis de ser combatidos. Embora tenha seu lado negativo, é inegável que a internet trouxe maior igualdade na relação entre produção e consumo de linguagem, e ampliou as possibilidades de participação dos indivíduos:

> Digital media again offer us an opportunity for equality, for letting everyone be producers as well as consumers. With digital media people can often bypass official institutions and oversight to produce their own media, knowledge, products, services, and texts. They can make ads, movies, and video games to compete with the "professionals" or to critique "mainstream" sources. Through the internet, even people considered "marginal" or not "mainstream" can find many others like themselves across the globe and group together. People without official credentials can debate those who do have them and compete with them to produce knowledge and ideas. (GEE & HAYES, 2011, p. 3)

Dessa forma, as novas mídias permitiram que pessoas comuns passassem a produtores de conteúdo sem a necessidade do apoio financeiro de editoras, produtoras ou emissoras de televisão. Com isso, ampliaram-se as possibilidades de entretenimento e criação de grupos e comunidades, nas quais as pessoas podem compartilhar opiniões e conhecimentos sobre os mais diferentes temas.

Com o alcance global da internet, abrem-se também as oportunidades de utilização das novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de línguas. As possibilidades de contato com discursos e que circulam na língua-alvo e interação em diferentes comunidades vêm sendo exploradas nas pesquisas em língua inglesa, especialmente sob o conceito de "aprendizagem de línguas além da sala de aula" (*Language Learning Beyond the Classroom*) (NUNAN & RICHARDS, 2015; NUNAN, 2017). Na linha de Weininger (2001),[29] David Nunan (2017) (baseando-se em publicações anteriores) entende a sala de aula como um ambiente seguro e controlado para os aprendizes, diferente do contexto externo ao ensino:

> As long ago as 1975, Sinclair and Coulthard demonstrated that classroom discourse tends to be structured and hierarchical. When compared with language beyond the classroom, it involves simple rituals and routine, as well as display language [...] Behaviour and contexts of use are safe and predictable particularly in the early stages of the learning process. [...] students are still functioning within the physical environment, they have developed relationships (not always entirely harmonious) with their interlocutors, and the communication is scaffolded and supported by the teacher.
>
> Discourse beyond the classroom, on the other hand, is relatively unstructured and its contexts of use can generate problematic interactions that require much more than the deployment of already mastered phonological, lexical, and morphosyntactic language. Affective and cultural factors can override linguistic ones and lead to breakdowns in communication, and even silence. (NUNAN, 2017, p.121)

[29] Cf. Cap. 3.1. para menção anterior ao autor.

A partir dessa perspectiva, o autor entende a aprendizagem de línguas fora da sala de aula como complementar ao ensino institucional, e potencializada com o advento da internet: "While opportunities for learning beyond the classroom have always been available to learners, technology and the Internet have dramatically expanded both the scope and nature of these opportunities" (NUNAN & RICHARDS, 2015, p. xi). Tendo isso em vista, Nunan e Richards apresentam na obra *Language Learning Beyond Classroom* (2015) um conjunto de pesquisas de diversos autores que focam em experiências envolvendo o ensino além da sala de aula, desde o uso de materiais autênticos, até projetos envolvendo vídeos ou oportunidades de interação com estranhos. No ensino de alemão, a utilização da internet e das novas tecnologias na aprendizagem também vem sendo bastante tematizada. A utilização da interação via internet no ensino está presente, por exemplo, no tema aprendizagem com e-mail e internet do *Handbuch Fremdsprachenunterricht* de 2003 no qual destaca-se a questão da autenticidade:

> Ambientes de aprendizagem auxiliados por computador podem atender às demandas de interação e negociação mais intensas de significado na língua estrangeira com falantes autênticos. [...] Na comunicação com *native speakers* ou outros alunos de línguas, o foco está na interação (MÜLLER-HARTMANN, 2003, p.270, grifo no original).[30]

Em publicação mais recente, encontramos o tema da interação em ambiente virtual neste excerto do volume sobre materiais didáticos da série *Deutsch Lehren Lernen* (DLL), de formação de professores de alemão:

> Comunicação, aqui, significa por um lado a divulgação de informações (como a publicação de arquivos de fotos, áudio e vídeo, web-séries e notícias em várias formas). Por outro lado, outros têm a possibilidade de comentar essas publicações divulgadas e entrar em contato com aqueles que as publicaram. Mídias sociais, assim, são utilizadas não somente

[30] Computergestütze Lernumgebungen können die Forderungen nach möglichst intensiver Interaktion und Aushandlung von Bedeutung in der Fremdsprache mit authentischen Sprechern einlösen. [...] In der Kommunikation mit *native speakers* oder anderen Sprachlernern steht die Interaktion im Zentrum (Müller-Hartmann, 2003,p.270 grifo no original).

> para fins individuais, mas possibilitam às pessoas se relacionarem umas com as outras. (RÖSLER & WÜRFFEL, 2014, p. 126).[31]

Essas possibilidades de interação são especialmente relevantes no ensino de alemão como língua estrangeira, contexto no qual os aprendizes frequentemente têm pouco contato com a língua e cultura-alvo fora da sala de aula. Apesar disso, esses recursos ainda não foram suficientemente explorados nas pesquisas da área. A publicação do colóquio de pesquisas da Universidade de Giessen *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien* do ano de 2003, organizada por Michael Legutke e Dietmar Rösler, traz artigos envolvendo principalmente a *interatividade*, ou seja, a relação aprendiz-máquina. Mais recentemente, no dossiê "Ensino de Alemão com Mídias Digitais" da revista *Pandaemonium Germanicum* (no prelo), vemos, por exemplo, temas como o uso da ferramenta de desenvolvimento de jogos e quiz interativos *Kahoot*, o ensino no formato *Blended Learning* ou o potencial do aplicativo *Chatclass*, que utiliza inteligência artificial para correção de aprendizes de inglês. Essas pesquisas indicam que a internet vem sendo frequentemente utilizada como uma extensão do ensino em sala de aula, restringindo suas interações a seus colegas e utilizando materiais controlados e voltados ao ensino, sem incentivar os aprendizes a interagir além da sala de aula (ou exportá-los para "fora do aquário", como em Weininger, 2001), ou seja, a participar nos discursos e comunidades da língua-alvo.

A leitura de postagens em uma página, a publicação de conteúdo em um blog, ou a interação com outros indivíduos, entre outros exemplos, podem ser consideradas formas de participação em comunidades, como a de usuários do *Youtube*, de ouvintes de *podcasts*, de um grupo fechado no *Facebook* sobre algum interesse, de um fórum de aprendizagem

---

[31] Kommunikation meint hier zum einen die Veröffentlichung von Informationen (also die Publikation von Fotos, Audio- oder Videodateien, Webserien oder Nachrichten in vielen Formen). Zum anderen haben andere die Möglichkeit, diese veröffentlichen Informationen zu kommentieren und mit denen, die sie veröffentlicht haben, Kontakt aufzunehmen. Soziale Medien werden damit nicht nur für individuelle Zwecke eingesetzt, sondern sie ermöglichen es Menschen, miteinander in Beziehung zu treten (RÖSLER & WÜRFFEL, 2014, p.126)

de línguas etc. A internet ainda facilita a criação compartilhada de conteúdo, com ferramentas como editores de texto online, cujos textos podem ser editados simultaneamente por vários usuários, a discussão e participação em fóruns etc. É possível que alguns aprendizes estejam familiarizados com certas mídias e softwares desconhecidos por outros do grupo, o que pode levar a uma aprendizagem participativa dentro da sala de aula, ou a projetos utilizando diferentes formas de expertise do grupo, semelhante ao modelo de aprendizagem nos espaços de afinidade apontado por Gee (2004). Além disso, o uso constante de conteúdos dessas mídias ou de textos oriundos de sites abertos em sala de aula pode estimular os aprendizes a procurar outros materiais de forma independente, interagir com outros usuários ou produzir seu próprio conteúdo, levando a uma participação cada vez mais independente dos aprendizes nas comunidades.

Contudo, como apontado por Nunan (2015), vale ressaltar que o ambiente virtual pode ser desestruturado, problemático e até mesmo hostil para os aprendizes, e implica conhecimentos não apenas de vocabulário e estruturas, como de padrões de interpretação e conhecimentos prévios compartilhados pelas comunidades (Cf. cap. 2). Assim, é necessário um trabalho prévio de reflexão com os aprendizes em sala de aula sobre as consequências da interação online, como a eventualidade de comentários negativos, além do alerta quanto à divulgação de informações pessoais, etc. O professor também deve atentar às tarefas exigidas para que a imagem dos aprendizes seja preservada:

> Quando se publicam com livre acesso textos ou podcasts dos aprendizes, oferecem-se por um lado atividades que podem trazer aos aprendizes uma perspectiva de fora, p. ex. seus textos em um blog serem comentados por estranhos. Por outro lado, deve-se apresentar atividades nas quais os aprendizes não tenham que revelar nada pessoal. Assim, pode-se publicar p. ex. textos informativos. Textos privados, como diários de leitura, nos quais os aprendizes devem retratar suas impressões e sentimentos, pertencem em contrapartida a um local de publicação protegidos, como p. ex. uma Wiki protegida por meio de senha. A segurança que a sala de aula oferece deve também se manter

> assegurada no ambiente virtual. (RÖSLER & WÜRFFEL, 2014, p. 143).[32]

Os autores alertam para o cuidado com as interações e publicação de conteúdo na web, especialmente no caso de crianças e adolescentes, mas mesmo entre adultos alguns cuidados são necessários. Para evitar constrangimentos quanto a erros gramaticais, os textos a serem publicados podem ser preparados em sala, com a ajuda do professor. A interação não pode ser algo estressante para o aprendiz, pois isso pode inibi-lo a continuar interagindo com a comunidade de forma independente.

Tendo em vista que as novas tecnologias propiciam diversas oportunidades de participação em comunidades, foram desenvolvidas sequências envolvendo diferentes plataformas e aplicativos visando a realização do princípio no ensino de alemão como língua estrangeira. Antes da apresentação das sequências, entretanto, serão discutidos no próximo capítulo alguns parâmetros para o desenvolvimento de atividades envolvendo a participação, que nortearam a sua elaboração.

---

[32] Wenn man Lernertexte oder Podcasts frei zugänglich publiziert, bieten sich zum einen Aufgaben an, bei denen ein Blick von außen die Lernenden voranbringen kann, z.B. indem ihre Texte in einem Blog von Fremden kommentiert werden. Zum anderen sollte man Aufgaben stellen, bei denen die Lernenden nichts Persönliches preisgeben. So kann man z.B. Sachtexte verfassen lassen. Private Texte, wie z.B. Lesetagebücher, in denen die Lernenden ihre Eindrücke und Gefühle schildern sollen, gehören dagegen an einen geschützten Publikationsort, wie z.B. ein durch Passwort geschütztes Wiki. Der Schutz, den das Klassenzimmer/ der Kursraum bietet, muss auch virtuell gesichert bleiben (RÖSLER & WÜRFFEL, 2014, p. 143).

6. Atividades voltadas para a participação: definição de parâmetros para a elaboração de sequências didáticas

Entendendo a participação como um princípio norteador do ensino de línguas, buscamos entender como realizá-lo, ou seja, como desenvolver materiais e atividades em sala de aula que estimulem o contato dos aprendizes com comunidades da língua-alvo (ou com discursos que circulam nessas comunidades) e a interação significativa destes com membros dessas comunidades. Para isso, desmembramos o princípio como entendido nesse trabalho em aspectos presentes na definição, que podem servir como parâmetro para orientar o desenvolvimento de atividades orientadas para a participação. Desta forma, chegamos em seis aspectos, listados e detalhados a seguir:

1. Trabalho com textos autênticos

Materiais autênticos são o primeiro passo no caminho para a participação, pois eles propiciam o contato dos aprendizes com discursos que circulam em comunidades da língua-alvo. Diferentemente de textos concebidos para o ensino de línguas, textos autênticos (ANDRADE E SILVA, 2016) são produzidos por e para comunidades da língua-alvo. Através do trabalho com esses textos, os aprendizes podem se relacionar com a língua e cultura de forma integrada (BREDELLA, 1995) e refletir sobre os seus próprios *habitus* interpretativos (MONTE MÓR, 2007). Nessa perspectiva, a contextualização do texto é fundamental para que ele seja percebido pelos aprendizes enquanto produto de uma comunidade, como será abordado no tópico seguinte, mas adaptação ou alteração no seu formato (como o caso de recortes ou cópias) não lhes retira totalmente o caráter autêntico, desde que mantida a contextualização e as características do gênero textual, por exemplo.

2. Contextualização

O conceito de participação se opõe ao de aquisição ao entender a aprendizagem como necessariamente situada (LAVE & WENGER, 1991, SFARD, 1998). Para o ensino de línguas, isso significa entender a língua como um fenômeno vivo e em constante mudança e, por isso, a contextualização do insumo é fundamental: informações sobre a fonte do texto, autor, ano e local

de publicação podem auxiliar os aprendizes a compreender em que contexto e em quais comunidades circulam determinados discursos, assim como facilitar o acesso aos sentidos implícitos compartilhados pela comunidade (BREDELLA, 1995; ALTMAYER., 2004).

3. Trabalho com padrões culturais de interpretação

Padrões culturais de interpretação são conhecimentos prévios e interpretações comuns aos membros de uma comunidade, presentes implicitamente em textos e situações comunicativas (ALTMAYER, 2004). Para entender os discursos e conseguir se comunicar efetivamente, os aprendizes necessitam desses recursos. Por isso, a reflexão sobre padrões culturais, conhecimentos prévios e interpretações implícitas nos textos contribui para a participação.

4. Estímulo ao contato independente do aprendiz com discursos ou comunidades que utilizam a língua-alvo além da sala de aula

O objetivo final da aprendizagem como participação é alcançado quando o aprendiz se torna um participante pleno na comunidade (LAVE & WENGER, 1991). No ensino de línguas, esse objetivo pode ser interpretado como o momento em que os aprendizes entram em contato e interagem por si mesmos com comunidades da língua-alvo, ou seja, sentindo-se encorajados a agir e ter voz na cultura-alvo. Por isso, atividades que estimulam o contato autônomo dos aprendizes com discursos na língua-alvo possuem especial relevância do ponto de vista desse princípio. Esse aspecto dialoga com o entendimento de participação proposto por Funk (2010), relacionado à tomada de decisão dos aprendizes em sala de aula, visto que busca incentivar o envolvimento dos aprendizes na escolha dos textos e atividades.

5. Interação com falantes da língua-alvo

Aprendizagem como participação é o processo de aprender através do contato e de interações significativas com membros mais experientes de uma comunidade. No ensino de línguas, pode-se entender um dos objetivos do princípio como o incentivo a interações entre os aprendizes e outros falantes, faladas ou escritas, sincrônicas ou assincrônicas, centradas não na aprendizagem do idioma, mas na troca de ideias e experiências sobre assuntos variados. Esse aspecto, assim como o seguinte, tem afinidade com o conceito de aprendizagem de línguas através da sala de aula

(*Language Learning Beyond Classroom*) (NUNAN, 2014), na medida que incentiva o uso produtivo da língua pelos aprendizes fora da sala de aula, cujas possibilidades se ampliaram especialmente com o desenvolvimento das tecnologias e da internet. Vale ressaltar que a interação do aprendiz com falantes da língua-alvo não é algo neutro, mas sim, como toda troca linguística, envolverá relações de poder e desigualdade de capital simbólico (BOURDIEU, 1998, p. 24).

6. Produção para além da sala de aula

Participação em comunidades da língua-alvo é não apenas recepção, mas também a possibilidade de expressar suas opiniões e sua visão de mundo por meio da língua estrangeira, e com isso, ampliar os discursos que circulam nessa língua e transformar a comunidade em que se está inserido ao contribuir na construção de sentidos dentro daquela comunidade (cf. PENNYCOOK, 1994). Nesta perspectiva, atividades ou projetos que envolvam a produção e publicação de um produto – texto, vídeo, podcast etc. – são especialmente participativas quando não se restringem ao contexto da sala de aula e conseguem atingir outros falantes. O *feedback* de outros falantes indica que os aprendizes foram ouvidos e levados a sério, ou seja, que participaram em algum grau nessa comunidade.

6.1. Desenvolvimento de atividades envolvendo o princípio da participação: do menor ao maior potencial de participação

A tabela a seguir apresenta a descrição de exemplos gerais de atividades em sala de aula que envolvem desde nenhuma participação, até um maior potencial de participação, sinalizados pelo aumento nos sinais (+), e indica numericamente quais os aspectos do princípio contemplados. Ela objetiva oferecer exemplos para professores que desejem incluir o princípio nas suas práticas de sala de aula. Dado que a participação envolve a relação entre o aprendiz e a comunidade (ou os discursos que nela circulam), o papel do professor e do ensino é fomentar situações que proporcionem o contato entre eles, mas o seu desenvolvimento será diferente para cada aprendiz.

Tabela 1: Propostas de atividades e potencial de participação

Atividade em sala de aula	Potencial de participação	Aspectos contemplados
Trabalho com textos não-autênticos ou semi-autênticos (ANDRADE E SILVA, 2016); diálogos, áudios ou histórias de personagens fictícios do livro didático	nenhum	nenhum
Trabalho com textos adaptados, reflexão sobre o autor, ano e contexto de publicação do original.	+	1, 2
Trabalho com textos em sua forma original, acesso a diferentes perspectivas sobre um tema	++	1, 2, 3
Trabalho com textos ou temas escolhidos pelos aprendizes. Reflexão sobre conhecimentos prévios sobre um assunto e padrões culturais de interpretação.	+++	1, 2, 3, 4
Pesquisa dos aprendizes sobre um tema de seu interesse fora da sala de aula.	+++	1, 2, 4
Interação (sincrônica ou não) com membros de comunidades da língua-alvo sobre um tema tratado em aula	++++	1, 2, 4, 5

Publicação de um produto dos aprendizes na língua-alvo (um site, blog, vídeo etc.), ampliação dos discursos que circulam nessa língua, *feedback* de participantes da cultura-alvo sobre o conteúdo da publicação	+++++	1, 2, 5, 6
Estímulo à participação dos aprendizes em um grupo que utiliza a língua-alvo (um fórum de discussão, um grupo sobre algum Hobby ou assunto de interesse dos aprendizes etc.). Aprendizado da língua por meio da interação com membros mais experientes	+++++	1, 2, 3, 4, 5, 6

Fonte: elaboração própria.

A tabela acima não se propõe a esgotar as possibilidades de realização da participação no ensino de línguas, mas sim de oferecer exemplos de formas de contemplar os parâmetros elencados em sala de aula. Essas ideias poderão ser vistas com mais detalhes no próximo capítulo, que tratará do desenvolvimento de sequências didáticas visando um público-alvo mais específico.

7. Desenvolvimento de sequências didáticas com o uso da web 2.0: planejamento e análise segundo graus de participação

Com base nos parâmetros indicados acima, passou-se ao desenvolvimento de atividades com o objetivo de exemplificar como o princípio da participação pode ser integrado no ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. Devido à distância entre aprendizes e comunidades da língua-alvo, propõe-se o uso de ferramentas disponíveis na internet como forma de proporcionar o contato dos aprendizes com os discursos que circulam na língua-alvo e a sua interação membros de algumas comunidades.

Desta forma, foram desenvolvidas algumas sequências didáticas, a serem aplicadas durante o decorrer de um semestre do nível 5 de um curso livre de alemão como língua estrangeira voltado para estudantes universitários de nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.[33] A escolha desse grupo se deu pela proximidade da pesquisadora com o local onde seria realizada a parte prática da pesquisa, além da receptividade do local para a proposição de novas atividades, e também por entender que o modelo de curso (orientado pela abordagem comunicativa) representa uma realidade bastante comum no ensino de alemão para adultos no Brasil. O curso em questão utiliza a coleção *Themen aktuell* (AUFDERSTRASSE et al., 2003) como principal material, e o nível escolhido contempla as lições 7 a 10 do livro 2. As propostas de atividades seguiram as lições do livro, buscando uma integração temática às aulas, e não uma ordem crescente de desenvolvimento da participação. Optou-se por seguir o livro didático (ao invés de propor um curso baseado somente em materiais autênticos e centrado exclusivamente no princípio da participação) por dois motivos: o primeiro, não distanciar muito da abordagem já adotada na instituição e conhecida pelos aprendizes; e, em segundo lugar, para oferecer exemplos de prática possíveis de serem adotados em outros contextos, nos quais os professores também utilizam um livro didático como norteador dos temas tratados em sala de aula. Inicialmente, partiu-se do princípio que os aspectos mencionados acima não correspondem a graus de dificuldade em relação à participação, e que contemplar esses

[33] O contexto da pesquisa será apresentado com mais detalhes no capítulo 9.

aspectos de forma variada e contextualizada era o objetivo principal dessa parte da pesquisa. Posteriormente, após a realização das sequências, algumas reflexões a esse respeito alteraram um pouco essa percepção, como será discutido mais adiante. Assim, as sequências serão apresentadas inicialmente na ordem cronológica das lições do livro didático, e depois comparativamente em relação ao desenvolvimento da participação.

Vale, porém, ressaltar que algumas das sequências propostas a seguir foram realizadas apenas parcialmente durante a fase prática da pesquisa por questões como o tempo demandado, entre outras. Ainda assim, optou-se por mantê-las integralmente no trabalho por entender que elas apresentam propostas que podem servir de inspiração para outros professores e pesquisadores futuramente. Cabe enfatizar também que as sequências propostas apresentam um potencial de estímulo à participação por contemplarem os aspectos acima indicados, mas a participação efetiva depende da interação dos aprendizes com os discursos e comunidades, e pode se dar de maneira diferente para cada indivíduo. Essa dimensão será analisada posteriormente com mais detalhes por meio das entrevistas com os participantes da pesquisa.

Nas seções a seguir, serão apresentadas cinco sequências didáticas. Para cada sequência, inicialmente, serão explicitados seus objetivos e sua integração com os temas do livro didático. Em seguida, serão descritas as etapas planejadas. Por fim, será feita uma breve análise da sequência em relação aos parâmetros da participação.

7.1. Sequência 1: Participação com o uso de sites de respostas como *Gute Frage* e *Yahoo! Clever*

Esta sequência didática visa possibilitar a participação dos aprendizes através de interações assincrônicas com membros da comunidade de usuários de sites/aplicativos de perguntas e respostas, como *Yahoo! Clever* e *Gute Frage*,[34] por meio da leitura e postagem nessas plataformas. Entende-se que esses sites, por conterem textos curtos e diretos, podem ser ferramentas propícias para o desenvolvimento da participação dos aprendizes em níveis iniciais.

A sequência está integrada tematicamente à lição 7 do livro, que tem como título "*Deutsche im Ausland/ Ausländer in Deutschland*", e trata dos seguintes subtemas: preparação para viagem de férias (*Urlaubsvorbereitung*); acontecimentos de viagem (*Reiseerlebnisse*); trabalhar no exterior (*Im Ausland arbeiten)*; assim nos veem os estrangeiros (*So sehen uns Ausländer*); emigrantes (*Auswanderer*). Alguns pontos gramaticais tratados nessa lição são o verbo *lassen*, construções com *zum + Infinitiv*, perguntas indiretas e frases com as conjunções *um zu/damit.* Foram planejadas as cinco etapas, descritas a seguir:

I. Primeiro contato com o website

Objetivo: aguçar o interesse dos aprendizes, desenvolver a competência digital (*Medienkompetenz*) e a reflexão sobre o contexto da plataforma, estimular a leitura crítica de textos na internet.

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

- Qual o objetivo deste site?
- Quais perguntas são postadas no site? Qual o estilo da linguagem, mais formal ou mais informal?

[34] Ambos serão apresentados em detalhes no capítulo 12.1.

- Quem faz as perguntas? Quais os nomes dos autores? Que informações conseguimos obter sobre as pessoas? Quais informações elas compartilham sobre si no perfil? Há o compartilhamento de fotos, e-mail ou links para redes sociais?
- Como são as respostas? Elas são confiáveis?

II. Criação de uma conta pessoal

Objetivo: estabelecer o acesso dos aprendizes à participação no site.

Descrição: com o auxílio da professora, os aprendizes devem executar as seguintes etapas:

- Escolher um nome de usuário
- Complementar informações do perfil como desejarem
- Construir uma rede (estabelecer uma conexão com colegas ou outros amigos)
- Seguir os primeiros passos / dicas do site

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

Objetivos: Promover a participação dos aprendizes na comunidade da sala de aula (por meio das decisões e caminhos a tomar durante a atividade). Estimular a interação entre os membros do grupo e a aprendizagem colaborativa durante a leitura e a escrita. Encorajar a participação periférica dos aprendizes (isto é, com a mediação dos outros membros do grupo e da professora) na comunidade de usuários do *web*site com interesse no tema pesquisado.

Descrição: A partir do exercício 10 do livro do curso (p. 93),[35] os aprendizes devem:

- Fazer uma busca no site e escolher uma pergunta relacionada ao tema „viver/trabalhar no Brasil"
- Elaborar em conjunto com o colega uma possível resposta. Para isso, devem prestar atenção em aspectos como estilo, tamanho da resposta

[35] O exercício solicita que os alunos discutam as seguintes questões: Que problemas um alemão teria se quisesse trabalhar no seu país? O que ele tem que fazer? Quais erros ele não pode cometer? (*Was für Probleme hätte ein Deutscher, wenn er in Ihrem Land arbeiten möchte? Was muss er tun? Welche Fehler darf er nicht machen?)*

etc. Se necessário, fazer uma pequena pesquisa fora do site para responder à pergunta escolhida.
- Reler a resposta elaborada e corrigir possíveis erros de gramática/ortografia.
- Postar a resposta a partir do usuário de um dos membros do grupo.

IV. Trabalho individual: elaborar uma pergunta a ser postada no site

Objetivo: incentivar a participação dos aprendizes em uma comunidade da língua-alvo de forma mais autônoma e independente

Descrição: após a conclusão da lição, os aprendizes devem elaborar e postar uma pergunta no site sobre "viver / estudar em países de língua alemã".

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

V. Autoavaliação (fase realizada em momento posterior)

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

Descrição: em um círculo com os alunos, a professora deve incentivar a reflexão dos aprendizes (em alemão ou português) com perguntas como:

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

7.1.1. Sequência 1: análise em relação aos aspectos do princípio da participação

Observando os aspectos mencionados, é possível perceber que a sequência contempla os parâmetros 1 (trabalho com textos autênticos) e 2 (contextualização), ao propor um trabalho com textos presentes no website e a reflexão sobre o local de publicação. Além disso, atividades como a postagem de uma resposta ou uma pergunta envolvem a interação assincrônica com membros de uma comunidade da língua-alvo e possibilitam a publicação de um produto para além da sala de aula, contemplando desta forma também os parâmetros 5 (interação com falantes da língua-alvo) e 6 (produção para além da sala de aula). Os parâmetros 3 (trabalho com padrões culturais de interpretação) e 4 (estímulo ao contato dos aprendizes com comunidades-alvo além da sala de aula) não são explicitamente enfocados nessa sequência, mas foram de certa forma contemplados durante sua realização, como discutiremos na análise da realização da sequência (capítulo 12.1.).

7.2. Sequência 2: Desenvolvimento da participação por meio do acesso aos discursos na língua-alvo

Por meio dessa sequência curta, busca-se complementar as informações contidas no livro didático (AUFDERSTRASSE et al., 2003), e ao mesmo tempo encorajar o contato dos aprendizes com a língua-alvo e com discursos que nela circulam além da sala de aula, além de estimular a reflexão sobre a cultura-alvo e padrões culturais de interpretação. Ela está integrada ao final da lição 7, ao tema "emigrantes". Diferentemente da sequência anterior, esta não possui um produto final na forma de produção dos aprendizes, mas busca explorar aspectos do princípio menos enfocados na primeira sequência. Ela consiste nas duas etapas a seguir:

I. Complementar as informações do livro didático

Objetivo: Desenvolver a autonomia e a participação em sala de aula através da escolha dos materiais. Explorar a pluralidade de perspectivas e opiniões através do uso de textos autênticos.

Descrição: após a leitura do gráfico no livro do curso (p. 95), solicitar aos aprendizes que pesquisem em casa os temas "Ausländer", "Migration", "Flüchtlinge", "Aus/Einwanderung" em jornais e escolher manchetes de jornais, figuras e gráficos sobre esses temas para trazer para a aula seguinte.

II. Discussão em conjunto

Objetivo: estimular a reflexão dos aprendizes através do confronto dos padrões culturais dos aprendizes sobre o tema "migração" com aqueles presentes implicitamente nos textos de comunidades da língua-alvo.

Descrição: Inicialmente, a professora deve construir em conjunto uma rede de palavras (*Wortnetz*) na lousa com a ajuda dos alunos a partir do questionamento: Quais os temas/palavras/imagens associamos comumente com o tema "migração"? Em seguida, os alunos são posicionados em conjunto e os materiais trazidos são dispostos lado a lado em uma mesa. A professora deve então estimular a reflexão por meio de perguntas (em alemão) como:

- De onde vieram as manchetes, imagens e gráficos? Qual a data e local de publicação?
- O que dizem as manchetes? Quais culturas são chamadas de estrangeiros, migrantes ou refugiados? Qual a diferença entre os termos?
- Quais nacionalidades estão retratadas no livro didático? E nas notícias? Há diferença? Por quê?
- Quais nacionalidades comumente aparecem em notícias sobre o tema "migração" no Brasil? Quais as semelhanças e diferenças entre as manchetes veiculadas em jornais de língua alemã e de língua portuguesa?
- É possível ver alguma opinião implícita na forma como as manchetes foram escritas ou nas imagens e gráficos?
- As palavras e ideias escritas na lousa inicialmente estão presentes nas notícias? O que não está presente? O que há de novo que não está escrito na lousa?

7.2.1. Sequência 2: análise em relação aos aspectos do princípio da participação

Nessa sequência, são explorados especialmente os aspectos 1 (trabalho com textos autênticos), 2 (contextualização), 3 (trabalho com padrões culturais de interpretação), e 4 (contato dos aprendizes com a língua-alvo além da sala de aula). Como não há previsão de produção pelos aprendizes, os aspectos 5 e 6 não são abordados.

7.3. Sequência 3: Participação por meio da leitura de notícias de jornal

Esta sequência e a sequência seguinte estão integradas à lição 8 do livro do curso, cujo tema é "*Nachrichten, Politik und Geschichte"* e tem como subtemas: notícias ("*Nachrichten*"); os partidos na Alemanha ("*die Parteien in Deutschland");* sistema eleitoral (*"Wahlsystem");* os dois estados alemães em 1949-1990 (*"die beiden deutschen Staaten 1949-1990");* e reunificação (*"Wiedervereinigung").* A sequência busca aprofundar o estudo do gênero textual notícia de jornal e desenvolver estratégias de leitura de textos mais longos e autênticos. Além disso, visa-se complementar com materiais atuais a temática de política, e possibilitar o acesso dos aprendizes a discursos sobre esses temas por meio da ampliação dos seus conhecimentos prévios. Ela se divide em três etapas, detalhadas a seguir:

I. Trabalho com recortes de manchetes atuais

Objetivo: desenvolver a competência de leitura multimodal (por meio da interpretação de texto e imagem), atualizar e ampliar os insumos trazidos pelo livro didático, iniciar o contato com o gênero notícia de jornal

Descrição: A partir do exercício 1 da lição (p. 98), o qual traz pares de manchetes sobre diversos temas, fazer uma nova versão desse exercício, trazendo recortes de manchetes e imagens de notícias atuais de jornais e sobre temas variados. Em grupos, os aprendizes devem tentar unir as manchetes com as imagens correspondentes e discutir (em alemão) sobre diferenças entre manchetes sobre um mesmo tema, e sobre ideias veiculadas pelas imagens.

II. Leitura de notícia de jornal em conjunto

Objetivo: Apresentar estratégias e facilitar a leitura de textos longos e mais complexos. Reconhecer marcas do gênero textual notícia de jornal, explicitar e refletir sobre conhecimentos prévios necessários à leitura de um texto. Estimular a participação em sala de aula (na escolha do texto)

Descrição: os aprendizes devem escolher entre as manchetes do exercício anterior uma que gostariam de ler na íntegra em grupo na próxima aula. Na aula seguinte, a professora deve trazer uma cópia da notícia para cada aluno para a leitura

em grupo. A professora apresenta e esclarece sobre os diferentes tipos de leitura (global, seletiva e detalhada), e experimenta com os aprendizes algumas estratégias como grifar os trechos mais importantes, selecionar as palavras para procurar ou não no dicionário etc. Durante a leitura, chama atenção para termos que possam implicar em conhecimentos prévios ou padrões culturais de interpretação.

III. Leitura individual de notícia

Objetivo: estimular o confronto dos aprendizes com lacunas em conhecimentos prévios e novos padrões de interpretação. Aprender vocabulário por meio da leitura de textos sobre um mesmo tema. Incentivar a autonomia (na escolha do texto) e o contato do aprendiz com a língua-alvo fora da sala de aula. Estimular a reflexão crítica.

Descrição: aprendizes devem buscar em jornais sugeridos pela professora (*Die Zeit, Deutsche Welle*, *Süddeutsche Zeitung, Die Welt* etc.) alguma notícia de seu interesse sobre um tema relacionado à notícia lida em conjunto (ou a alguma das manchetes trabalhadas inicialmente). Os aprendizes devem ler a notícia na íntegra em casa, tentando utilizar as estratégias propostas pela professora. Após a leitura, os aprendizes devem discutir em sala de aula as notícias lidas, a partir das seguintes perguntas (em alemão):

- Você já tinha ouvido falar na notícia? Por onde? A notícia foi veiculada também em jornais brasileiros?
- Caso tenha ouvido falar, como ela foi veiculada aqui e em língua alemã? Compare ambos os jornais: em qual parte do jornal (p. ex. política, economia, cultura) foi publicada a notícia no jornal brasileiro e no jornal em língua alemã? Quais informações são iguais ou diferentes? Qual o título da notícia nas duas línguas?
- Caso não tenha ouvido sobre a notícia, por que você acha que isso ocorre? Por que esse assunto é notícia em um jornal de língua alemã, mas não aqui no Brasil?
- Você conseguiu entender bem a notícia ou teve a sensação de precisar de mais informações ou conhecimentos prévios sobre o tema?

7.3.1. Sequência 3: análise em relação aos aspectos do princípio da participação

A sequência contempla os quatro primeiros parâmetros apresentados, com enfoque nos parâmetros 3 (trabalho com padrões culturais de interpretação), e 4 (contato dos aprendizes com a língua-alvo além da sala de aula). Por meio da apresentação de estratégias de leitura de textos mais longos e complexos, busca-se encorajar os aprendizes a terem mais contato com esses textos na língua-alvo, sem que a leitura se torne um processo frustrante ou exaustivo. A leitura de notícias na língua-alvo pode chamar atenção

para como os mesmos temas circulam em diferentes comunidades, e como algumas notícias que viram manchete em alguns países não são tratadas em outros, por exemplo, o que pode aguçar o olhar dos aprendizes para padrões culturais de interpretação compartilhados por um grupo.

7.4. Sequência 4: Participação através da interação em fóruns de discussão

Esta sequência didática pode ser vista como uma continuação da sequência anterior, visto que o fórum escolhido para a participação dos alunos pertence ao jornal *Süddeutsche Zeitung*. Porém, embora explore um tema semelhante, aqui aborda-se a perspectiva da recepção dos leitores da notícia e busca-se a interação com outros leitores e a produção de um texto para além da sala de aula. Ela se divide em quatro etapas, a seguir:

I. Primeiro contato com o website

Objetivo: Desenvolver a reflexão sobre o contexto da plataforma e despertar o interesse dos aprendizes.

Descrição: Com os celulares ou computadores, os alunos devem acessar o fórum de discussão do jornal *Süddeutsche Zeitung* no *web*site https://www.sueddeutsche.de/thema/Leserdiskussion. A professora deve levantar questões para chamar a atenção dos aprendizes sobre o funcionamento do fórum, como:

- Quem escolhe os temas a serem discutidos?
- As pessoas respondem umas às outras ou apenas colocam seus comentários sobre o tema escolhido?
- Quais os nomes utilizados pelas pessoas ao postarem? São nomes reais ou apelidos?
- Quais temas são discutidos (política, meio ambiente, cultura)?

II. Leitura das regras do site e criação de uma conta pessoal

Objetivo: possibilitar o acesso dos aprendizes à comunidade de usuários do fórum. Desenvolver a competência digital (*Medienkompetenz*).

Descrição: Após o primeiro contato, os aprendizes devem ler em pequenos grupos (e com ajuda da professora) as regras para participação no fórum, e em seguida criar uma conta pessoal. Assim como na primeira sequência, a professora deve trazer novamente os aspectos relacionados à privacidade, para que os aprendizes reflitam sobre quais informações eles querem ou não disponibilizar em seu perfil.

III. Escolha de tópico do interesse e leitura de comentários de outros usuários

Objetivo: promover a participação na comunidade da sala de aula (através da possibilidade de escolha do tema a ser tratado em aula). Reconhecer marcas do gênero textual comentário. Desenvolver a leitura crítica e reconhecer padrões de interpretação em discursos que circulam em uma comunidade.

Descrição: Nos mesmos grupos, os aprendizes devem escolher um dos temas abertos para discussão e ler alguns dos comentários, com auxílio de dicionário (ou ferramenta de dicionário no celular) se necessário. Eles devem discutir entre si os argumentos apresentados e fazer anotações quanto à estrutura dos textos e construções típicas de textos argumentativos (*Redemittel*) a partir das perguntas:

- Qual o registro utilizado, formal ou informal?
- Quais verbos ou expressões são utilizados para apresentar uma opinião, para concordar ou discordar?
- Quais argumentos correspondem à minha opinião? De quais argumentos eu discordo?

A partir de postagens das quais os aprendizes discordem radicalmente, cujo argumento exposto eles não consigam entender, a professora pode questionar quais os discursos implícitos no texto, chamando atenção para termos que evoquem padrões culturais de interpretação na língua-alvo que possam estar originando a discordância ou a falta de compreensão do texto.

IV. Interação em um fórum de discussão

Objetivo: proporcionar a participação periférica (com ajuda da professora e dos colegas) em um fórum de discussão. Praticar a construção de um texto argumentativo em termos de gramática e construções utilizadas (*Redemittel)*.

Descrição: Após a leitura e discussão sobre as postagens, os aprendizes devem elaborar em conjunto um pequeno comentário com a opinião do grupo sobre o tema para postar na discussão, levando em conta os argumentos apresentados e utilizando as estruturas e construções observadas em outros textos.

7.4.1. Sequência 4: análise em relação aos aspectos do princípio da participação

Observando a sequência, vemos que ela contempla praticamente todos os parâmetros os aspectos mencionados, pois propõe desde a compreensão de textos autênticos, até a interação com os outros membros através do posicionamento dos

aprendizes em relação aos argumentos apresentados e a produção de um texto-resposta para a comunidade de leitores do fórum. A única exceção é o parâmetro 4 (estímulo ao contato dos aprendizes com comunidades-alvo além da sala de aula), que não é abordado diretamente, mas pode ser realizado indiretamente para aqueles aprendizes que se interessarem pela atividade, pois eles podem continuar a ter contato com o fórum após o término da atividade. Por contemplar tantos aspectos, porém, a sequência demanda um tempo maior para ser realizada integralmente, e por isso foi realizada apenas de forma parcial durante a pesquisa, como discutiremos mais adiante. Com grupos de níveis mais avançados, porém, é possível que ela possa ser realizada em menos tempo e trazer resultados relevantes.

7.5. Sequência 5: Participação através da interação assincrônica com usuários do aplicativo *Slowly*

Esta sequência visa explorar um aspecto que costuma ser difícil de abordar nas aulas de alemão como língua estrangeira: o contato dos aprendizes com falantes da língua-alvo. Embora a contribuição da comunicação com falantes para a aprendizagem da língua seja inegável, estando longe de comunidades de falantes, torna-se difícil proporcionar aos aprendizes oportunidades de para que ela aconteça, ficando então restrita a alguns aprendizes que, por casualidade ou por interesse próprio, tenham a oportunidade de ter contato com falantes que venham a turismo ou trabalho. A internet, porém, possui diversas ferramentas, sites, aplicativos, grupos etc., que podem possibilitar a interação dos aprendizes com falantes por meio do ambiente virtual, muitas dessas ainda desconhecidas pelos aprendizes e pelos professores.[36] Um desses aplicativos é o *Slowly*, que propõe a comunicação com desconhecidos por meio de cartas virtuais[37] e será utilizado nesta sequência.

A sequência está integrada tematicamente à lição 9 do livro, cujo título é "*Alte Menschen*" (pessoas idosas), e traz como subtemas questões como envelhecimento populacional, moradia na velhice, aposentadoria e questões familiares e de relacionamento na terceira idade. Alguns temas gramaticais abordados na lição são verbos reflexivos e recíprocos e o uso dos pronomes correspondentes, pronomes átonos no acusativo e dativo.

[36] Cf. Capítulo 5.2. para uma discussão detalhada sobre o potencial da internet para o ensino de línguas e para a participação

[37] O aplicativo será apresentado de forma detalhada no capítulo 12.3.

I. Introdução

Objetivo: reunir em conjunto ideias de ferramentas para a interação com outros falantes, proporcionar um espaço para o compartilhamento de conhecimento prévio dos aprendizes sobre essas ferramentas. Elencar os prós e os contras de cada plataforma e da interação com falantes.

Descrição: a partir do texto "*Endlich ist mein Mann zu Hause*" (p. 114), que traz a perspectiva de uma dona de casa após o marido se aposentar, e do exercício após o texto, que convida os aprendizes a se colocarem na perspectiva do homem aposentado, a professora deve iniciar uma reflexão sobre a questão das diferentes perspectivas sobre uma situação e sobre como é importante ouvir o outro para conhecer uma nova visão de mundo. A partir daí, a professora pode conduzir a troca de informações a partir das seguintes perguntas:

- Vocês já tiveram contato com falantes de língua alemã? Se sim, como foi, em que situação?
- Que formas vocês conhecem de entrar em contato com pessoas de outras culturas?
- Já utilizaram alguma plataforma na internet para conversar com falantes de uma língua estrangeira? Se sim, como foi? Se não, por que não?
- Vocês gostariam de ter alguma experiência nesse sentido? De que forma?

II. Apresentação do aplicativo e criação de uma conta

Objetivo: proporcionar o acesso dos aprendizes à comunidade de usuários do aplicativo e desenvolver a competência digital (*Medienkompetenz)*.

Descrição: após a discussão levantada acima, a professora deve apresentar o aplicativo *Slowly*, o qual permite a comunicação com pessoas do mundo inteiro por meio de "cartas" e não envolve interação direta por vídeo ou chat.[38] A professora deve então pedir aos aprendizes que instalem o aplicativo em seus celulares e criem um perfil pessoal, colocando seus interesses para que possam encontrar pessoas com os mesmos interesses (e ser encontrados por outras pessoas também). Para facilitar o encontro com falantes de alemão, a professora deve solicitar que, para o fim da atividade, coloquem como idioma falado apenas o alemão, mas que posteriormente eles podem alterar essa configuração se desejarem

[38]Esses foram alguns entraves antecipados pela professora-pesquisadora enquanto buscava ferramentas, e também levantados pelos aprendizes durante a fase prática. Eles argumentam (e também pude observar) que aplicativos e sites que envolvem interação direta tendem a se transformar em aplicativos de paquera e gerar situações constrangedoras que não eram o objetivo inicial do contato. Além disso, em níveis iniciais, uma interação por chat pode ser excessivamente rápida, dando pouco tempo para os aprendizes compreenderem e formularem respostas nas interações.

III. Busca de um interlocutor e início da interação

Objetivo: proporcionar a participação dos aprendizes na comunidade de usuários de língua-alemã do aplicativo. Encorajar os aprendizes a ter contato com pessoas diferentes, saindo da zona de conforto. Encorajar o uso da língua fora da sala de aula.

Descrição: Utilizando os filtros de busca do aplicativo, os aprendizes devem encontrar uma pessoa falante de alemão com mais de sessenta anos (a partir da temática do livro) que tivesse algum interesse em comum, e que tivesse utilizado o aplicativo recentemente. Após selecionar a pessoa escolhida, os aprendizes devem elaborar individualmente uma primeira carta para enviar para a pessoa. A professora pode mostrar algum exemplo de carta já enviada por ela como modelo, e pode orientar algumas temáticas possíveis, como:

- Contar à pessoa como conheceu o aplicativo e que é a primeira vez que está interagindo;
- Contar à pessoa que é estudante de alemão (e até mesmo sobre o tema da aula se desejar);
- Contar algumas informações sobre si mesmo, como descrever a cidade onde mora;
- Falar dos interesses em comum com o outro.

A primeira carta a ser enviada não precisa ser longa (por ser um aplicativo de celular, o espaço já por si só limitado, e deve ser enviada durante a aula. Os aprendizes podem utilizar o dicionário se necessário e pedir o auxílio da professora para a estruturação e correção do texto. Os aprendizes devem então aguardar a resposta e continuar a interação no aplicativo fora da sala de aula.

IV. Discussão sobre o resultado das interações e auto-avaliação (etapa posterior)

Objetivo: estimular a reflexão crítica dos aprendizes sobre a utilização do site, a própria participação e a aprendizagem de língua durante o processo. Avaliar as percepções suscitadas pela interação com membros da comunidade.

Descrição: Após o final da lição e pelo menos uma semana após a realização da atividade, a professora deve perguntar aos alunos se houve resposta para a carta que enviaram. A partir daí, pode-se incentivar a reflexão dos aprendizes com perguntas como:

- Como foi a sua sensação ao receber uma resposta?
- A pessoa na carta foi simpática? Respondeu às suas perguntas, comentou sobre o que você escreveu?
- Você continuou a interação após a resposta? Se sim, como foi escrever em alemão fora da sala de aula? Se não, por quê?
- Quanto tempo você gastou para ler e escrever uma carta em alemão? Foi uma atividade prazerosa ou estressante?
- Que ferramentas você utilizou para auxiliar na leitura e na escrita?

- Você recebeu ou enviou outras cartas após a atividade?
- Caso o aprendiz não tenha recebido resposta: por que você acha que não recebeu resposta? O que você poderia fazer diferente para interagir melhor com outros usuários do aplicativo?

7.5.1. Sequência 5: análise em relação aos aspectos do princípio da participação

Essa sequência visa contemplar principalmente dois parâmetros: o aspecto 4 (estimular o contato dos aprendizes com a língua-alvo além da sala de aula) e 5 (incentivar a interação dos aprendizes com membros de uma comunidade). Outros aspectos são indiretamente contemplados, como a recepção de textos autênticos e a produção para além da sala de aula.

PARTE 3: REALIZAÇÃO DO PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

8. A escolha da metodologia adotada

A presente pesquisa tem enfoque qualitativo (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013) e visa explorar formas de concretização do princípio da participação no ensino de alemão como língua estrangeira, observando os desafios advindos da prática e algumas consequências para o ensino e aprendizagem. Assim, ela não tem como objetivo obter uma resposta objetiva ou desenvolver um método para ser aplicado, mas sim refletir sobre a prática e sua relação com a teoria apresentada.

Localizar o trabalho em um modelo de pesquisa pré-existente é uma tarefa complexa, como já apontam os autores em relação à pesquisa qualitativa em geral:

> Também vale lembrar que cada estudo qualitativo é, por si só, um desenho de pesquisa. Ou seja, não existem duas pesquisas qualitativas iguais ou equivalentes (são conforme dissemos "peças artesanais do conhecimento", "feitas à mão", na medida das circunstâncias). Pode ser que existam estudos que sejam semelhantes, mas não réplicas, como na pesquisa quantitativa. (...) E, somente pelo fato de que o pesquisador seja o instrumento de coleta dos dados e que o contexto ou ambiente possa evoluir com o passar do tempo, tornam cada estudo único. (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013 p. 497).

Tendo isso em vista, pode-se dizer que este trabalho tem semelhanças com a *teoria fundamentada* (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013) ao buscar entender aspectos do princípio da participação a partir da prática, não somente "aplicando" o princípio, mas desenvolvendo uma teoria para a sua compreensão. Além disso, para a análise dos dados foram criadas categorias e escalas, o que se assemelha ao processo de codificação descrito pelos autores. Por outro lado, a pesquisa também se aproxima do desenho de *pesquisa-ação* por estudar uma prática local de um pequeno grupo, ter a atuação da pesquisadora

enquanto professora e visar uma mudança nos aprendizes e em sua forma de enxergar a aprendizagem, na medida em que as atividades podem encorajá-los a interagir com comunidades da língua-alvo. Em relação ao papel de professora-pesquisadora, Moita Lopes (1992) destaca:

> Para finalizar, gostaria de lembrar que talvez a grande tendência hoje seja o chamado movimento do professor pesquisador, em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de investigador crítico de sua própria prática. É o que também se chama de pesquisa-ação, que pode ser entendida de dois modos: a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica sobre o seu trabalho (Moita Lopes, 1992, p.12).

Desta forma, entendemos que a aproximação da pesquisadora da prática do ensino de línguas pode contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores na realização de princípios norteadores do ensino e na conciliação do livro didático com outros materiais, além de gerar uma aproximação com os aprendizes e suas perspectivas sobre as atividades.

Assim, a parte prática da pesquisa pode ser resumida nas seguintes fases:

1. Desenvolvimento de sequências didáticas
2. Realização de sequências didáticas com o primeiro grupo
3. Realização de sequências didáticas com o segundo grupo
4. Análise dos dados

Vale ressaltar que as fases de realização das sequências foram permeadas por reflexões e discussões que alteraram a prática das sequências seguintes e a escolha de quais atividades seriam realizadas com o segundo grupo. Assim, cada grupo constituiu uma experiência única, e a realização com mais de um grupo não deve ser entendida como a replicação de um modelo pré-estabelecido. A seguir, será detalhado o contexto de realização da parte prática, em especial, o perfil dos participantes, obtido através de um questionário.

9. O contexto da pesquisa

A parte prática da presente pesquisa consistiu na realização de três sequências didáticas apresentadas no capítulo 7 em um curso livre de alemão como língua estrangeira para o público universitário oferecido no Campus da Universidade de São Paulo. O curso é dividido em cinco níveis, correspondendo o nível 5 ao final do nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, e utiliza como material de base os livros da série *Themen aktuell* (AUFDERSTRASSE et al., 2003). As sequências foram realizadas com duas turmas de nível 5, ao longo do primeiro e segundo semestres de 2019, ou seja, com dois grupos diferentes de alunos, um em cada semestre. O local da pesquisa permitiu à pesquisadora atuar enquanto professora e, embora utilize um livro didático como fio condutor dos temas e conteúdo gramatical, possui bastante abertura para a utilização de outros materiais. Os participantes assinaram termos de consentimento[39] na participação da pesquisa e nas entrevistas, consentindo assim com a realização da pesquisa e divulgação dos dados e entrevistas de forma anônima.

Além da observação participante da autora do trabalho, houve durante o primeiro semestre a participação do colega Henrique Roveran, estudante de Iniciação Científica, que atuou como pesquisador-observador, tomando notas e dialogando pontualmente com a pesquisadora ao longo do curso. Esses diálogos foram importantes para a reflexão e transformação da ação da pesquisadora com o grupo, assim como para embasar as decisões do semestre subsequente. Durante o segundo semestre, agora sem a participação do colega, optou-se por repetir algumas atividades de forma modificada, assim como por realizar algumas sequências que não foram possíveis com o primeiro grupo, de modo a ter um amplo espectro de atividades e poder observar de forma mais aprofundada alguns resultados inicialmente relevantes.

[39] Os modelos dos termos de consentimento encontram-se nos apêndices A e B.

A seguir, apresentaremos uma descrição das turmas, seguida pelos instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

9.1. Os participantes da pesquisa – questionário preliminar

As turmas nos últimos níveis são geralmente bastante pequenas, e nos dois semestres da pesquisa isso não foi diferente. No primeiro semestre, o grupo era composto inicialmente de cinco alunos, que ao longo do tempo, por motivos variados como conciliação com o trabalho e sobrecarga da faculdade, se tornaram apenas quatro, e no final do semestre, com a chegada de semanas de provas, apenas três. Situação semelhante ocorreu com o segundo grupo, cuja turma iniciou com seis alunos, mas ao longo do curso reduziu para três e encerrou com apenas duas aprendizes.

Para conhecer o perfil dos participantes da pesquisa e sua forma de utilizar a internet na aprendizagem, foi desenvolvido um questionário (DÖRNYEI, 2003), constituído de quatro partes contendo perguntas fechadas e abertas, relacionadas ao seu perfil pessoal, seus hábitos de estudo, conhecimento e uso de algumas plataformas, e suas opiniões relacionadas ao uso de materiais externos.[40] O questionário passou por duas fases de pilotagem, inicialmente com alunos da germanística, e após alterações, com alunos do mesmo curso dos participantes (mas de outras turmas) e posteriormente foi aplicado com cada um dos grupos no primeiro dia de aula, sendo respondido por oito participantes no total. A seguir, será apresentada detalhadamente cada uma das partes do questionário, juntamente com os resultados mais relevantes.

9.1.1. Perfil dos aprendizes

Esta seção correspondeu à última parte do questionário por conter questões como a idade e a formação, as quais poderiam ser consideradas tópicos sensíveis (DOERNYEI,

[40] O modelo do questionário encontra-se no apêndice C.

2003, p.7). Por este motivo, as perguntas sobre perfil pessoal foram reduzidas ao mínimo possível considerado relevante para a pesquisa, a saber: a idade, pois esta pode estar relacionada com um maior ou menor uso da internet na aprendizagem); a formação acadêmica, pois esta poderia influenciar o interesse dos aprendizes nas atividades propostas; e o conhecimento de outras línguas, pois este pode ter uma influência sobre a forma como aprendem línguas estrangeiras.

A partir das respostas do questionário, obteve-se que os participantes são estudantes de graduação ou pós-graduação na área de Ciências Humanas, com idades entre 18 e 35 anos e conhecimentos prévios de inglês, e em sua maioria (seis entre oito participantes) também de outras línguas estrangeiras como o francês, o italiano e o espanhol.

9.1.2. Forma como os aprendizes estudam e entram em contato com a língua alemã fora da sala de aula

Nesta parte, correspondente à seção 1 do questionário, buscamos entender os hábitos prévios dos aprendizes e o seu entendimento de como aprender a língua alemã. Ela é composta de três questões. A primeira pergunta se refere ao número de horas gastas em contato com a língua alemã (além do curso de língua): metade dos participantes assinalaram gastar de uma a duas horas por semana em contato com a língua, dois afirmaram gastar menos de uma hora por semana, e outros dois, de duas a três horas.

As questões 2 e 3 envolvem as atividades realizadas pelos aprendizes. A primeira é uma questão de múltipla escolha, em que os aprendizes podem marcar uma ou mais atividades realizadas, entre opções como “fazer listas de vocabulário”, “ouvir música em alemão”, “ler notícias em português sobre países de língua alemã”, entre outras, e incluindo uma opção aberta para acrescentar outras atividades. A questão seguinte trazia estas mesmas atividades, agora em uma escala de frequência composta de cinco níveis: “nunca”, “raramente”, “ocasionalmente”, “frequentemente” e “muito frequentemente”. Para a análise dos dados, consideramos como atividades realizadas com frequência

aquelas assinaladas como “ocasionalmente”, “frequentemente” ou “muito frequentemente”.

Em relação às atividades realizadas com mais frequência pelos aprendizes fora da sala de aula, predomina a utilização do livro didático, assinalado por todos os aprendizes, assim como de atividades de estudo sistemático da língua, como tabelas de gramática e listas de vocabulário, ambas assinaladas por quatro aprendizes. Entre as formas de entrar em contato com a cultura-alvo, é frequente o uso de músicas, assinalado por seis participantes, mas também de vídeos e notícias em português sobre os países de língua alemã. Os aprendizes assinalaram ter poucas oportunidades de interação, seja com colegas ou com outros falantes via internet, esta última assinalada predominantemente como “nunca”. Vale também ressaltar que, embora todos os aprendizes sejam estudantes de ciências humanas, a leitura de textos acadêmicos ou literários em alemão é rara entre os aprendizes. O gráfico abaixo (Figura 3) evidencia esses resultados:

Figura 3: Atividades realizadas frequentemente pelos aprendizes

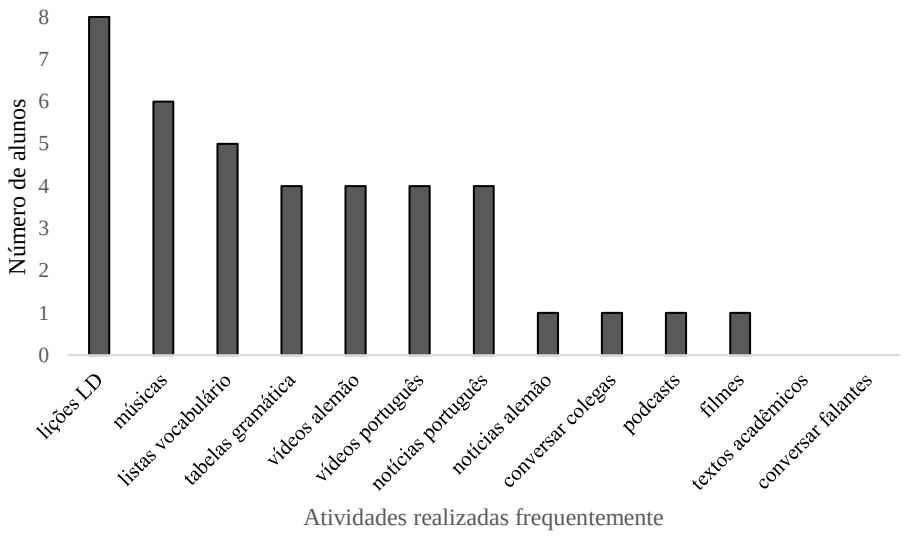


Figura 3: Atividades realizadas frequentemente pelos aprendizes. Considerou-se como atividades frequentes as respostas dos aprendizes assinaladas como “ocasionalmente”, “frequentemente” ou “muito frequentemente” em uma escala de frequência contendo “nunca”, “raramente”, “ocasionalmente”, “frequentemente” e “muito frequentemente”. Fonte: elaboração própria.

9.1.3. Forma como os aprendizes utilizam a internet para a aprendizagem de alemão

Esta seção tem por objetivo investigar como os aprendizes utilizam a internet na sua aprendizagem de alemão e verificar se eles já utilizam estratégias e ferramentas para entrar em contato com discursos e comunidades da língua-alvo. Ela se divide entre questões gerais (4 a 6) e específicas sobre o *Youtube, Facebook*, site*s* de jornais e revistas, e *podcasts/*rádios (perguntas 7 a 10).

As questões gerais consistem em perguntas de múltipla escolha (4 e 5a), uma questão aberta (5b) e uma escala. A primeira é relacionada à finalidade do uso da internet, e teve como respostas mais assinaladas "para reforçar tópicos gramaticais" (sete entre oito participantes), "para treinar audição" (cinco participantes) e "para revisar vocabulário" (quatro participantes), atividades semelhantes àquelas realizadas em sala de aula.

As questões seguintes têm como objetivo compreender como a internet é utilizada nos cursos de língua. Em relação à frequência, metade dos aprendizes respondeu que a internet era utilizada "de vez em quando", e a outra metade respondeu que "foi bastante utilizada", resposta que nos surpreendeu inicialmente, visto que boa parte dos cursos de línguas ainda se apoia no uso do livro didático. A pergunta seguinte, aberta, auxiliou no entendimento desse resultado, com exemplos dos alunos de utilização da internet: a maior parte dos alunos mencionou "procurar palavras no dicionário", ou "consulta de gêneros das palavras". Foram mencionados também "baixar os livros didáticos em pdf", "escutar áudios" e "música com letra". A sugestão de atividades extras ou textos pelos professores também foi mencionada. Desta forma, vemos que a ferramenta mais utilizada é o dicionário, que não necessitaria ser on-line, da mesma forma que outros recursos como música, textos e até mesmo vídeos.

A pergunta seguinte tem o formato de escala e questiona o conhecimento dos aprendizes sobre determinadas ferramentas, dividida nos itens "não conheço", "conheço, mas não utilizo para aprender alemão", "conheço e utilizo às vezes para aprender alemão", "conheço e utilizo sempre para aprender alemão", e o item extra "conheço e já utilizamos

em sala de aula". A Figura 4 ilustra os resultados obtidos em relação aos conhecimentos dos aprendizes sobre as ferramentas, no qual os itens "conheço e utilizo às vezes" e "conheço e utilizo sempre" foram somados para melhor compreensão dos resultados:

Figura 4: Ferramentas conhecidas e utilizadas pelos aprendizes para a aprendizagem de alemão.

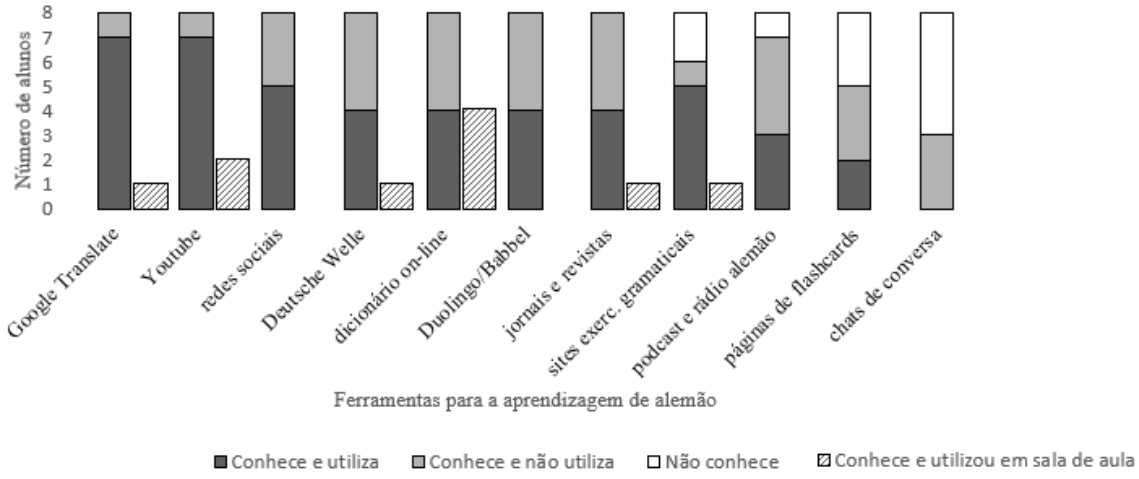


Figura 4: Ferramentas conhecidas e utilizadas pelos aprendizes para a aprendizagem de alemão. Considerouse como "conhece e utiliza" os itens "conheço e utilizo às vezes para aprender alemão" e "conheço e utilizo sempre para aprender alemão". As barras hachuradas se referem às ferramentas conhecidas e já utilizadas em sala de aula. Fonte: elaboração própria.

Pelo gráfico, é possível observar que as ferramentas mais utilizadas pelos aprendizes são o *Google translate* e o *Youtube.* Em relação à primeira, é interessante notar que, embora praticamente todos os alunos utilizem o tradutor na aprendizagem, apenas um aprendiz relata ter utilizado a ferramenta em sala de aula. Dicionários on-line, por sua vez, são as ferramentas com maior menção de utilização em sala de aula (quatro alunos), mas são menos utilizados pelos próprios aprendizes, com metade dos alunos relatando conhecer, mas não utilizar. Isso pode demonstrar uma tendência dos professores de criticar o uso de ferramentas como tradutores automáticos e incentivar o uso de dicionários, ao passo que os aprendizes preferem os tradutores, criando um descompasso entre hábitos

dos aprendizes e ferramentas incentivadas pelos professores. Vale notar, porém, que houve poucas menções de uso de quaisquer ferramentas em sala de aula, sendo a maioria das menções feitas por apenas um aprendiz.

Em relação ao uso do *Youtube,* as perguntas específicas indicaram que a maioria dos aprendizes assiste a canais relacionados ao ensino de alemão (cinco aprendizes), muitos deles produzidos por cursos de língua ou professores (quatro aprendizes). Por outro lado, metade dos aprendizes afirma assistir vídeos em alemão sobre outras temáticas de seu interesse, indicando um interesse por entrar em contato com as comunidades da língua-alvo.

O uso de redes sociais para a aprendizagem também foi bastante mencionado pelos aprendizes, como é possível observar no gráfico. Nas perguntas específicas, os aprendizes mencionaram seguir páginas que publicam em alemão sobre conteúdos de seu interesse e participar como espectador, mas apenas uma pessoa assinalou se comunicar com falantes de língua alemã (escrevendo a observação "bem pouco" ao lado da resposta).

O uso de *podcasts* ou rádios foi assinalado por apenas três aprendizes como utilizado para a aprendizagem, embora sejam conhecidos pela maioria. Entre os que assinalaram, houve menção a canais de temáticas variadas, mas também a canais produzidos por professores ou cursos de língua.

9.1.4. Impressões dos aprendizes sobre materiais autênticos e interação com falantes

Esta última seção de perguntas sobre a aprendizagem busca observar a relação dos aprendizes com materiais autênticos (ANDRADE E SILVA, 2016) e com a interação com outros falantes. As perguntas nessa parte são abertas (questão 11), na forma de frases para completar, ou fechadas (questão 12), na forma de escalas de diferencial semântico (DOERNYEI, 2003, p. 24), nas quais os participantes devem assinalar sua opinião em um continuum entre dois adjetivos opostos. Desta forma, elas possuem um cunho mais

subjetivo, buscando entender como os aprendizes se relacionam afetivamente com os temas mencionados.

A questão 11 pede aos participantes que completem espontaneamente algumas frases. A primeira delas relaciona-se ao uso de materiais autênticos e possui três lacunas:

"Quando leio textos autênticos em alemão, as três coisas que me vêm à cabeça são: ____, ____, ____."

Nas respostas obtidas, a ideia mencionada com unanimidade foi a da dificuldade. Outras respostas mencionadas envolvem a necessidade de lidar com esses materiais (duas menções), relações de prazer, satisfação ou motivação (quatro menções), e a ideia de desafio (duas menções). A pergunta seguinte tratava do uso desses materiais em sala de aula:

"Na sala de aula, o uso de materiais autênticos é: _____"

Nesta frase, menções como "importante" (duas menções) ou "interessante" (três menções) também vieram acompanhadas de menções como "raro" e "feito às vezes". Relacionando essas respostas com as perguntas iniciais, vemos que embora haja interesse, os aprendizes têm pouco contato dentro ou fora da sala de aula com textos além do livro didático. Essas respostas podem ser corroboradas pelas respostas na questão seguinte envolvendo escala de percepção, como é possível observar nos gráficos abaixo (Figura 5 e 6):

Figura 5: Percepção dos aprendizes sobre a leitura de textos autênticos em alemão.

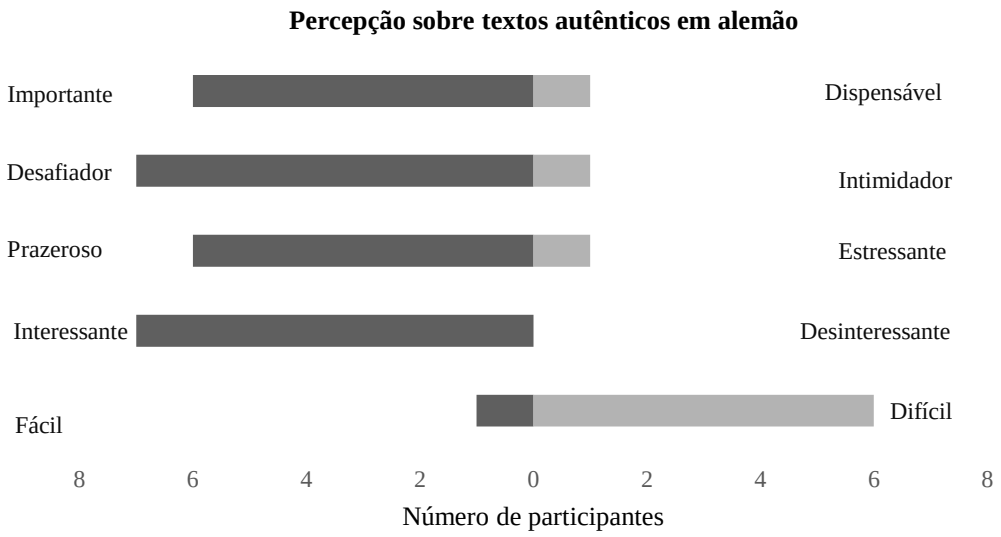


Figura 5: Percepção dos aprendizes sobre a leitura de textos autênticos em alemão. O gráfico exibe a soma dos resultados obtidos em uma escala de diferencial semântico. Os adjetivos considerados "positivos" e "negativos" foram agrupados em duas colunas para melhor visualização dos resultados. Fonte: elaboração própria.

Figura 6: Percepção dos aprendizes sobre assistir a vídeos autênticos em alemão.

Figura 6: Percepção dos aprendizes sobre assistir a vídeos autênticos em alemão. O gráfico exibe a soma dos resultados obtidos em uma escala de diferencial semântico. Os adjetivos considerados "positivos" e "negativos" foram agrupados em duas colunas para melhor visualização dos resultados.

A partir dos gráficos, é possível observar que a dificuldade relatada pelos aprendizes não vem acompanhada de outros adjetivos considerados negativos, como “estressante” ou “intimidador”, mas sim de adjetivos como “prazeroso” e “interessante”. Assim, pode-se inferir uma predisposição dos aprendizes em lidar com esses materiais, e oferecer ferramentas e estratégias para lidar com eles é algo fundamental a ser feito em sala de aula.

Outro tema tratado nas questões foi a comunicação com falantes nativos ou fluentes. A questão aberta sobre o tema solicita completar a frase a seguir:

“Me comunicar com falantes nativos ou fluentes é algo _____”

Entre as respostas recebidas, há menções à dificuldade (duas ocorrências), a adjetivos relacionados a medo ou vergonha (três ocorrências) e à necessidade ou objetivos futuros (três ocorrências). Essas respostas são corroboradas pelas respostas na escala de diferencial semântico, como mostra os gráficos abaixo (Figuras 7 e 8):

Figura 7: Percepção dos aprendizes sobre o contato com falantes nativos ou fluentes.

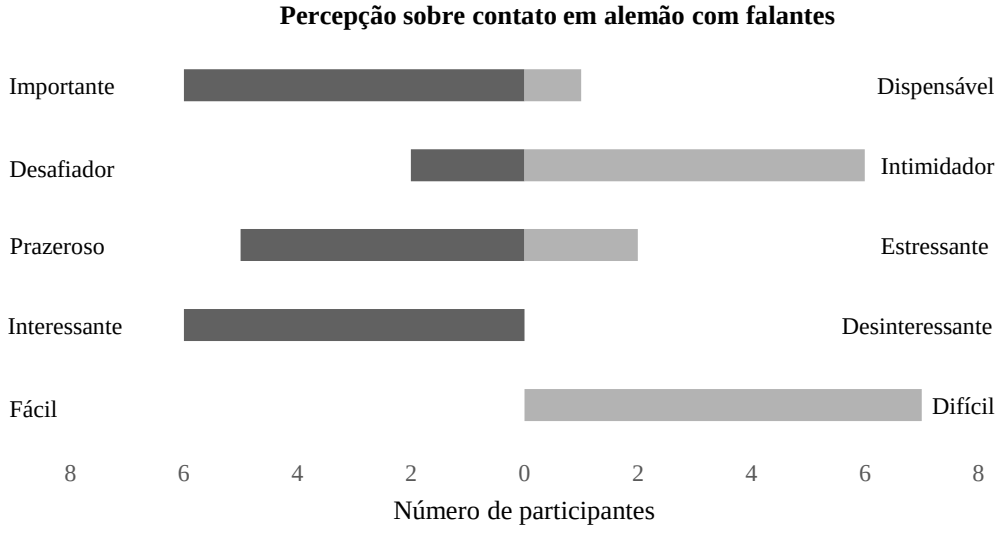


Figura 7: Percepção dos aprendizes sobre o contato com falantes nativos ou fluentes. O gráfico exibe a soma dos resultados obtidos em uma escala de diferencial semântico. Os adjetivos considerados “positivos” e “negativos” foram agrupados em duas colunas para melhor visualização dos resultados. Fonte: elaboração própria.

Figura 8: Percepção dos aprendizes sobre a comunicação oral ou escrita em alemão.

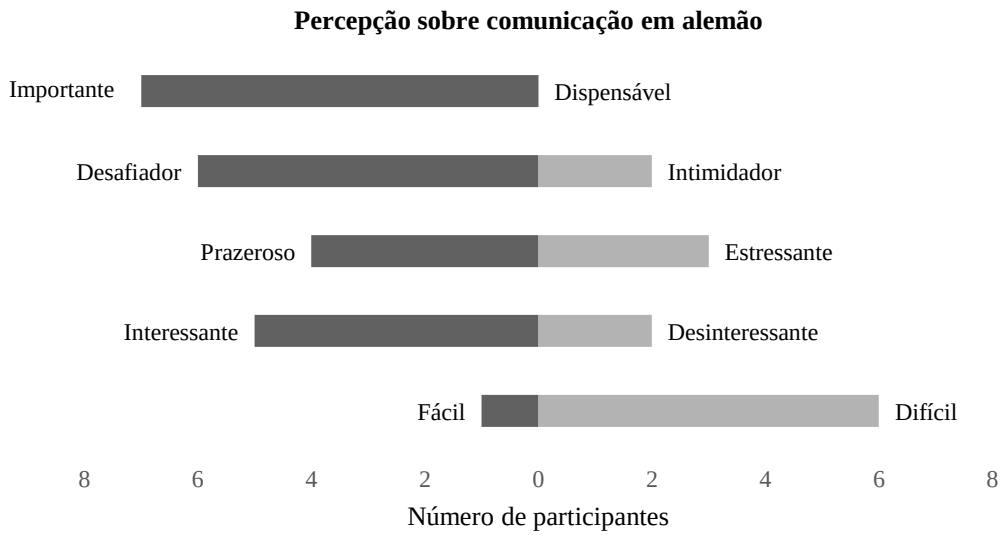


Figura 8: Percepção dos aprendizes sobre a comunicação oral ou escrita em alemão. O gráfico exibe a soma dos resultados obtidos em uma escala de diferencial semântico. Os adjetivos considerados "positivos" e "negativos" foram agrupados em duas colunas para melhor visualização dos resultados. Fonte: elaboração própria.

Assim como o trabalho com textos ou vídeos, a interação ou comunicação (com falantes ou não) é encarada como algo difícil. Porém, diferentemente dos primeiros, em que a dificuldade encontrada é encarada positivamente como fator de desafio, interesse e prazer, a interação com falantes nativos ou fluentes é associada a algo "intimidador", "estressante", enquanto a comunicação com outros aprendizes é considerada mais prazerosa. Desta forma, vemos que o trabalho com a participação pode envolver ressignificar essas crenças e percepções iniciais dos aprendizes.

Assim, os resultados do questionário realizado evidenciaram que o uso da internet pelos aprendizes surge como um complemento ao livro didático, ofertando atividades e exercícios adicionais, mas seu potencial de permitir o contato com a cultura-alvo é pouco aproveitado, possivelmente pelos textos que circulam e a interação com falantes serem considerados muito difíceis. Em sala de aula, as ferramentas mais utilizadas são dicionários, e as atividades sugeridas raramente "exportam o aprendiz para fora do aquário" (cf. WEININGER, 2001 p. 52-53). Por outro lado, os aprendizes relatam ouvir músicas e assistir a vídeos sobre a língua-alvo, e consideram como importante a leitura de

textos e a interação, demonstrando um interesse em ampliar a própria participação em comunidades. Desta forma, as sequências didáticas propostas podem atender a essas demandas e necessidades dos aprendizes, trazendo uma nova justificativa para a pesquisa.

10. Coleta de dados a partir da realização das sequências: procedimentos e instrumentos utilizados

Na pesquisa qualitativa, a coleta de dados é um processo flexível que visa obter diferentes pontos de vista, e com isso, os dados não são padronizados. Sampieri, Collado e Lucio (2013) descrevem algumas características da coleta de dados nesse paradigma:

> O enfoque se baseia em métodos de coleta de dados *não* padronizados nem totalmente pré-determinados. Não efetuamos uma medição numérica, portanto, a análise não é estatística. A coleta de dados consiste em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos subjetivos). [...] O pesquisador formula perguntas abertas, coleta dados apresentados pela linguagem escrita, verbal, não verbal e também visual, que ele descreve e analisa para que sejam transformados em temas relacionados, e reconhece suas tendências pessoais. (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p. 34, grifo no original).

Assim, durante a realização das sequências, foram coletados dados na forma de diários de campo, entrevistas com os aprendizes, e resultados de suas produções em sala de aula ou postagens em comunidades da língua-alvo.

Os resultados da análise das entrevistas serão triangulados com os dados obtidos das observações registradas nos diários de campo e com as produções realizadas pelos aprendizes (quando houver). Através da triangulação, buscamos obter um entendimento maior sobre o princípio da participação na prática da sala de aula através da incorporação de dados de diversas fontes e perspectivas, como afirmam Flick (2011) e Aguado (2014):

> O potencial de triangulação de diferentes procedimentos metodológicos qualitativos pode residir em combinar sistematicamente diferentes

> perspectivas e tematizar diferentes aspectos do objeto examinado. (FLICK, 2011, p. 23) [41]

> De acordo com a posição delineada a seguir, a triangulação serve muito mais para possibilitar um quadro mais abrangente que leve em conta as várias facetas do objeto examinado e, portanto, mais adequada. Em particular, achados complementares, que se acrescentam, são considerados desejáveis para o progresso do conhecimento, na medida em que possibilitam contextos explicativos mais diversos. Esta abordagem trata, assim, de um ganho aprofundado e aprimorado de conhecimento sobre o respectivo assunto. (AGUADO, 2014, p. 52) [42]

Desta forma, com a combinação da perspectiva da professora-pesquisadora (e de um pesquisador-observador) e dos aprendizes com os resultados de sua produção, busca-se obter uma análise mais abrangente sobre as consequências da incorporação do princípio da participação no contexto observado.

10.1. Diários de campo

Os diários de campo tiveram como objetivo registrar o andamento das atividades e a percepção da professora-pesquisadora sobre a prática, realizando assim a observação participante, a forma mais desejada de participação na pesquisa qualitativa (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013 p. 425). Para isso, após o término de cada aula, as reflexões e

[41] "Das Potential der Triangulation verschiedener qualitativer methodischer Zugänge kann darin liegen, systematisch unterschiedliche Perspektiven zu verbinden und unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstands zu thematisieren" (FLICK, 2011, p. 23).

[42] Gemäß der im Folgenden skizzierten Position dient die Triangulation vielmehr dazu, ein umfassenderes, die verschiedenen Facetten des untersuchten Gegenstandes berücksichtigendes und damit angemesseneres Bild zu ermöglichen. Insbesondere sich ergänzende, komplementäre Befunde werden hier als für den Erkenntnisfortschritt wünschenswert betrachtet, insofern als sie vielfältigere Erklärungszusammenhänge ermöglichen. Es geht also bei dieser Herangehensweise um einen verbesserten, vertieften Erkenntnisgewinn über den jeweiligen Gegenstand. (AGUADO, 2014, p. 52)

impressões sobre o andamento da atividade foram registradas de forma espontânea em um diário de campo redigido pela professora-pesquisadora.

Além desse registro, com o objetivo de oferecer um segundo ponto de vista para a pesquisa, recomendado para evitar tendências pessoais (MERTENS, 2005 *apud* SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p. 424), pudemos contar no primeiro semestre com o diário de campo do pesquisador-observador convidado, o qual registrou suas observações, também de forma espontânea, durante o decorrer de cada atividade. Ao longo do semestre, fizemos também reuniões pontuais para a discussão do andamento das atividades e planejamento das atividades seguintes, cujas reflexões foram relevantes também para as adaptações necessárias para o segundo grupo. O pesquisador participou também da análise dos dados pelo método de escala, como será descrito mais adiante.

10.2. Entrevistas

Além dos diários de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os aprendizes, visando obter a percepção destes quanto às atividades. As entrevistas foram realizadas em momentos pontuais ao final de cada uma das sequências, e também de forma retrospectiva ao final do curso. No primeiro grupo (entrevistas 1 a 5), por disponibilidade dos alunos, dois entre os quatro participantes do curso participaram das entrevistas. Para cada atividade foi entrevistado apenas um dos aprendizes, além de uma entrevista ao final do curso, evitando assim sobrecarregá-los.

Tendo em vista que as entrevistas com o primeiro grupo proporcionaram uma visão enriquecedora para o trabalho, optou-se no grupo seguinte por entrevistar dois aprendizes ao final de cada atividade ou grupo de atividades, além de uma entrevista ao final do curso (entrevistas 6 a 11). Assim, dos seis participantes iniciais do curso, quatro foram entrevistados, mas apenas duas alunas concluíram o curso e realizaram a última entrevista.

As entrevistas foram realizadas após o horário das aulas, em um local calmo e reservado na própria universidade, e conduzidas pela própria pesquisadora, com áudio gravado, sem limite de tempo pré-estabelecido. Optou-se pelo uso da língua portuguesa

para um maior conforto dos aprendizes. Em casos excepcionais, foram realizadas entrevistas também por e-mail, especialmente ao final do curso. Um panorama das entrevistas pode ser visto no quadro a seguir (os nomes reais dos aprendizes foram substituídos por nomes fictícios para preservar seu anonimato):

Quadro 3: Entrevistas realizadas com os aprendizes

Entrevista	Aprendiz	Tema	Data	Duração (min)
Entrevista 1	Dóris*	Yahoo! Clever	16/05/2019	11:47
Entrevista 2	Sandro*	Notícias de Jornal	21/05/2019	28:06
Entrevista 3	Sandro*	Slowly/Facebook	02/07/2019	Realizada por e-mail
Entrevista 4	Sandro*	Reflexões finais	04/07/2019	Realizada por e-mail
Entrevista 5	Dóris*	Reflexões finais	05/07/2019	32:41
Entrevista 6	Jackeline*	Gute Frage	21/10/2019	12:17
Entrevista 7	Bruna*	Gute Frage	22/10/2019	08:25
Entrevista 8	Eduardo*	Artigos de jornal	13/11/2019	21:49
Entrevista 9	Marina*	Artigos de jornal	18/11/2019	10:42
Entrevista 10	Marina*	Slowly/Facebook	02/12/2019	14:32
Entrevista 11	Bruna*	Slowly/Facebook/ Reflexões finais	04/12/2019	36:15
Entrevista 12	Marina*	Reflexões finais	10/12/2019	Realizada por e-mail

Fonte: elaboração própria.

As entrevistas seguiam um roteiro planejado[43] pela pesquisadora, que visava apreender as experiências prévias dos aprendizes com as ferramentas apresentadas, a percepção dos aprendizes sobre as atividades (se eles gostaram ou não, o que acharam das propostas, se tiveram dificuldades), e também se após a realização da atividade houve um maior interesse por interagir com os materiais e ferramentas apresentados em cada sequência. Esse roteiro variava em relação a cada sequência, incluindo perguntas mais específicas sobre as ferramentas e atividades. As perguntas eram abertas, possibilitando que a partir das respostas dos aprendizes novos questionamentos surgissem ao longo da entrevista.

As gravações foram transcritas com foco no conteúdo (MAYRING, 2010) aproximando-se de uma transcrição *naturalizada* (BUCHOLTZ, 2000), na qual o texto escrito é privilegiado em relação às marcas do discurso oral e o processo de transcrição é menos aparente no texto. Assim, focamo-nos na legibilidade do texto na forma escrita, utilizando a ortografia e sintaxe da norma padrão, e omitindo elementos como pausas, hesitações, repetições, desvios da norma padrão e elementos não-verbais (cf. MARIANO, 2018; VOERKEL, 2017, para utilização de metodologia semelhante).

10.3. Produção dos aprendizes

Além dos diários de campo, a análise das entrevistas foi triangulada (FLICK, 2011; AGUADO, 2014) também com uma análise das produções dos aprendizes, como suas postagens em fóruns, ou resultados das provas aplicadas em sala de aula.

A análise das produções dos aprendizes para além da sala de aula, como as postagens, permitiu observar os desafios decorrentes da interação entre aprendiz e comunidades da língua-alvo, e ressaltar alguns fatores relevantes para a participação efetiva destes na comunidade. As avaliações finais, por sua vez, permitiram observar o

[43] A transcrição e análise completa das entrevistas encontra-se em anexo.

desenvolvimento de algumas habilidades dos aprendizes e do desenvolvimento de algumas estratégias.

A investigação desses documentos, assim, permitiu jogar luz sobre algumas impressões observadas nos diários de campo e nas entrevistas, e ao mesmo tempo observar outros fenômenos e consequências da realização das sequências, como veremos a seguir.

11. Método de análise das entrevistas

Para a análise das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo qualitativa (MAYRING, 2010). Reconhecemos que esta forma de análise sofre críticas especialmente de teóricos da Análise do Discurso, por sua concepção de sujeito dono de si, por apagar o papel do observador e objetivar por meio do rigor metodológico uma "neutralidade" impossível (ROCHA, DEUSDARÁ, 2005). Compartilhamos do ponto de vista dos autores de que os sujeitos não são donos de seus discursos e de que não é possível obter tal neutralidade na ciência. Ainda assim, optamos por essa metodologia por ela parecer adequada para responder às perguntas de pesquisa e, além disso, dado que a pesquisadora atuou também como professora, por permitir um distanciamento maior entre a pesquisadora e os dados por meio da utilização de indícios, e por oferecer uma forma estruturada de análise das entrevistas, o que consideramos importante para a confiabilidade da pesquisa.

11.1. Análise de conteúdo qualitativa: método de escala

Para analisar as entrevistas com os aprendizes, optamos pelo método de estruturação utilizando escala (*Skalierende Strukturierung*, MAYRING, 2010, p.106). A escolha por esse método se deu por conta da pergunta de pesquisa a ser respondida nesta etapa, a saber: "Em que medida as atividades realizadas proporcionaram a participação dos aprendizes?". A própria pergunta aponta para uma resposta gradativa, cuja reposta pode ser visualizada com o uso de uma escala.

O método da estruturação por meio de escala é uma forma de análise dedutiva dos dados, ou seja, a definição das categorias e o desenvolvimento da escala é feito antes da análise dos dados e baseada na fundamentação teórica (MAYRING, 2010, p. 97). Desta

forma, assim como no desenvolvimento de parâmetros para a criação das sequências didáticas, desmembramos novamente o princípio da participação em diferentes aspectos para a elaboração da escala de análise das entrevistas, resultando nos cinco pontos a seguir:

Aspectos da definição do princípio que auxiliam na resposta à pergunta:

A. *Sinais engajamento dos aprendizes no contato com discursos que circulam na comunidade*
B. *Indícios de apropriação dos alunos do gênero textual, vocabulário e conhecimentos prévios contidos nos discursos que circulam nas comunidades*
C. *Indícios de posicionamento e reflexão crítica no contato e interação:*
D. *Interação com falantes/membros de uma comunidade da língua-alvo:*
E. *Produção para além da sala de aula:*

Para cada um desses aspectos foi elaborada uma escala de graus de participação, cujas indícios (os graus) variam de "nenhuma" até "alta". Cada um desses graus foi descrito com definições possíveis para orientar a análise das entrevistas, além de indícios de suas ocorrências. A tabela completa com as escalas se encontra anexa,[44] mas os pontos serão apresentados separadamente em detalhes a seguir. Apresentamos abaixo um exemplo do primeiro critério como consta na tabela:

[44] Cf. Apêndice D.

Tabela 2: Exemplo de escala de graus de participação

A. Sinais engajamento dos aprendizes no contato com discursos que circulam na comunidade	Grau de participação
Definição: Aprendiz relata não ter interesse e/ou não realiza as atividades envolvendo participação Indícios: indicações de que não realizou as atividades, menção a textos "muito difíceis"	Nenhuma
Definição: Aprendiz realiza somente o proposto em aula e não demonstra interesse especial no contato com discursos na língua-alvo, ressalta como positivos para a aprendizagem apenas aspectos formais (gramática, vocabulário) Indícios: menções a aprendizagem de gramática e vocabulário no contato com os textos	Baixa
Definição: Aprendiz relata ter gostado da atividade, mas não dá continuidade ao contato com discursos sozinho Indícios: adjetivos como "legal", menção a "textos reais", comparação com o livro didático	Média
Definição: Aprendiz demonstra interesse, realiza além da tarefa proposta, continua o contato em casa, traz novos materiais para a sala de aula ou questionamentos/comentários dessas interações Indícios: anteriores + menções de contato fora da sala de aula como referências a outros materiais	Alta

11.2. Escala de graus de participação: descrição dos graus e exemplos encontrados durante a fase de pilotagem/análise

A seguir, serão apresentados detalhadamente os cinco critérios utilizados para analisar as entrevistas e avaliar a participação dos aprendizes nas atividades, subdivididos nos quatro graus de participação mencionados acima. Vale enfatizar que a divisão em critérios serve para facilitar a análise dos dados, mas muitas vezes os aspectos se intercruzam e se relacionam, acarretando a semelhança entre alguns graus, e por isso um mesmo excerto de entrevista pode evidenciar mais de um critério.

Além disso, o caráter semiestruturado da entrevista, permitindo respostas abertas, juntamente com as expectativas dos aprendizes sobre as respostas desejadas pela professora (quando estes medem a aprendizagem ou a "dificuldade" dos textos e das atividades em termos de gramática, por exemplo), levaram a respostas que nem sempre expressavam os elementos que esperávamos, mas isso não necessariamente indica que eles não foram percebidos pelos aprendizes. Ainda, durante a análise das entrevistas frequentemente encontramos evidências de graus diferentes de um mesmo critério, o que levou à análise dos resultados em termos de predominância de um determinado grau, mas isso não significa que evidências de graus mais altos ou mais baixos devam ser desconsideradas. Por fim, é importante mencionar que uma mesma atividade pode levar os aprendizes a atingirem graus diferentes de participação nas comunidades, como discutiremos mais adiante. Embora apresente essas dificuldades, consideramos que a análise por meio da escala trouxe resultados relevantes para a discussão, como abordaremos mais adiante.

Segue abaixo a apresentação de cada critério e seus diferentes graus de participação.

A. Sinais engajamento dos aprendizes no contato com discursos que circulam na comunidade

Um dos objetivos do princípio da participação no ensino de línguas é oferecer ferramentas e estimular o contato independente do aprendiz com os discursos na língua-alvo. Nesse sentido, o engajamento dos aprendizes pode indicar um potencial para esse caminho.

- **Grau de participação: nenhuma**

***Definição*: Aprendiz relata não ter interesse e/ou não realiza as atividades envolvendo participação.**

***Indícios*: indicações de que não realizou as atividades ou mostras de desinteresse.**

Evidências de que a atividade não atingiu a participação nesse critério são observáveis quando o aprendiz relata não ter entrado em contato com discursos que circulam na língua-alvo (seja na forma de textos autênticos ou de interações com a comunidade). Ou seja, quando o aprendiz não realiza a tarefa proposta ou demonstra desinteresse pela atividade. Um exemplo em relação à atividade envolvendo o aplicativo *Facebook* ilustra esse grau:

> **Pesquisadora: Como foi a experiência de participar de grupos do *Facebook* que se comunicam em língua alemã? O que você mais gostou e o que menos gostou?**
>
> Aprendiz: Não cheguei a participar, fiz alguma solicitação, mas creio que não fui aceito.

- **Grau de participação: baixa**

***Definição:* Aprendiz realiza somente o proposto em aula e não demonstra interesse especial no contato com discursos na língua-alvo, ressalta como positivos para a aprendizagem apenas aspectos formais (gramática, vocabulário)**

Indícios: **menções à aprendizagem de gramática e vocabulário no contato com os textos, sem menções ao conteúdo ou contexto de circulação dos textos**

Nesse grau de participação, o aprendiz percebe que o contato com textos além daqueles feitos para a sala de aula proporcionou a aprendizagem da língua-alvo, mas entende os textos apenas como exemplos de estruturas e vocabulário, e não como veículos de discursos que circulam em uma cultura. O excerto abaixo ilustra um exemplo desse grau durante a atividade de leitura de textos de jornal:

> Por exemplo, tinha uma parte em que ele falava dos "Mitarbeiter". Aí no texto tinha "seine ... parara parara ...Mitarbeiter", essas construções sintáticas muito intrincadas, e no livro didático você não vê umas construções tão difíceis assim.

- **Grau de participação: média**

Definição**: Aprendiz relata ter gostado da atividade, mas não dá continuidade ao contato com discursos sozinho**

Indícios**: verbos como "legal", menção a "textos reais", comparação com o livro didático**

Se a atividade atingiu um grau médio de participação nesse critério, indica que o aprendiz reconhece e valoriza o contato com discursos que circulam na língua-alvo, mas ainda necessita da mediação do professor. No excerto a seguir, também em relação à sequência envolvendo textos de jornal, temos um exemplo desse grau:

> Eu achei legal ir para um texto real, porque o texto de livro didático é facilitado, e ficando só no livro a gente acaba não tendo contato com texto de verdade, né.

- **Grau de participação: alta**

***Definição*: Aprendiz demonstra interesse, realiza além da tarefa proposta, continua o contato em casa, traz novos materiais para a sala de aula ou questionamentos/comentários dessas interações**

***Indícios*: anteriores + menções de contato fora da sala de aula como referências a outros materiais**

O grau de participação "alta" indica que a atividade incentivou o aprendiz a procurar outros materiais ou a entrar em contato com comunidades da língua-alvo além da sala de aula, ampliando suas oportunidades de participação. Um exemplo disso pode ser visto no excerto:

> Mas depois em casa eu parei para ler com calma, recorri ao Google Tradutor em algumas partes [risos], especialmente em casos em que a sintaxe era um problema.

B. Apropriação dos alunos do gênero textual, dos conhecimentos prévios e vocabulário contidos nos discursos que circulam nas comunidades

Para a participação ser efetiva, os textos devem ser entendidos em seu contexto de circulação, como produtos de um meio e com significados culturalmente marcados. A produção dos aprendizes necessita também estar adequada ao meio e ao gênero para que seja considerada legítima pelos membros da comunidade. Esse critério é mais evidente ao se analisar as produções dos aprendizes, mas é possível perceber também alguns indícios durante as entrevistas.

- **Grau de participação: nenhuma**

***Definição:* Aprendiz se atenta apenas a aspectos formais da língua (gramática, vocabulário) e não demonstra atenção ao gênero, meio de publicação, estilo. Aprendiz não apresenta ampliação explícita dos conhecimentos prévios.**

***Indícios*: ao tratar dos textos, mencionar apenas aspectos relacionados a gramática e vocabulário**

Entende-se que atividade não propiciou a participação nesse critério quando o aprendiz se concentra apenas em elementos gramaticais, enxergando a língua e os textos apenas como sistema e não como excertos de discursos que circulam em uma comunidade. No exemplo a seguir é possível perceber esse aspecto:

> Ah, acho que você ganha vocabulário, aprende expressões, construções que você não tinha tido contato, mas eu acho que é difícil. Por exemplo, a gente leu um texto em sala, a gente leu aquele texto sobre a religião. Assim, deu para entender o que o texto estava falando, mas sem ler com dicionário, recorrer a ele, eu não consegui entender o texto inteiro, tinham muitas construções difíceis.

- **Grau de participação: baixa**

Definição: **Aprendiz relata prestar atenção a questões de gênero, adequação e conhecimentos prévios ao ler um texto ou interagir com falantes, mas ainda não tem clareza desses elementos.**

***Indícios*: menções a estilo e gênero textual com adjetivos como "fácil", "difícil", sem definições mais específicas.**

Classificamos a participação do aprendiz como "baixa" quanto este menciona aspectos relacionados ao gênero textual, ao contexto ou aos conhecimentos prévios implícitos nos textos, mas de forma vaga, sem identificar marcas específicas ou demonstrar ampliação de seus conhecimentos. O excerto abaixo indica uma ocorrência desse grau na atividade envolvendo o site *Yahoo! Clever*:

> Ah, foi interessante. Eu achei mais fácil de ler esses comentários, assim como os comentários do Yahoo! Clever, achei um tipo de texto mais tranquilo, mais acessível do que textos formais.

- **Grau de participação: média**

Definição: **Aprendiz demonstra reflexão sobre seus conhecimentos prévios necessários à participação em determinadas comunidades, mas ainda não tem domínio do uso desses elementos.**

Indícios**: menção a características de gênero textual e dificuldade de compreensão ou recepção do texto devido a essas características ou a falta de conhecimentos prévios sobre o assunto. Reflexões sobre o impacto do texto na comunidade-alvo.**

Atingir um grau de participação média indica que o aprendiz reconhece as lacunas de conhecimento que vão além da gramática e do vocabulário para compreender os textos, e leva em conta diferenças de estilo, gênero, público-alvo na produção, ainda que não domine a utilização desses recursos. O trecho abaixo ilustra esse grau de participação:

> Eu não sei, não pensei a respeito. É que como eu acho difícil redigir em alemão, ir lá e postar alguma coisa me deixa com dúvidas como "será que estou escrevendo certo?" "será que estou escrevendo algo bizarro?". Porque às vezes você escreve algo que até está gramaticalmente correto, mas não se usa, então dá uma certa insegurança, de ir lá interagir e sofrer bullying na internet (risos).

- **Grau de participação: alta**

Definição: **Aprendiz demonstra ampliação dos seus conhecimentos, utiliza espontaneamente vocabulário extraído do contato com os discursos na língua-alvo; produção é adequada ao gênero e ao meio de publicação.**

Indícios**: utilização espontânea de palavras novas vindas dos textos ou das interações com membros da comunidade, reflexão sobre gênero, estilo e contexto de publicação, recepção positiva da comunidade à produção dos aprendizes**

Esse grau de participação é especialmente difícil de se reconhecer durante as entrevistas, já que os aprendizes não necessariamente demonstrarão neste momento o que aprenderam. Muitas vezes ele será reconhecido pela produção e pelos efeitos da recepção

dos textos dos aprendizes na comunidade. Ainda assim, percebemos em algumas entrevistas um nível alto de reflexão, como é possível ver no excerto:

> Foi interessante, principalmente porque percebi que meu nível de entendimento do alemão nesse gênero textual de troca de mensagens é maior e mais imediato do que em gêneros mais complexos (por exemplo, notícias de jornal, textos literários etc), que costumam demandar tempo de pesquisa de vocabulário, expressões idiomáticas etc.

C. Posicionamento e reflexão crítica no contato e interação

Para que a participação não seja interação vazia e não reforce elementos de imperialismo cultural, é necessário o estímulo à reflexão crítica e ao posicionamento do aluno na língua-alvo, e por isso este é um dos critérios observados. Vale ressaltar que, assim como o critério anterior relativo aos conhecimentos prévios, este também é difícil de se observar durante as entrevistas, mas ainda assim podemos reconhecer indícios dele em alguns momentos.

- **Grau de participação: nenhuma**

Definição: **Aprendiz não demonstra posicionamento ou reflexão crítica sobre os conteúdos, silencia ou evita momentos de reflexão**

Indícios: **em perguntas de reflexão sobre os textos e seus contextos, se ater a questões formais**

Nesse critério, a ausência de participação é difícil de ser avaliada, especialmente levando-se em conta que as perguntas das entrevistas não foram previamente elaboradas visando observar esses critérios. Ainda assim, entendemos que a atividade não proporcionou a participação quando o aprendiz não demonstra reconhecer o papel da língua e dos textos nas interações com comunidades, e continua preso a uma visão de

língua enquanto sistema de signos. Durante as entrevistas, foi encontrado apenas um exemplo desse grau, apresentado no excerto a seguir, onde embora o aprendiz demonstre um grau elevado de reflexão sobre o gênero e estilo dos textos, ele não reflete sobre as redes sociais enquanto comunidades de falantes expressando suas opiniões e interesses:

> **Pesquisadora: O que você acha que é possível aprender utilizando o *Facebook* e outras redes sociais?**
>
> Aprendiz: Creio que o contato com uma língua estrangeira escrita na internet por nativos é muito interessante, pois difere muito do uso normativo e gramatical da língua que há em textos jornalísticos, literários, enciclopédicos etc, normalmente utilizados em contexto didático. Há uso de gírias e elementos mais próximos da oralidade. No caso específico do alemão, comentários feitos por usuários em páginas como Yahoo! Clever eram relativamente fáceis de compreender.

- **Grau de participação: baixa**

Definição: **Aprendiz demonstra interpretação superficial dos textos, apresenta uma visão positiva das comunidades, apresenta preconceitos ou estereótipos**

Indícios: **presença de estereótipos positivos ou negativos sobre a comunidade-alvo, expressão de ampliação da visão de mundo ou mudança de perspectiva após intervenção da professora**

Uma atividade apresenta uma participação baixa para o aprendiz quando ele apresenta uma visão superficial das comunidades da língua-alvo e tem dificuldade de reconhecer sentidos implícitos no texto, como ironia ou sarcasmo. Foram classificadas como baixas respostas que apresentaram uma mudança ou reflexão após intervenção explícita da professora pois, embora demonstre uma ampliação do pensamento crítico, isso indica que o aprendiz ainda necessita da mediação da professora para participar efetivamente. Esse foi o caso do excerto a seguir:

> **Professora: Entendi. Eu queria falar sobre essa resposta que a gente comentou em sala de aula. Como foi ler a resposta sozinha, e depois na sala de aula?**

> Aprendiz: A diferença? Às vezes foi até mesmo de conteúdo, de incompreensão. Como eu falei, a segunda resposta tinha um teor menos explícito, então na primeira leitura eu não consegui captar, mas na sala a gente teve essa insistência de tentar enxergar um segundo olhar – ou melhor, o olhar principal da pessoa.

- **Grau de participação: média**

Definição: **Aprendiz reconhece as limitações de sua visão de mundo, reconhece os próprios estereótipos, mas tem dificuldade de formular um posicionamento acerca dos conteúdos apresentados**

Indícios: **expressão de incerteza diante da interpretação de sentidos implícitos de um texto, reconhecimento de estereótipos ou reflexão sobre eles**

Se a atividade atingiu o grau de participação média, indica que o aprendiz é capaz de suspender suas crenças ou colocá-las em questão, mesmo que ainda não tenha uma interpretação definitiva sobre um determinado texto ou interação. Isso é expresso no excerto a seguir, no qual o aprendiz demonstra reflexão crítica sobre o gênero "comentário de portal", evitando criar generalizações apenas a partir da própria visão de mundo:

> **Professora: Com certeza. Você acha que tem diferenças entre o gênero "comentário de portal" em português e em alemão?**
>
> Aprendiz: Eu teria que ler mais comentários de portal em alemão, mas eu acho que tem algumas, sim. Aqui tem muitos bots, muitos robôs, e não sei se é porque atualmente as coisas estão muito polarizadas, mas as discussões dos comentários aqui tendem a coisas um pouco tóxicas. Lá, eu achei que os comentários que a gente leu são menos tóxicos. Se bem que acho que também tinham alguns comentários polarizados, acho que a Ingrid trouxe um comentário que falava de comunistas, coisa nesse sentido".

- **Grau de participação: alta**

Definição**: Aprendiz demonstra reflexão crítica sobre os conteúdos apresentados, argumenta, concorda/discorda, consegue entender sentidos implícitos ao texto (ironia, por exemplo), ao mesmo tempo em que reconhece as limitações de sua visão de mundo e coloca em questão seus próprios argumentos**

***Indícios*: expressão de concordância ou discordância em relação aos discursos que circulam em uma comunidade, expressão de argumentos, reflexão sobre a própria visão de mundo**

No grau de participação "alta", o aprendiz expressa desejo de ter sua opinião ou ponto de vista ouvidos pela comunidade, dialogando com outros textos que circulam naquele ambiente, e demonstra um posicionamento crítico independente da mediação da professora e uma leitura profunda dos textos, levando em conta o contexto de produção e circulação. No excerto a seguir, a aprendiz demonstra reflexão crítica ao se recusar a permanecer em um grupo com uma visão política muito divergente da dela, contrariando a atividade inicialmente proposta pela professora:

> **Professora: E depois da nossa aula, você leu outras notícias em alemão? Manchetes, ou nem isso?**
>
> Aprendiz: Eu li mais manchetes. Eu entrei em um grupo de Facebook como você recomendou, e aí eu comecei a ler as manchetes, mas aí as manchetes pareciam não ser nada do que eu gostava, e os comentários das pessoas também pareciam não ser nada com o que eu concordava... aí eu saí.

D. Interação com membros de uma comunidade da língua-alvo

Um dos caminhos para a participação é a interação direta com membros de comunidades da língua-alvo, seja de forma sincrônica (pessoalmente, por videoconferência ou chat, por exemplo), ou assincrônica (via postagens em forums, redes sociais, troca de cartas ou e-mails etc.). Para que essa interação seja participativa, é importante que o aprendiz ouça o que é dito por seu interlocutor, e que sua resposta seja ouvida por ele. Por isso, baseamo-nos no modelo de interação de Henri (1995) e em sua utilização por Becker (2018) para a análise da comunicação de aprendizes em fóruns de discussão para estabelecer os indícios para os diferentes graus de participação, como veremos a seguir.

- **Grau de participação: nenhuma**

Definição: **Produção do aprendiz restrita à sala de aula**

Indícios: **ausência de publicação para a comunidade, não finalização da atividade proposta**

Entende-se que a atividade não proporcionou a participação em comunidades da língua-alvo quando a produção não atingiu a comunidade, restringindo-se à comunidade da sala de aula, ou quando o aprendiz não realiza ou não completa a atividade. Um exemplo desse grau ocorreu em uma atividade de postagem de perguntas, na qual um dos aprendizes não conseguiu concluir a atividade por dificuldades de lidar com a plataforma. Durante as entrevistas, não houve menção a esse episódio.

- **Grau de participação: baixa**

Definição: **Produção aberta para fora da sala de aula, porém sem interação explícita**

Indícios: **Indícios de recepção pelos falantes (likes, visualização das respostas etc)**

A atividade proporcionou a participação baixa nesse critério quando a interação entre aprendiz e comunidade da língua-alvo se resumiu à recepção dos textos do aprendiz (ou deste aos textos da comunidade), ou ao uso de respostas não textuais, como "*likes*". Nas atividades propostas, não houve evidência desse grau de participação.

- **Grau de participação: média**

Definição: Quasi-Interação: comunicação iniciada pelos aprendizes e respondida pelos falantes ou vice-versa

Indícios: estrutura A-B (mensagem-resposta)

Consideramos como grau de participação média quando a interação entre participante e comunidade se concretizou por meio da língua-alvo, mas não pode ser considerada genuína (Henri, 1995, p. 151) por não haver um feedback em relação à resposta, seja da parte da comunidade ou da parte do aprendiz. Um exemplo deste último caso se deu com a postagem em um site de perguntas e respostas, na qual a aprendiz se limitou a postar a pergunta e ler as respostas, e não se sentiu engajada a continuar a interação:

> **Professora: Ok. E você chegou a responder a algum comentário, avaliar as respostas como positivas ou negativas?**
>
> Aprendiz: Não.

- **Grau de participação: alta**

Definição: **Interação genuína (Henri, 1995; Becker, 2018): comunicação iniciada pelos aprendizes, resposta dos falantes e nova resposta dos aprendizes, ou vice-versa**

Indícios: **estrutura A-B-A (mensagem-resposta-feedback)**

A atividade proporcionou o grau máximo de participação nesse critério quando a interação ocorrida foi genuína (Henri,1995, p. 151) ou seja, quando houve ao menos uma mensagem, uma resposta, e um feedback dessa resposta, demonstrando que os interlocutores estão engajados na comunicação. Um exemplo de ocorrência desse grau ocorreu na atividade com uso do aplicativo *Slowly*, como podemos ver a seguir:

> **Professora: Você recebeu resposta à carta que escreveu em sala de aula?**
> Aprendiz: Recebi sim.
> **Professora: Você escreveu alguma carta fora da sala de aula?**
> Aprendiz: Sim, cheguei a trocar até duas ou três correspondências com outras pessoas.

E. Produção para além da sala de aula

Um aspecto importante da participação é a possibilidade de não apenas ter contato com os discursos que circulam na língua-alvo, como também de ampliar esses discursos por meio da sua própria produção na língua-alvo. Para isso, é necessário que a produção vá além da sala de aula e seja também significativa para o aprendiz. Por ser específico sobre a produção, esse critério (assim como o anterior) não está presente em todas as atividades elaboradas, mas é um aspecto relevante para a participação.

- **Grau de participação: nenhuma**

Definição: **Produção não realizada ou realizada apenas para o professor, sem concluir a publicação**

Indícios**: menções/evidências de não-realização da atividade ou não-conclusão.**

Entende-se que a atividade não proporcionou a participação do ponto de vista desse critério quando o aprendiz não se sentiu engajado a participar dos discursos que circulam na comunidade-alvo por meio dela. Isso acontece quando o aprendiz não se interessa pelo tema, pela ferramenta ou quando este enxerga a atividade da produção como centrada no treino de estruturas, e portanto o único leitor que importa para o aprendiz é a professora. Durante a realização da pesquisa, uma mesma atividade engajou alguns aprendizes, enquanto outros não se motivaram igualmente a participar. Um exemplo ocorreu na sequência didática utilizando a plataformas de perguntas e respostas, em que a aprendiz realiza a atividade de postagem no site *Gute Frage*, mas não no *Yahoo! Clever*:, acarretando a não-participação nesta segunda comunidade:

Por que você postou no Gute Frage e não postou no Yahoo! Clever?

Pela parte burocrática de ter que fazer uma conta, eu imaginei que não poderia postar anonimamente. Então foi mais por preguiça mesmo.

- **Grau de participação: baixa**

***Definição*: Produção realizada apenas por conta da exigência do professor, poucos sinais de interesse na publicação ou no resultado**

***Indícios*: sinais de desinteresse no resultado da atividade, não-acompanhamento das respostas ou feedbacks**

A avaliação "baixa" nesse critério indica que o aprendiz concluiu a atividade e realizou a produção para a comunidade, mas não demonstra interesse na recepção de seu texto pela comunidade, talvez pela falta de reflexão sobre os potenciais da possibilidade de participação. Isso se reflete na própria produção do aprendiz, que muitas vezes reflete mais a demanda do professor do que um interesse real do aprendiz na atividade, como exploraremos mais profundamente adiante. Abaixo temos um exemplo que evidencia os sinais de desinteresse da aprendiz após a conclusão da atividade:

> **Professora: A minha próxima pergunta era se a sua questão recebeu respostas, e você já me disse que sim, ela recebeu. Você acompanhou essas respostas, antes de eu pedir para você me enviar o link da pergunta?**
>
> Aprendiz: Não, porque a gente teve que fazer uma conta no Yahoo! e eu não uso esse site. Então provavelmente as respostas chegaram lá no e-mail que eu criei e eu não vi. Se tivesse chegado no Google, por exemplo, que eu tenho acesso o tempo inteiro, eu teria acompanhado. Então por isso eu só vi quando você pediu, mesmo.

- **Grau de participação: média**

***Definição*: Produção incentivada/exigida pelo professor, porém com sinais de criatividade e apropriação da atividade pelo aprendiz**

***Indícios*: atenção ao conteúdo da produção, preocupação com a recepção pela comunidade**

Consideramos que a atividade atingiu o grau de participação “média” quando o aprendiz conclui a atividade solicitada pela professora demonstrando interesse nos resultados da publicação e atenção ao público-alvo durante sua elaboração. Um exemplo relatado nas entrevistas pode ser visto no excerto a seguir no qual a aprendiz, embora considere a “criatividade” como um ponto negativo da atividade, demonstra se preocupar com o público-alvo da sua postagem:

> **Professora: Algum ponto negativo?**
>
> Aprendiz: Acho que a parte da criatividade. Eu fiquei pensando: “Meu deus, o que eu pergunto que seja plausível para eles responderem?”. Mas de resto, depois de pensar na pergunta, não teve problema.

- **Grau de participação: alta**

***Definição*: Produção iniciada pelo aprendiz, motivada pelo desejo de interagir com a comunidade**

Indícios: **menções sobre produção do aprendiz sem exigência da professora**

A atividade proporcionou o grau de participação “alta” quando ela foi capaz de encorajar o aprendiz não apenas a concluir a produção realizada pela professora, como também a interagir com a comunidade fora da sala de aula. Uma atividade que atingiu esse resultado foi a sequência envolvendo a plataforma *Slowly* de troca de cartas virtuais, como demonstra o excerto a seguir:

> **Professora: Você escreveu alguma carta fora da sala de aula?**
>
> Aprendiz: Sim, cheguei a trocar até duas ou três correspondências com outras pessoas.

11.3. Fase de pilotagem e proposta de codificação dos dados

Após a elaboração das escalas, foi realizada a sua pilotagem (MAYRING, 2010), a fim de verificar e revisar as categorias quando necessário. Para garantir que as descrições dos graus da escala estavam claras e que a interpretação dos dados não fosse muito influenciada pelo ponto de vista da pesquisadora-autora da pesquisa, o pesquisador-observador participou também desta fase, assim como da fase de análise das entrevistas utilizando as escalas, em concordância com a metodologia sugerida por Mayring (2010):

> O importante, no entanto, é que tais unidades sejam teoricamente embasadas e definidas, a fim de permitir que outros analistas de conteúdo compreendam a análise. O sistema deve ser descrito de forma a que um segundo avaliador possa realizar a análise de maneira semelhante. (MAYRING, 2010, p. 51) [45]

Nesta fase, uma das entrevistas realizadas no primeiro semestre foi escolhida como piloto e entregue juntamente com o conjunto das escalas para a análise. Nesse primeiro momento, não foram estabelecidas regras claras de como utilizar a escala para a análise da entrevista – o objetivo inicial era observar a utilização espontânea da escala para a análise, a fim de entender quais os pontos necessitariam de esclarecimento ou correção. Ao final desta fase, percebemos que houve uma utilização distinta da escala por parte de cada pesquisador, que gerou resultados ligeiramente diferentes, como é possível observar nas duas tabelas a seguir:

[45] Wichtig ist aber, dass solche Einheiten theoretisch begründet und festgelegt werden, um anderen Inhaltsanalytikern das Nachvollziehen der Analyse zu ermöglichen. Die Systematik sollte so beschrieben sein, dass ein zweiter Auswerter die Analyse ähnlich durchführen kann.

Tabela 3: Resultados da pilotagem pela autora da pesquisa

A	B	C	D	E
Média	Nenhuma	Nenhuma	(ausente –	(ausente –
Baixa	Nenhuma	Média	atividade não	atividade não
Baixa	Nenhuma	Média	envolvia	envolvia
Baixa	Baixa		interação	produção)
Baixa	Baixa			
Alta	Baixa			
Alta	Média			
Alta	Nenhuma			
Alta	Baixa			
Baixa	Baixa			
Baixa	Baixa			
Média	Baixa			
Média				

Fonte: elaboração própria

Tabela 4: Resultados da pilotagem pelo segundo pesquisador

Aspecto	**Grau de Participação**
A.	Alta
B.	Baixa
C.	Média
D.	Nenhuma (não se aplica)
E.	Nenhuma (não se aplica)

Fonte: elaboração própria

Esta diferença na forma de apresentação dos resultados reflete uma diferença na forma de análise: enquanto a autora da pesquisa realizou uma análise frase a frase, buscando evidências dos indícios presentes em cada fala do aprendiz, e assim conseguiu exemplos de graus diferentes para um mesmo critério, o segundo pesquisador realizou uma análise mais global da entrevista, observando os pontos onde os critérios apareciam com maior evidência. A partir desses resultados, foi refinado o modelo de codificação dos dados, utilizando a noção de predominância de um grau de participação, sendo este o critério utilizado para a análise das entrevistas seguintes. A análise global, por outro lado, apontou tendências e pontos a serem destacados em relação à atividade, que podem ser retomados posteriormente durante a discussão dos resultados, e por isso resolvemos mantê-la como um caráter corretivo. Vale observar que, excetuando-se o critério A, os outros foram avaliados da mesma forma por ambos os pesquisadores, corroborando a validade da escala. Outro refinamento foi a inclusão da notação "não se aplica" para se diferenciar da notação "nenhuma". Enquanto a última indica que a atividade não cumpriu o objetivo proposto, a notação "não se aplica" (também anotada como "ausente" inicialmente) indica que a atividade não envolvia o critério indicado. Essa diferenciação é fundamental para a avaliação do conjunto. Assim, após a pilotagem, a avaliação final foi a seguinte:

Tabela 5: Resultados da pilotagem: apresentação final dos dados

Critério	Grau (ocorrências)	Predominância
A	Nenhuma: 0; **Baixa: 6;** Média: 3; Alta: 4	avaliação **baixa**
B	Nenhuma: 4; **Baixa: 7;** Média: 1; Alta: 0	avaliação **baixa**
C	Nenhuma: 1; Baixa: 0; **Média: 2;** Alta: 0	avaliação **média**
D	Ausente	não se aplica
E	Ausente	não se aplica

Fonte: elaboração própria

Tendo em vista que uma determinada atividade pode ter um dos critérios avaliados predominantemente como "Alta" e outro critério avaliado como "Nenhuma", foi necessário também desenvolver um critério de avaliação para o conjunto, envolvendo a avaliação dos aspectos como um todo. Chegamos então em cinco níveis de participação, indo de "não propiciou a participação" a "propiciou plenamente a participação", como é possível observar no quadro a seguir (Quadro 4):

Quadro 4: Proposta de codificação dos dados

Proposta de codificação dos dados

Atividade propiciou plenamente a participação: Predominância* do grau de participação "Alta" em pelo menos três aspectos, nenhum aspecto predominantemente avaliado como "Baixa" ou "Nenhuma"

Atividade propiciou suficientemente a participação: Predominância* do grau de participação "Alta" ou "Média" em pelo menos dois aspectos, nenhum aspecto predominantemente avaliado como "Baixa" ou "Nenhuma"

Atividade proporcionou parcialmente a participação: Predominância* do grau de participação "Alta" em um aspecto ou maioria dos aspectos avaliados como "Média", um ou mais aspectos avaliados predominantemente como "Média" ou "Baixa", nenhum aspecto avaliado como "Nenhuma"

Atividade proporcionou superficialmente a participação: Predominância* do grau de participação "Média" em pelo menos um aspecto, sendo os restantes avaliados como "Baixa" ou "Nenhuma"

Atividade não proporcionou a participação: nenhum aspecto avaliado como "Alta" ou "Média", todos os aspectos avaliados como "Baixa" ou "Nenhuma"

*Empatando-se o número de ocorrências de um critério com classificações diferentes, optou-se por considerar o grau mais alto na escala

Fonte: elaboração própria

A partir dessa proposta de codificação, a avaliação final da atividade na pilotagem, utilizando o critério de predominância nos graus de participação, foi: “a atividade proporcionou superficialmente a participação” para o aprendiz entrevistado.

A seguir, serão apresentados os resultados da análise de três sequências didáticas com base nas observações anotadas nos diários de campo, na análise das entrevistas com os aprendizes por meio da escala apresentada neste capítulo, e das produções dos aprendizes.

12. Realização de sequências didáticas: análise dos resultados

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da realização de três sequências didáticas descritas no capítulo 4, mais especificamente, a sequência 1, envolvendo o uso de sites de perguntas e respostas; a sequência 3, relacionada ao trabalho com notícias de jornal; e a sequência 5, sobre o uso de um aplicativo de troca de mensagens. As sequências restantes (sequências 2 e 4, a primeira, envolvendo o uso de gráficos e manchetes, e a segunda a interação em um fórum) não foram realizadas exatamente como planejado, mas os materiais/ferramentas sugeridos em seu planejamento (manchetes, gráficos e um fórum de discussão) foram incorporados à sequência 3. Além das sequências, houve nas aulas um uso constante de material autêntico (ANDRADE E SILVA, 2016), seja na forma de manchetes de jornal, vídeos de diversos tipos e outros insumos, trazidos pela professora-pesquisadora e pelos aprendizes a partir de seu encorajamento.

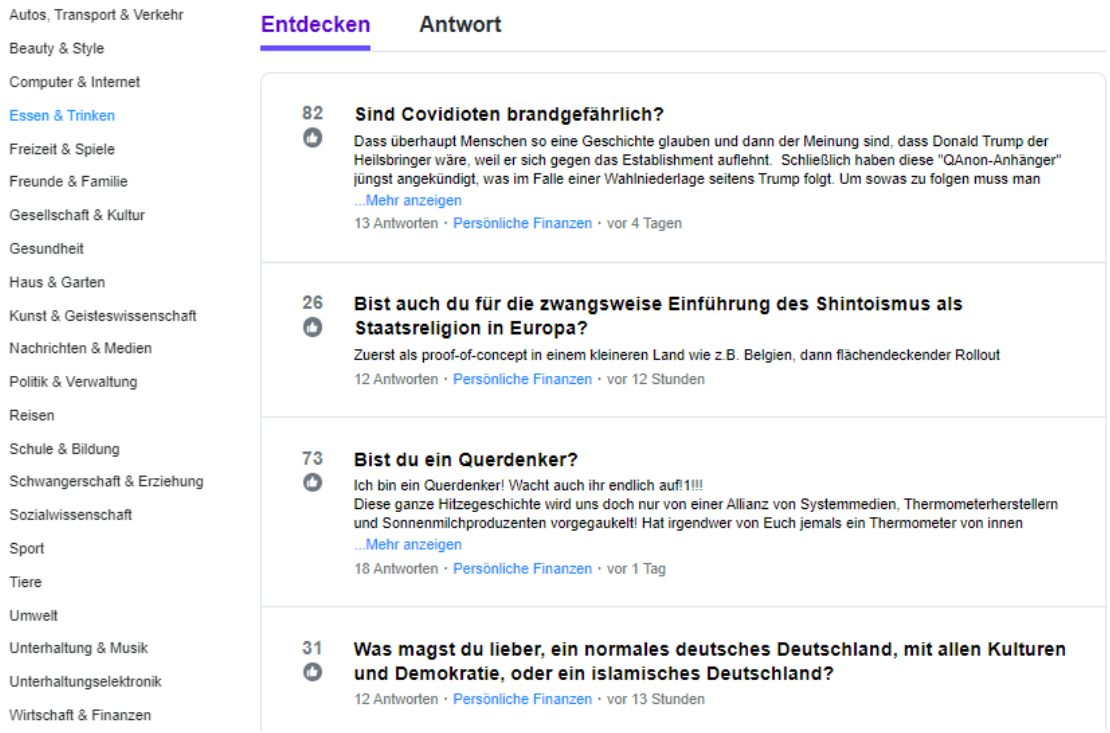
A análise de cada sequência será dividida em três partes: diários de pesquisa, na qual será descrita a realização das fases da sequência pelo ponto de vista da professora-pesquisadora e do professor-observador; análise das entrevistas com os aprendizes utilizando o método de escala; e análise das produções dos aprendizes (quando houver). Os resultados das três análises serão triangulados ao final da análise na seção “Discussão”. Antes da análise propriamente dita, será feita uma breve apresentação da sequência e das ferramentas utilizadas.

12.1. Sequência 1: Participação com o uso de sites de respostas *Yahoo! Clever* e *Gute Frage*

A primeira sequência[46] realizada envolveu a utilização de sites/aplicativos de perguntas e respostas, nomeadamente os sites *Yahoo! Clever*[47] e o site/aplicativo *Gute Frage.*[48] Ambos consistem em plataformas nas quais os usuários postam perguntas sobre diversos temas, que serão respondidas por outros usuários. A Figura 9 apresenta algumas das categorias temáticas presentes no site *Yahoo! Clever*, assim como exemplos de perguntas postadas recentemente:

[46] A descrição do planejamento da sequência se encontra no capítulo 7.1.
[47] Endereço da página: de.answers.yahoo.com
[48] Endereço da página: gutefrage.net (disponível também em versão aplicativo para celular)

Figura 9: Captura de tela do site Yahoo! Clever contendo exemplos de categorias temáticas e perguntas populares no momento da captura (09 ago. 2020)



Fonte: de.answers.yahoo.com

A interface do site é semelhante à de plataformas como fóruns e redes sociais, e a navegação nele é bastante familiar e intuitiva, e ele possui versões em vários idiomas, incluindo o português,[49] as quais apresentam o mesmo design e funcionamento. A versão brasileira é bastante conhecida entre os usuários por frequentemente aparecer no topo dos resultados de pesquisas no *Google*. As categorias temáticas são bem variadas, indo de temas como "carros, transporte e trânsito" (*Autos, Transport und Verkehr)*, "sociedade e cultura" (*Gesellschaft und Kultur*), "meio ambiente" (*Umwelt*) entre outros. Em relação às perguntas "populares" no momento do acesso, podemos perceber que estas tratam de

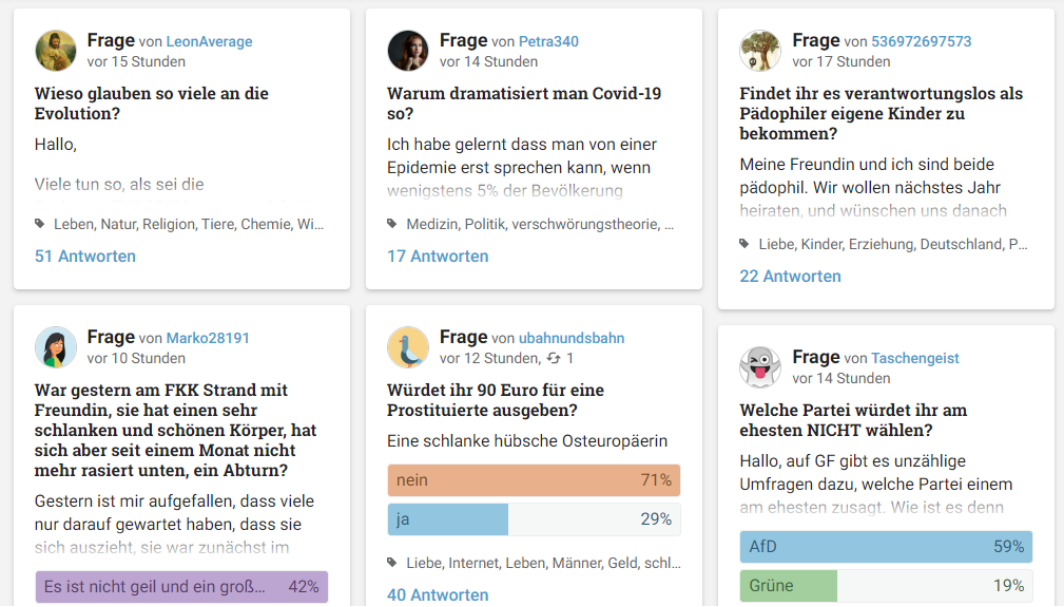
[49] https://br.answers.yahoo.com/

temas atuais e em voga nos jornais e redes sociais, como o Coronavirus, questões de gênero (pergunta referente ao termo *Queer*), e questões relativas a política e religião, como a presença de imigrantes. Pode-se perceber que não há forte moderação no site no que diz respeito às perguntas postadas ou às opiniões veiculadas pelos usuários, e pode haver postagens envolvendo racismo, xenofobia, entre outros temas potencialmente sensíveis aos aprendizes. Além disso, a plataforma não inibe a presença de termos ofensivos, como é possível reconhecer no termo "covidiotas" (*Covidioten*). Vale ressaltar, porém, que como o site alemão, a versão brasileira também permite que seja postado todo tipo de opinião e perguntas, com pouca moderação para conteúdo potencialmente ofensivo. Desta forma, é uma plataforma direcionada ao público adulto, e que exige certa reflexão por parte do professor ao utilizá-la em sala de aula.

A segunda ferramenta de perguntas e respostas escolhida para o trabalho em sala de aula foi o site *Gute Frage*. O site tem uma interface mais agradável que o *Yahoo! Clever*, e as perguntas podem acompanhar imagens. Além disso, ele pode ser acessado por meio de aplicativo, permitindo uma melhor utilização no celular.

Assim como no anterior, os usuários postam perguntas e respostas sobre temas variados, e neste também há a presença de temas delicados, mas aparentemente há uma moderação um pouco maior quanto a palavras ou termos ofensivos. A Figura 10 apresenta uma captura de tela ilustrando alguns dos temas populares no momento do acesso ao site:

Figura 10: Captura de tela do site *Gute Frage* contendo algumas perguntas populares no dia 09 de agosto de 2020.



Fonte: www.gutefrage.de

Nesta imagem, é possível reconhecer temas como a recente pandemia e assuntos relacionados a política, presentes também entre os temas populares do *Yahoo!*, e perguntas relacionadas a temas gerais, como a teoria da evolução, surgem lado a lado com temas sensíveis, como a prostituição e a pedofilia. O formato das perguntas, por sua vez, é mais variado: além de perguntas com resposta dissertativa, são permitidas enquetes com respostas de múltipla escolha.

Em relação à linguagem, podemos notar o uso de um registro informal, como uso do pronome “du” ou “ihr”, e presença de gírias e desvios da norma padrão. A interação entre os usuários se dá na forma da postagem de perguntas para outros responderem, respostas às perguntas de outros usuários, comentários nas respostas de outros usuários e avaliação (positiva ou negativa) das respostas (também é possível denunciar a postagem aos moderadores). Os usuários com mais postagens ficam em evidência no site, assim como as postagens com mais interações. Dentro das perguntas, as respostas mais bem avaliadas ficam em posição de destaque.

Para interagir, ambas as plataformas exigem que se faça um cadastro e crie uma conta pessoal, a primeira vinculada a uma conta de e-mail do *Yahoo!*, e a segunda, com qualquer endereço. Apesar de ser requisitado o endereço de e-mail do usuário, em ambas as plataformas, nenhuma outra informação pessoal é necessária para o registro. Dessa forma, é garantido o anonimato aos usuários nas interações com o site, pois estes se identificam apenas com um nome de usuário (que pode ser um apelido fictício) e, caso queiram, uma foto ou imagem qualquer. Quando o usuário recebe respostas às suas perguntas, é enviada uma notificação para o e-mail cadastrado.

Em relação às diferenças entre as plataformas, uma vantagem do *Yahoo!* é o fato de ter mais usuários, e por isso um volume maior de perguntas e interações. O *Gute Frage*, por sua vez, possui uma interface mais agradável e mais adequada para o celular, além de uma moderação maior quanto a conteúdo potencialmente ofensivo.

As plataformas apresentadas, portanto, não foram criadas para o ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira. Porém, sua utilização por aprendizes pode proporcionar o contato destes com diferentes discursos, registros e padrões de interpretação. Por isso, optou-se por explorar o potencial dessas ferramentas na aprendizagem como participação. A seguir, será detalhada a realização da sequência a partir de anotações nos diários de pesquisa, seguida da análise das entrevistas e postagens dos aprendizes, e posteriormente serão discutidos os resultados desta realização.

12.1.1. Diários de pesquisa

A sequência a seguir está integrada ao tema “imigração/emigração/viagens” proposto na lição 7 do livro *Themen aktuell* 2, e foi realizada com as duas turmas, porém com diferenças. Durante a primeira realização, a professora-pesquisadora optou por focar no site *Yahoo!Clever*, devido à maior familiaridade dos alunos com o site, e pelo fato de haver mais perguntas sobre os temas inicialmente sugeridos (esse ponto será detalhado melhor a seguir). No segundo grupo, a professora optou pela utilização mais extensa do aplicativo *Gute Frage* por sua interface ser mais apropriada para o uso no celular, e por

não necessitar da criação de uma conta de e-mail. A descrição da sequência se centrará na realização no primeiro semestre, mas algumas diferenças e semelhanças com o grupo do segundo semestre serão pontuadas ao longo do texto. Os títulos das seções correspondem às partes previstas no planejamento da sequência didática (cap. 7.1).

I. Primeiro contato com o website

A primeira turma contava com quatro alunos durante a realização da sequência didática: Amanda*, Dóris*, Otávio* e Sandro*. Após uma atividade do livro envolvendo o tema "*Indirekte Frage"* [pergunta indireta], a professora pediu aos aprendizes que refletissem para a próxima aula sobre a pergunta: "*Was denkt ihr, was fragen die Deutschen, wenn sie nach Brasilien kommen möchten?"*[Na sua opinião, o que os alemães se perguntam quando querem vir para o Brasil?]. Com essa premissa, na aula seguinte, a professora pediu aos alunos que pegassem seus celulares e abrissem o site *Yahoo! Clever (https://de.answers.yahoo.com)*. Durante a pesquisa, optou-se pelo uso apenas de celulares por sua praticidade, já que não há computadores para os alunos na sala de aula e nem todos possuem ou levam seus próprios *notebooks* para universidade.

Em círculo, a professora abriu o site também em seu celular e observando-o junto aos aprendizes, abriram algumas perguntas à escolha dos alunos ou da professora e observaram algumas respostas. A professora convidou os aprendizes a observarem também os perfis de quem perguntava ou respondia, quais informações eram disponibilizadas, quais os nomes utilizados e como funcionava a questão da privacidade/anonimidade.

No segundo semestre estavam presentes seis alunos Bruna*, Eduardo*, Jackeline*, Marina*, Cláudia* e Valéria*.[50] Para a utilização do *Gute Frage*, a professora solicitou aos aprendizes que fizessem o download do aplicativo em seus celulares, e todos conseguiram fazer o download. Ao abrir o aplicativo, para poder acessar as perguntas, era

[50] Vale mencionar que as duas últimas alunas desistiram do curso antes de terminar a sequência.

solicitado imediatamente a criação de uma conta, então a professora optou por passar para essa fase antes mesmo da observação inicial das postagens. Alguns aprendizes tiveram problemas técnicos no momento de criação da conta, de modo que a professora solicitou a eles que trabalhassem em duplas com colegas que conseguiram concluir o cadastro.

Após a criação da conta, passou-se à observação inicial das perguntas e respostas existentes no aplicativo. A professora pediu aos aprendizes que buscassem algumas perguntas sobre o tema "viagem", presentes em um texto trazido anteriormente pela professora que trazia um estudo sobre hábitos de viagens dos alemães. Os aprendizes pesquisaram inicialmente as perguntas exatamente como estavam no texto, mas não encontraram postagens, e então alguns perceberam que teriam que fazer modificações na pesquisa, como mudanças no vocabulário ou na estrutura das perguntas, buscando palavras-chave, por exemplo. Outros, ao não encontrarem uma pergunta da forma que estavam no texto, desistiram e buscaram outra. Por fim, cada dupla encontrou uma pergunta relacionada aos temas presentes no texto. A professora então pediu a eles que lessem as respostas e comparassem com as respostas obtidas no estudo. Os aprendizes pareceram interessados na atividade e curiosos pelas histórias de viagem presentes nas postagens. Ao final da aula, a professora solicitou a todos, em círculo, que comentassem o que leram e os questionou sobre marcas de gênero textual das postagens, como estilo (informal), presença de desvios da norma padrão etc.

II. Criação de uma conta pessoal

Retomamos a descrição da realização da sequência com o grupo do primeiro semestre. Após analisarem os perfis, os alunos criaram seu próprio perfil. Foi sugerida a opção de utilizar um perfil para o grupo, mas como o perfil estaria ligado a um endereço de e-mail, os aprendizes preferiram criar um perfil individual. Durante a criação do perfil, nenhum dos aprendizes se mostrou desconfortável, resistente ou em desacordo com fazer um perfil ou utilizar o celular. Alguns aprendizes tiveram que criar um e-mail só para a atividade, mas foi um processo rápido e colaborativo: eles foram auxiliando uns aos outros sobre onde clicar e o que fazer no site em alemão, e não tiveram quase nenhuma dificuldade. Foi possível perceber que o conhecimento do gênero textual desse tipo de texto (formulário de inscrição em site) foi fundamental para a dedução de vocabulário

novo a partir do contexto, como no caso das palavras "*anmelden*" [se inscrever], "*Benutzername*" [nome de usuário] e "*bestätigen*" [confirmar], e quando um dos aprendizes não entendia uma das palavras, os outros prontamente auxiliavam.

No segundo semestre, por sua vez, Eduardo* recorreu ao uso de dicionário físico para consulta das palavras desconhecidas durante a realização do cadastro inicial, mas a professora incentivou-o a tentar deduzir os significados a partir do contexto, e o aprendiz percebeu então que ele de fato não necessitava de dicionário para concluir o cadastro.

A maioria dos aprendizes escolheu apelidos derivados de seus nomes reais (primeiro nome ou uma variação do próprio nome). Isto talvez tenha sido influência de um dos perfis observados, em que o usuário utilizava um nome comum como nome de perfil (não é possível saber se é de fato seu nome real). Por outro lado, essa escolha parece mostrar também certo engajamento dos aprendizes na atividade, pois eles optaram por se colocar enquanto eles mesmos, ao invés de criar um personagem fictício para interagir em sala de aula. Porém, eles não quiseram colocar fotos ou imagens no perfil, talvez também por influência dos perfis analisados (apenas um continha uma imagem, e não era uma foto, apenas uma imagem de cartum, outros não continham nenhuma imagem no perfil).

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

Passou-se então para a fase de escolher uma pergunta para responder. Partindo da pergunta proposta para reflexão, a professora dividiu os alunos em duas duplas e solicitou que buscassem uma pergunta para responder em conjunto, relativa ao tema da unidade do livro. A professora propôs algumas opções de busca como "morar/trabalhar/estudar no Brasil", mas os alunos preferiram fazer buscas mais genéricas, utilizando somente a palavra "*Brasilien*" [Brasil], por exemplo. A professora solicitou também que os aprendizes se atentassem à data da postagem, dando preferência para perguntas postadas recentemente. O tempo de procurar alguma pergunta para responder foi mais longo do que o esperado pela professora, mas foi uma atividade que os aprendizes aparentemente fizeram com prazer, se divertindo ao verem as perguntas e as respostas deixadas no site.

Os alunos encontraram dificuldade em encontrar uma pergunta que fosse atual ou que ainda não tivesse sido respondida. Em relação ao primeiro ponto, a professora lembrou que as postagens se mantinham no site por um longo tempo, então mesmo que a pergunta escolhida não fosse recente, ela poderia ser lida por outros com dúvidas semelhantes. Sobre a pergunta já ter sido respondida por outros, a professora argumentou que, nesse tipo de plataforma, uma segunda resposta semelhante muitas vezes ajuda a reforçar a primeira resposta, e portanto não é necessariamente redundante ou ruim haver mais de uma resposta semelhante para uma mesma pergunta.

Após um tempo, eles encontraram algumas perguntas relativas ao tema "Brasil", mas estas eram "fechadas", ou seja, não permitiam mais respostas, talvez por serem antigas, ou porque o autor já estivesse satisfeito com as respostas recebidas. Isto levou a um certo desapontamento dos aprendizes, que voltaram à busca de novas perguntas. Por fim, Dóris* e Sandro* optaram pela pergunta "*Was halten Sie von Brasilien*?" [O que você acha do Brasil?], que tratava dos pontos positivos e negativos do país. Amanda* e Otávio*, porém, não conseguiram encontrar uma pergunta satisfatória até o final da aula. Com isso, a fase de elaboração de respostas teve que ser deixada para a aula seguinte. Foi interessante notar que após essa atividade, os alunos criaram um grupo no *WhatsApp* para a turma. Talvez isto tenha sido um reflexo do uso dos celulares em sala de aula, e também de um entrosamento maior do grupo após a atividade.

Na continuação da atividade, a primeira dupla passou para a fase de elaboração da resposta, enquanto a segunda voltou a procurar uma pergunta. Devido à dificuldade em encontrar uma pergunta satisfatória a partir da palavra "*Brasilien*", a professora sugeriu que ampliassem os termos de pesquisa, incluindo por exemplo as cidades "São Paulo" e "Rio de Janeiro". Os aprendizes optaram então pela pergunta "*Was unterscheidet São Paulo von anderen Megacities*?" [O que diferencia São Paulo de outras megacidades?], que questionava diferenças entre São Paulo e Nova Iorque. Amanda* não parecia tão interessada em responder essa pergunta, e quando a professora questionou o motivo, ela respondeu que não conhecia Nova Iorque, então não se sentia à vontade para responder sobre isso. A professora argumentou que eles poderiam focar apenas na cidade de São Paulo, e caso o autor da pergunta conhecesse Nova Iorque, ele poderia deduzir da resposta as diferenças.

Durante a elaboração das respostas, a professora orientou os aprendizes a fazerem um rascunho antes de publicar, para organizarem as ideias e poderem revisar questões gramaticais. A professora também alertou sobre possíveis situações envolvendo preconceito linguístico, que poderiam levar a respostas mal-educadas ou agressivas, e que uma forma de amenizar esses riscos seria os aprendizes se colocarem enquanto tais, antevendo possíveis erros que pudessem ser mal interpretados.

Dóris* e Sandro* tiveram certa dificuldade em elaborar a resposta da sua pergunta, em partes por questões de vocabulário, mas principalmente pela pergunta "*Was halten Sie vom Brasilien?"* ser bastante aberta e eles não saberem quais pontos gostariam de enfatizar na resposta. Os aprendizes perceberam que havia muitas respostas negativas sobre o Brasil, tratando só dos problemas do país, e eles queriam fazer uma contraposição a essas respostas, trazendo também aspectos positivos. Porém, com isso eles acabaram caindo em muitos estereótipos, como as praias, as paisagens, comidas. Ao serem questionados pelas professoras sobre o assunto, eles perceberam que estavam reproduzindo estereótipos ou clichês, mas ainda assim acharam importante ressaltar esses aspectos do Brasil. Em relação ao vocabulário, foi possível observar certa criatividade dos aprendizes na dedução de palavras compostas como "*Gesundheitssystem"* [sistema de saúde].

Em relação à resposta da outra dupla, Otávio* quis tratar de temas como desigualdade social e escravidão, os quais são bastante complexos e exigiram a busca de palavras no dicionário, além de auxílio da professora quanto a estruturas e conectores sintáticos. Por conta destas dificuldades, nenhuma das duplas conseguiu terminar a elaboração da resposta em sala de aula, e por isso a professora solicitou que eles terminassem a redação em casa, utilizando o *WhatsApp* para se comunicar, e enviassem para ela antes da publicação, para que esta pudesse corrigir eventuais frases incompreensíveis e erros gramaticais restantes.

Na aula seguinte, ambas as duplas trouxeram os textos para serem revisados pessoalmente antes da postagem, uma das duplas trouxe inclusive o texto impresso do computador. Após a revisão gramatical, cada dupla escolheu então uma pessoa para postar em nome do grupo, algo que foi aceito com tranquilidade pelos aprendizes. Na hora de enviar, porém, houve um problema: Os aprendizes (e a própria professora) descobriram naquele momento que o balão que haviam identificado como local para redigir a resposta

era, na verdade, para postar um comentário sobre uma das repostas. Em ambas as perguntas escolhidas, portanto, não havia local para responder. O inconveniente se agravou porque o local para comentários possuía uma limitação de tamanho, que não existia no espaço para respostas. Por conta disto, os textos de ambos os grupos ficaram grandes demais para o tamanho de um comentário. Devido a esta limitação, a professora solicitou aos aprendizes que resumissem as próprias respostas e postassem fora da sala de aula, enviando o link da postagem para a professora ao completarem a atividade. As postagens foram realizadas posteriormente, e serão discutidas com detalhadamente mais à frente.

Na turma do segundo semestre, antes de dar continuidade à sequência, foram realizadas nas aulas seguintes ainda outras atividades envolvendo a busca de perguntas na internet e a elaboração de respostas em sala de aula, buscando engajar mais os aprendizes nas atividades e nos temas tratados na sala, e oferecer uma preparação maior para as postagens. Em uma dessas atividades, a professora solicitou aos aprendizes que buscassem na internet (não necessariamente no aplicativo) algumas perguntas presentes em um texto do livro didático sobre o tema "trabalhar no exterior". Ao buscarem as perguntas, os aprendizes não encontraram ocorrências idênticas, pois as perguntas do livro eram bastante genéricas e descontextualizadas de uma situação real, como "*Wie findet man eine Wohnung?*" [como encontrar um apartamento?] ou "*Braucht man Sprachkenntnisse*? [é necessário conhecimentos linguísticos?]. Assim, os aprendizes tiveram novamente que alterar as formas de pesquisa, mas acabaram encontrando respostas em blogs e outros sites semelhantes em alemão, e uma das duplas recorreu espontaneamente ao *Gute Frage,* encontrando também uma pergunta adequada à atividade.

Em outra atividade, a professora questionou os aprendizes sobre suas crenças sobre a imagem do Brasil no exterior. Os aprendizes mencionaram alguns clichês e estereótipos como o carnaval e as praias, e mencionaram a situação política atual. A partir dessas respostas, a professora solicitou aos aprendizes que procurassem no *Gute Frage,* e também no *Yahoo! Clever,* perguntas envolvendo as palavras "Brasilien", "Brasilianer" e comparassem com as ideias levantadas em sala de aula. Os aprendizes encontraram postagens que correspondiam a alguns estereótipos levantados, mas também destacaram perguntas de cunho sexista e racista, que levaram a uma discussão frutífera em sala de aula.

Ao final da aula, a professora questionou os aprendizes sobre diferenças entre o *Gute Frage* e o *Yahoo! Clever*. Eduardo* mencionou que havia mais brasileiros no *Yahoo! Clever* do que no *Gute Frage*. Essa observação é interessante, pois amplia a noção de comunidades discursivas da língua-alvo para além dos falantes nativos, e mostra que eles como aprendizes também podem participar daquele grupo. Valéria* mencionou que, no *Yahoo!Clever*, os usuários utilizam um estilo mais informal do que no *Gute Frage*, com a presença de letra maiúscula e repetição de letras para dar ênfase (como em "SOOO"), ou uso de escrita mais próxima da fala (como "nit" no lugar de "nicht") por exemplo, algo que não foi observado no *Gute Frage*. Após essa atividade, a professora solicitou aos aprendizes então que, em casa, procurassem uma pergunta para responder em uma das plataformas, e que postassem uma mesma pergunta em ambas, para observar as diferenças entre os usuários de cada plataforma.

Na aula seguinte, Marina*, Jackeline* e Bruna* estavam presentes, e as três haviam postado uma pergunta no *Gute Frage*, mas apenas Marina* postou-a em ambas as plataformas, as outras duas aprendizes postaram apenas no *Gute Frage*, uma porque não conseguiu concluir a postagem, e a segunda, porque não teve tempo de realizar o cadastro no *Yahoo!*. Nenhuma delas postou uma resposta, talvez porque a tarefa não tenha sido tão clara, e elas tenham tido mais interesse em participar através da elaboração de uma pergunta, do que da postagem de uma resposta.

IV. Trabalho individual: elaborar uma pergunta a ser postada no site

Para esta etapa, o planejamento inicial da sequência previa que os aprendizes postassem uma pergunta sobre o tema "imigração" ou "morar/trabalhar na Alemanha", mas esse tema havia sido antecipado brevemente pela professora em conversa informal com os aprendizes, os quais não demonstraram grande interesse pelo assunto. Por isso, a professora optou por mudar um pouco o planejamento, abrindo a possibilidade de questões para todos os assuntos tratados na lição. Para isso, a professora fez um levantamento junto aos aprendizes dos temas abordados até então (viagem, migração, moradia, diferenças culturais), e perguntou a eles qual dos temas tinha interessado a cada um em particular.

Cada aluno deu uma resposta diferente: Otávio* mencionou interesse pelo tema do planejamento de viagem, pois viajaria em poucos dias para Alemanha; Dóris* afirmou se interessar pelo tema "morar na Alemanha" porque gostaria de morar no país por um tempo no futuro, e Sandro* escolheu o tema das diferenças culturais, por achar intrigante. A professora pediu então a eles que refletissem sobre o que gostariam de saber em relação a esses temas que não havia sido trabalhado em aula. Antes de dar continuidade à sequência propriamente dita, a professora continuou com a próxima lição do livro, deixando os aprendizes terem mais tempo de formular suas questões. Por fim, no final da aula, os aprendizes foram solicitados a pegar os celulares e postar uma pergunta no site referente ao tema escolhido anteriormente. Não houve problemas em utilizar o site ou o perfil que criaram, e os alunos encontraram rapidamente o local onde postar a pergunta. Todos elaboraram a pergunta direto no site, sem fazer um rascunho inicial em papel, e todos também pediram para que a professora lesse e corrigisse a pergunta antes de postarem. Desta vez, a professora optou por fazer uma correção mais rápida e menos minuciosa, focando em temas que eles já tinham visto, sem alterar muito a formulação sugerida por eles.

As perguntas que surgiram foram bem interessantes: Otávio* perguntou sobre recomendação de restaurantes em Berlin; Dóris*, sobre recomendações de bairros em Berlim para estudantes; e Sandro*, que afirmou ter menos interesse imediato em morar ou viajar para a Alemanha, perguntou sobre as diferenças culturais entre as regiões do país. Esta última pergunta tem relação com a lição atual, pois no início foram tematizados os estados da Alemanha. Desta forma, o aprendiz relacionou temas de diferentes lições com temas de seu interesse, o que foi considerado bastante positivo. Infelizmente, o aprendiz não concluiu sua postagem por alguma dificuldade técnica no celular no momento do envio, mas os outros dois aprendizes concluíram a atividade.

Em relação às perguntas das aprendizes do segundo semestre, a pergunta de Marina* foi bastante semelhante à de Dóris*, pedindo a recomendação de bairros em Berlin para estudantes. Jackeline* perguntou sobre possibilidades de bolsas de intercâmbio para estrangeiros, e Bruna* perguntou sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras ao viajar.

V. Autoavaliação

Na primeira turma, devido ao incidente que atrapalhou a postagem das respostas, o tempo da sequência acabou se estendendo além do previsto, e por isso essa fase não foi realizada em sala de aula, somente na forma de conversas informais e entrevistas com os aprendizes. O resultado posterior de análise das postagens, porém, indicou que os aprendizes não conseguiram perceber alguns sentidos implícitos (especialmente sarcasmo e ironia, como será detalhado mais adiante) nas interações com a comunidade, demonstrando que essa fase era essencial para a atividade. Tendo isso em vista, com o segundo grupo, a professora-pesquisadora optou por propor que a postagem das perguntas fosse feita em casa, dando um tempo para a realização da fase de autoavaliação em sala de aula.

Assim, na aula após a postagem das perguntas e recebimento das respostas, a professora organizou os aprendizes em círculo para a leitura em voz alta das perguntas dos aprendizes e de algumas respostas recebidas, para que estes pudessem trocar experiências com os colegas. Neste momento, além das perguntas previstas no planejamento, a professora chamou a atenção dos aprendizes para uma resposta à pergunta feita por Jackeline* que, assim como ocorrido no primeiro semestre, continha ironia e não era tão amigável. O tom e a intenção da resposta não foram reconhecidos inicialmente pelos aprendizes, mesmo após uma tradução livre da postagem para o português, o que demonstrou que a interpretação superficial não se devia a dificuldades com o vocabulário ou as estruturas da resposta. Apenas após uma confrontação mais explícita da professora, chamando atenção para os sentidos veiculados pela mensagem, é que eles conseguiram reconhecer a ironia.[51] Isso mostra que a mediação do professor pode ser essencial para que a participação se dê de forma crítica, e não seja apenas uma interação ingênua com falantes da língua-alvo.

[51] A postagem contendo ironia e a situação decorrente serão descritos com mais detalhes na seção 12.1.3.2 - Postagem de perguntas

12.1.2. Análise das entrevistas

Após a sequência, foram realizadas entrevistas com Dóris*, no primeiro semestre, e no segundo semestre com Jackeline* e Bruna*, além do tema ser mencionado brevemente nas entrevistas finais. Tendo em vista que as perguntas formuladas por Jackeline* foram semelhantes às de Dóris*, e que Bruna* postou algo bastante diferente, foram escolhidas as entrevistas de Dóris* e Bruna* para análise detalhada nesse capítulo. As entrevistas completas e suas análises, porém, podem ser vistas em anexo.

12.1.2.1. Entrevista com Dóris*

A tabela abaixo apresenta os resultados da análise da entrevista da aluna Dóris* utilizando o método de escala da análise de conteúdo qualitativa (MAYRING, 2010).[52] [53] Cada coluna apresenta as ocorrências dos graus de participação em um determinado critério.

[52] A descrição detalhada da metodologia se encontra no capítulo 7.8
[53] A análise completa da entrevista encontra-se anexa. (Apêndice E)

Tabela 6: Análise da entrevista com Dóris* sobre o tema "sites de perguntas e respostas", apresentando as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes.

Critérios de participação: ocorrências				
A	B	C	D	E
Média	Baixa	Alta	Média	Média
Baixa	Média	Baixa	Média	Média
Baixa	Baixa	Baixa		Baixa
Média		Baixa		Média
Alta		Baixa		Baixa
Média		Média		

Fonte: elaboração própria.

Observando-se a tabela, têm-se os seguintes resultados:

A- Nenhuma – 0; Baixa – 2; **Média – 3;** Alta – 1: Predominância da avaliação **média**

B- Nenhuma – 0; Baixa – 2**; Média – 1**; Alta – 0: Predominância da avaliação **baixa**

C- Nenhuma – 0; **Baixa – 4**; Média – 1; Alta – 1: Predominância da avaliação **baixa**

D- Nenhuma – 0; Baixa – 0; **Média – 2;** Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

E- Nenhuma – 0; Baixa – 2; **Média – 3;** Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

A partir desses resultados, pode-se dizer que a sequência proporcionou apenas **parcialmente a participação** para essa aprendiz. A seguir, serão apresentados exemplos dos resultados de cada critério.

A. Sinais de engajamento dos aprendizes no contato com discursos que circulam na comunidade:

A aprendiz demonstrou um engajamento oscilante na atividade. Em sala de aula, especialmente na elaboração da resposta a uma pergunta postada por um usuário, a aprendiz pareceu envolvida na comunicação com a comunidade-alvo, indo além da simples realização da tarefa por obrigação ou por um pedido da professora. Durante a entrevista, a aprendiz ressalta a possibilidade de entrar em contato com novas comunidades: "*Eu gostei, porque acho que faz a gente ter mais contato com o universo tanto da Alemanha, quanto de falantes de alemão"*. Seu engajamento, porém, não se estendeu para além da sala de aula: a aprendiz só checou se recebeu respostas à sua pergunta após o questionamento da professora, e utilizou o site novamente apenas logo após as aulas, como ela relata no excerto a seguir, avaliado entre o grau "alta" (pois ela utilizou o site fora de sala de aula) e "média" (pois ela não entrou mais após ter fechado o site no celular):

> **Professora: E você teve vontade de entrar no site após o uso em sala de aula?**
>
> Dóris*: Após as aulas que a gente usou o site, o site ficou aberto no celular, aí eu cheguei a olhar e ler algumas perguntas. A gente fica lendo as perguntas e pensando "nossa, que pergunta estranha!", dá curiosidade de ler. Mas fora esses momentos em que ficou aberto no celular, eu não procurei mais.

B. Apropriação dos alunos do gênero textual, dos conhecimentos prévios e vocabulário contidos nos discursos que circulam nas comunidades:

Durante a realização da atividade, a aprendiz demonstrou dificuldade de reconhecer sentidos implícitos veiculados nos textos, o que indica um grau baixo de participação nesse critério. A aprendiz reconhece haver diferenças na interação com os colegas em sala de aula e com os membros da comunidade do site, mas ainda não tem clareza dos elementos que geram essas diferenças. Um dos elementos que ela aponta é a questão da intercompreensão, que é facilitada quando ambos os aprendizes possuem a mesma língua materna:

> **Professora: E em termos gerais, como você avalia o uso dessa ferramenta para a sua aprendizagem de alemão?**
>
> Dóris: Eu achei legal, comentei com outros amigos que aprendem alemão inclusive. Eu acho importante a gente sair do contexto só da sala de aula, porque nós somos todos falantes da mesma língua materna, então a gente acaba entendendo mesmo os erros que a gente comete, a gente se entende por outras vias que não a da língua. Então quando você fala com uma pessoa que não tem a mesma língua materna que você ou que é só falante de alemão, você se desafia um pouco mais, porque tem outros vícios de linguagem, outras conjunções, outras coisas que você não usa em sala de aula.

Nesse excerto, a aprendiz demonstra reconhecer que há elementos além da língua presentes na comunicação, mas tem pouca clareza sobre esses elementos na comunidade em que participou. Assim, sua participação nesse critério foi avaliada como "baixa"

C. Posicionamento e reflexão crítica no contato e interação:

A realização da sequência permitiu observar dois momentos distintos de participação da aprendiz: o da elaboração de uma resposta, e a postagem de uma pergunta. Durante a elaboração da resposta, a aprendiz (juntamente com seu colega) se mostrou bastante motivada, e isso se refletiu no seu posicionamento e reflexão crítica sobre a atividade: ela observou que as outras postagens sobre o Brasil traziam principalmente críticas ao país, e buscou por meio da sua postagem contrapor essa veicular na comunidade uma imagem mais positiva de seu país:

> Dóris*: Acho que a única coisa ruim, que não tem quase nada a ver com a atividade, é que as pessoas falam muitas coisas ruins sobre o Brasil, então a gente teve que pensar bastante em coisas boas e tal, acho que talvez essa tenha sido a única dificuldade, fora a língua, óbvio.

Por outro lado, na postagem da pergunta e leitura das respostas recebidas, a aprendiz faz uma leitura apenas superficial, não reconhecendo respostas que continham

sarcasmo ou ironia[54] e demonstrando certo preconceito positivo sobre a comunidade da língua-alvo, cujo grau de participação foi por esse motivo avaliado como "baixa":

> **Professora: E o que você achou das respostas?**
>
> Dóris*: Como eu falei, achei as respostas bastante atenciosas, senti que se eu respondesse, desse mais informações, que ocorreria praticamente uma conversa, e isso achei bem legal.

D. Interação com membros de uma comunidade da língua-alvo:

A interação de Dóris* com a comunidade seguiu o modelo A-B (HENRI, 1995). Em relação à pergunta postada pela aprendiz, esta recebeu diversas respostas, indicando que houve interação com a comunidade. Por outro lado, não houve feedback da comunidade à sua postagem de resposta, nem interação da aprendiz após as respostas dos outros usuários à sua pergunta. Vale ressaltar, porém, que esse nível de interação (sem um feedback final) é comum no site e é parte do próprio modelo proposto de "pergunta e resposta", e que muitos utilizam a plataforma apenas como expectadores, sem sequer realizar postagens, como a aprendiz menciona em relação ao seu uso da plataforma brasileira:

> **Professora: Você já tinha usado a versão em português realmente? Para fazer alguma pergunta, responder a alguma pergunta, procurar comentários...?**
>
> Dóris: Ah, sim, eu nunca usei para responder nenhuma pergunta ativamente, mas usei para ver perguntas e ver as respostas deixadas por outros usuários.

[54] Cf. cap. 12.1.3.2 – Postagem de perguntas (mais adiante)

E. Produção para além da sala de aula:

Como explicitado nos critérios anteriores, houve uma grande diferença no engajamento da aprendiz ao postar uma resposta ou uma pergunta, que explica a oscilação entre os graus “média” e “alta” também nesse critério. Durante a elaboração da resposta, a aprendiz e seu colega estavam engajados em se comunicar com a comunidade, como é possível perceber pelo relato de frustração ao perceberem que teriam que resumir o texto inicialmente elaborado para postagem:

> **Professora: E como foi a elaboração da resposta? Teve alguma dificuldade, por exemplo, ao trabalhar em grupo...?**
>
> Dóris*: Uma coisa ruim foi que não conseguimos postar a resposta inteira, do jeito que a gente tinha feito antes, lembra? A gente teve que fazer um comentário menor, aí a resposta ficou muito “enxugada”, acho que a gente não conseguiu se expressar da maneira que a gente queria.

Porém, durante a elaboração da pergunta, a aprendiz menciona que não esperava receber respostas, dando a entender que concluiu a atividade apenas por ter sido um pedido da professora, sem interesse real em se comunicar com a comunidade:

> **Professora: Agora vamos às perguntas em relação ao segundo uso do site Yahoo! Clever, no qual vocês tiveram que fazer uma pergunta. O que você achou desta outra atividade em termos gerais?**
>
> Dóris*: No começo eu achei legal interagir no site, mas eu confesso que eu não imaginei que alguém iria responder de fato a minha pergunta.

Desta forma, vale perceber que não é apenas a plataforma que propicia maior ou menor grau de participação, depende também das atividades propostas pela professora, e do interesse específico na atividade por cada aprendiz. Serão analisados agora os resultados da entrevista de Bruna*, do segundo semestre.

12.1.2.2. Entrevista com Bruna*

A tabela a seguir apresenta os resultados da análise da entrevista com Bruna*[55], referentes à segunda realização da sequência didática:

Tabela 7: Análise da entrevista com Bruna* sobre o tema "sites de perguntas e respostas", apresentando as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes.

Critérios de participação: ocorrências:				
A	B	C	D	E
Alta	Alta	Alta	Média	Média
Alta	Alta	Média	Alta	Média
Alta	Alta			
Média				
Alta				

Fonte: elaboração própria.

Observando-se a tabela, têm-se os seguintes resultados:

A- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 1; **Alta – 4**: Predominância da avaliação **alta**

B- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 0; **Alta – 3**: Predominância da avaliação **alta**

C- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 1; **Alta – 1:** Predominância da avaliação **alta**

D- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 2; **Alta – 1**: Predominância da avaliação **alta**

E- Nenhuma – 0; Baixa – 0; **Média – 2;** Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

[55] A análise completa encontra-se anexa. (Apêndice K)

Os resultados evidenciam que a atividade proporcionou **plenamente a participação** para essa aprendiz. A seguir, serão detalhados os resultados de cada critério, para então fazer uma discussão do resultado geral.

A. Sinais de engajamento dos aprendizes no contato com discursos que circulam na comunidade

A participação considerada "alta" evidencia que a aprendiz demonstrou bastante interesse na atividade, indo além da sala de aula e tendo contato com o aplicativo em casa. Seu relato sugere que a realização da sequência ampliou suas possibilidades de contato com a língua, associando aprendizagem de alemão a seus momentos de lazer:

> **Professora: Para terminar, em termos gerais, você achou que essa ferramenta é útil para a sua aprendizagem, se sim, de que maneira?**
>
> Bruna*: Eu acho que é útil. Como o alemão é um idioma que a gente não tem muito contato no Brasil, às vezes eu não sabia bem o que fazer quando eu queria ter um contato com a língua que não fosse só estudar. Eu só sabia assistir a um vídeo ou ouvir uma música, coisas assim. Então eu achei bom para ter um contato mais descontraído, estou na internet e entro no site e vejo o que as pessoas estão falando. Foi por essa razão que eu deixei o aplicativo no celular.

B. Apropriação dos aprendizes do gênero textual, dos conhecimentos prévios e vocabulário contidos nos discursos que circulam nas comunidades:

A participação da aprendiz no que diz respeito a esse critério foi considerada "alta", pois ela conseguiu reconhecer marcas de gênero textual, estilo das perguntas que circulavam e quais temas poderiam ser mais bem aceitos pela comunidade. O excerto abaixo demonstra que a aprendiz estava consciente dessas questões quando elaborou sua pergunta, confirmando suas percepções ao comparar sua postagem com as dos colegas:

> **Professora: A gente também comentou algumas perguntas em sala de aula. O que você achou desse trabalho de ler junto e comentar?**
>
> Bruna*: Volto à minha resposta da primeira pergunta. Achei que foi bom por haver uma troca, e também para ver o tipo de pergunta que as pessoas gostam de responder no site. Eu me lembro que os meus colegas haviam feito perguntas bastante técnicas, sobre documentação, e não receberam muitas respostas, pode ser porque as pessoas não sabiam. Então eu achei que serviu para ver o perfil do site e quais conteúdos estão lá.

C. Posicionamento e reflexão crítica no contato e interação

A oscilação entre a participação "média" e "alta" de Bruna*, se deveu a dois momentos diferentes na sequência: o primeiro, em relação à reflexão da aprendiz sobre a sua própria postagem e respostas recebidas, e o segundo, por conta da reflexão feita em sala de aula sobre a postagem de Jackeline*, que continha respostas com tom sarcástico/irônico e que não foi percebido pelos aprendizes, incluindo a entrevistada. Ao refletir sobre o episódio, Bruna* lembra ter vivido um momento semelhante em relação à aprendizagem de inglês, e associa a dificuldade de compreensão de sentidos implícitos à falta de fluência no idioma:

> **Professora: Exatamente. Você lembra que nesse dia a gente leu a resposta [da postagem de Jackeline*], mas não foi muito fácil para vocês identificar que havia ironia, inicialmente. Você tem alguma suspeita de por que isso pode ter acontecido?**
>
> Bruna*: Isso me lembra um pouco a forma como eu aprendi inglês. Nos níveis iniciais, eu aprendi de uma maneira bastante informal, não fiz curso de línguas, então eu aprendia na internet, ouvindo música, coisas assim. E eu me lembro, por exemplo, de estar num site com bastante conteúdo escrito, e ler as respostas das pessoas. Eu me lembro de ler a frase, entender as palavras, colocar no tradutor, e mesmo assim não entender o sentido. Acho que tem uma fase inicial da compreensão do alemão, que eu não consigo entender além do conteúdo literal, o sentido mais profundo, acho que tem a ver com isso, com a gente estar no início do contato com o idioma.

É interessante notar que a aprendizagem de inglês da aprendiz se deu através da participação em diferentes comunidades e do contato com discursos provindos de música, da internet, entre outros. A partir desse contato, a aprendiz também passou a refletir sobre os sentidos implícitos compartilhados com uma comunidade durante a comunicação, os quais ela ainda não tinha acesso enquanto aprendiz inicial. Na medida em que sua aprendizagem de língua foi se desenvolvendo, sua participação nas comunidades foi crescendo e seu conhecimento de padrões de interpretação compartilhados também se ampliou. A aprendiz percebe essa mesma lacuna na aprendizagem do alemão, mas atribui à falta de proficiência somente, ainda que reconheça não ter tido dificuldades com o vocabulário ou estruturas utilizadas na postagem.

D. Interação com membros de uma comunidade da língua-alvo:

Como mencionado na outra entrevista, a estrutura das plataformas utilizadas convida os usuários a realizar interações pergunta-resposta, sem muito espaço para conversas ou debates. Ainda assim, é possível oferecer um feedback da resposta na forma de “like” ou “agradecimento” da parte do autor da postagem. Bruna* relata na entrevista ter utilizado esse recurso, indicando para os interlocutores que leu e apreciou as respostas recebidas. Dessa forma, ela demonstra um uso eficiente da plataforma, se aproximando da estrutura pergunta-resposta-feedback, e por isso sua participação foi considerada “alta”:

> **Professora: Certo. E depois da nossa aula, você chegou a responder aos comentários das pessoas, avaliar os comentários das respostas que você recebeu?**
>
> Bruna*: Eu me lembro que existia um botão para agradecer, eu agradeci a todos os que responderam, e avaliei como positivo aqueles que deram respostas mais detalhadas.

E. Produção para além da sala de aula

Os relatos da aprendiz indicam que ela escolheu com cuidado a pergunta que iria postar no site, e que realizou a postagem tendo como foco a comunidade de usuários do site, e não apenas a professora:

> **Professora: Em relação à sua pergunta, você ficou satisfeita ou gostaria de ter feito uma pergunta diferente?**
>
> Bruna*: Eu gostei de ter feito essa pergunta, principalmente quando vi que as pessoas responderam. Porque, como tem muitas perguntas o tempo inteiro, eu fiquei com medo de que ela 'morresse', que ninguém respondesse ou mesmo visualizasse, mas eu achei que o site tem uma interação muito boa.

Porém, embora a postagem tenha sido bem sucedida, ela não motivou a aprendiz a realizar novas postagens por conta própria, motivo pelo qual sua participação foi considerada "média" nesse critério.

12.1.3. Análise da produção dos aprendizes

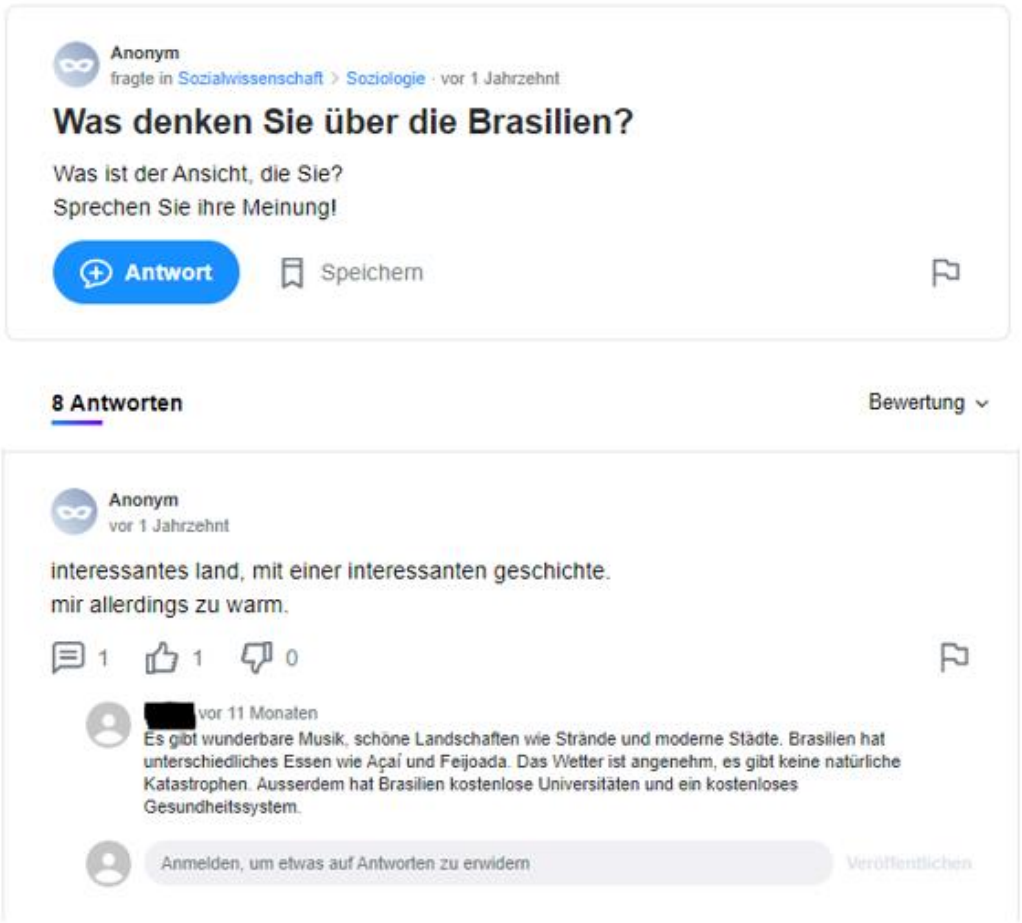
A seguir, serão analisadas as postagens realizadas pelos aprendizes, divididas em dois grupos: postagens de respostas a perguntas realizadas por usuários das plataformas, e postagens de perguntas para a comunidade. Os nomes dos aprendizes foram cobertos para garantir-lhes maior anonimato.

12.1.3.1. Postagens de respostas

No primeiro semestre, a sequência iniciou com a postagem de respostas a perguntas presentes no site *Yahoo! Clever*. Quatro aprendizes participaram dessa fase, e foram divididos em duas duplas: Dóris* e Sandro*, e Otávio* e Amanda*. As imagens a seguir (Figuras 11 e 12) apresentam as perguntas escolhidas e as postagens dos aprendizes,

realizadas na forma de comentários, pois o campo de respostas estava bloqueado para novas postagens, como foi mencionado na descrição da realização da sequência:

Figura 11: Postagem de resposta de Dóris* e Sandro* a uma pergunta no site Yahoo! Clever



Fonte: de.answers.yahoo.com

Figura 12: Postagens de resposta de Amanda* e Otávio* a uma pergunta no site Yahoo! Clever

Fonte: de.answers.yahoo.com

Em relação à postagem da primeira dupla, o primeiro aspecto a se analisar é a escolha da pergunta pelos aprendizes. Inicialmente, os aprendizes haviam escolhido em sala de aula a pergunta "*Was halten Sie von Brasilien?*" ["o que você acha do Brasil?"]. Porém, após o processo de reestruturar a resposta em casa, os aprendizes postaram sua resposta à pergunta "*Was denken Sie über die Brasilien?*" ["o que você pensa sobre a* Brasil"]. Essa postagem, embora semelhante à anterior, apresenta alguns desvios da norma padrão (como o uso do artigo feminino "*die*" antes do país "*Brasilien*"), além de uma formulação incompleta na descrição da pergunta. Esses indícios sugerem que a postagem pode ter sido feita por um aprendiz de alemão como língua estrangeira, possivelmente

brasileiro também. Os aprendizes, todavia, não atentaram a esses elementos e, por conseguinte, não conseguiram perceber essas informações subjacentes à postagem. Essa desatenção na seleção da pergunta (possivelmente por esquecimento de qual a pergunta originalmente selecionada) demonstra não apenas uma falta de domínio linguístico dos aprendizes (de não conseguirem reconhecer os desvios gramaticais, embora alguns deles sejam de conhecimento dos aprendizes, como o gênero incorreto da palavra "Brasil"), mas principalmente a falta de reflexão sobre o contexto: quem poderia ser o autor da postagem ou quem seria o público-alvo.

Em relação à resposta elaborada por eles, podemos perceber alguns estereótipos ligados ao Brasil, como as belas paisagens, pratos típicos e clima tropical. Em princípio, o uso de estereótipos poderia denotar uma falta de reflexão crítica dos aprendizes, mas ao serem indagados sobre esse tema pela professora, estes argumentaram que, embora clichês, eram qualidades que eles também observavam no país, e que se contrapunham à imagem negativa presente em outras respostas. Vale ressaltar que, além dos estereótipos, os aprendizes também mencionaram as universidades e o sistema de saúde gratuitos, informações possivelmente novas para os membros da comunidade de usuários do site. Em relação à forma, vemos um uso espontâneo de adjetivos declinados, tema que costuma ser bastante difícil para aprendizes nesse nível, e o uso de conectores como "*außerdem*" ["além disso"], que demonstram uma conexão textual mais complexa, e a criação espontânea de compostos como "*Gesundheitssystem*" ["sistema de saúde"]. Assim, vemos que a postagem estimulou os aprendizes a utilizarem estruturas linguísticas complexas com foco no conteúdo.

A postagem escolhida por Amanda* e Otávio*, por sua vez, trata de um tema mais complexo, as diferenças entre duas grandes metrópoles, São Paulo e Nova Iorque, especialmente no que diz respeito à desigualdade social, como explica a descrição da pergunta. Essa pergunta exige uma resposta mais complexa, tanto em termos de forma (um texto argumentativo e comparativo), como em termos de conteúdo, por se tratar de um tema que envolve história, política e outros temas. Embora o tema seja bastante desafiador para aprendizes iniciantes, esse desafio foi encarado como positivo pelos aprendizes, especialmente Otávio*, que pareceu se sentir estimulado por ter a chance de se expressar sobre um assunto tão complexo em língua alemã. Durante a elaboração da resposta, os aprendizes recorreram bastante à professora para tirar dúvidas de vocabulário

e estruturas, e adicionalmente ao dicionário. Embora tenham precisado de mais auxílio do que a primeira dupla, é possível perceber que a postagem os estimulou igualmente a utilizarem a língua de forma complexa, com estruturas subordinadas, diferentes conectores e vocabulário variado como os substantivos compostos "*Arbeitslosenquote*" e "*Unterentwicklung*", além da apropriação de vocábulos da própria descrição da pergunta, como "*die Kluft*".

Assim, embora a sequência tenha tido alguns percalços durante a realização, pode-se perceber que os aprendizes se envolveram na elaboração das postagens, motivados pelo desejo de se expressarem em língua estrangeira para uma comunidade além da sala de aula. Em relação à postagem das perguntas, isso não ocorreu da mesma forma, como será analisado na próxima seção.

12.1.3.2. Postagens de perguntas

A postagem de uma pergunta no *Yahoo! Clever* foi realizada por Dóris* e Otávio*. Sandro* elaborou uma pergunta, mas não conseguiu concluir a postagem. No segundo semestre, Jackeline*, Bruna* e Marina* realizaram postagens no aplicativo *Gute Frage*, e esta última também postou a mesma pergunta no *Yahoo! Clever* (mas não obteve respostas para a sua pergunta no *Yahoo*!, apenas no *Gute Frage*). As imagens abaixo (Figura 13 e 14) abaixo apresentam as perguntas postadas por Dóris* e Otávio* :

Figura 13: Postagem de pergunta feita por Dóris* no site *Yahoo! Clever.*

Fonte: de.answers.yahoo.com. Tradução livre da pergunta: "Eu sou brasileira. Gostaria de saber qual o melhor local em Berlim para estudantes morarem?"

Figura 14: Postagem de pergunta feita por Otávio* no site Yahoo! Clever

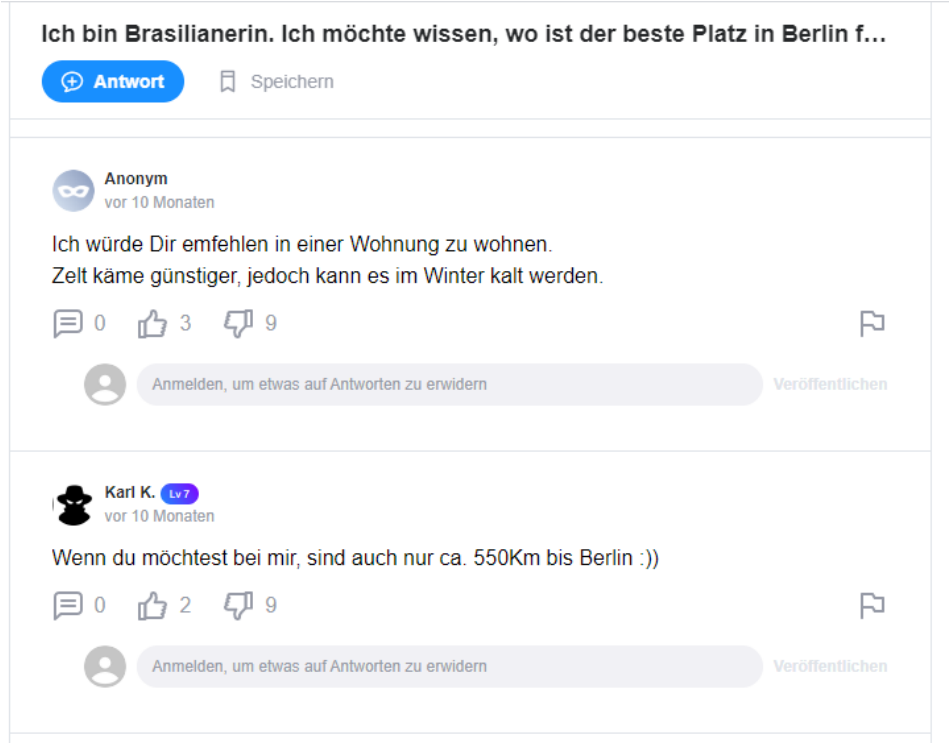
Fonte: de.answers.yahoo.com. Tradução livre da pergunta: “Se se pudesse comer apenas em um restaurante em Berlin, onde [sic] se deveria ir?” Tradução da descrição: “Na semana que vem eu vou a Berlim. Eu sou estudante e não tenho muito dinheiro. Mas eu gostaria muito de comer em um bom restaurante. Eu me interesso mais por culinária moderna alemã do que por comida alemã tradicional. O que você pode me recomendar?”

Inicialmente, poder-se-ia pensar que a postagem de uma pergunta seria algo mais fácil do que a postagem de uma resposta, já que a estrutura de uma pergunta é relativamente simples e conhecida dos aprendizes, e estes poderiam utilizar o vocabulário já conhecido. Porém, a experiência com a sequência didática mostrou que a postagem de uma pergunta em um site de respostas é algo mais complexo do que aparenta.

Observando as perguntas dos aprendizes, é possível notar semelhanças e diferenças. Ambos se identificam como estudantes, estrangeiros (isso pode ser identificado nas entrelinhas da pergunta de Otávio*, ao mencionar “culinária moderna/tradicional alemã”, por exemplo) e ambos pedem informações/dicas sobre Berlim. Porém, enquanto Otávio* estava com uma viagem marcada para a Alemanha a turismo na semana seguinte, Dóris* não tinha nenhum plano próximo de fazer de fato um intercâmbio. Essa diferença de objetivos é visível na própria elaboração da pergunta: Otávio* oferece diversas informações na descrição, para que seus interlocutores possam lhe auxiliar com dicas que reflitam seus interesses e possibilidades, enquanto Dóris* não

oferece nenhuma contextualização (qual a época, orçamento, preferências etc.), deixando sua pergunta vazia de conteúdo. Ambos receberam respostas da comunidade, mas bastante diferentes, como é possível observar (Figuras 15 e 16):

Figura 15: Postagens de respostas da comunidade à pergunta feita por Dóris* no site *Yahoo! Clever*.



Fonte: de.answers.yahoo.com

Figura 16: Postagens de respostas da comunidade à pergunta feita por Otávio* no site Yahoo! Clever.

Fonte: de.answers.yahoo.com

A pergunta de Otávio* recebeu apenas duas respostas:[56] uma resposta "Sim" de um usuário anônimo, e a resposta apresentada acima, que apresenta a indicação do restaurante *Oxymoron*, na parte oriental de Berlim (e que por isso gerou uma pequena discussão nos comentários). O restaurante de fato existe e parece atender à descrição de Otávio*, sendo assim uma resposta coerente e válida para a sua pergunta. Portanto, embora sua pergunta tivesse alguns desvios em relação à gramática e ao estilo utilizado no site (uso do pronome formal "Sie", por exemplo), ela foi respondida adequadamente.

[56] Cf. Anexo D

A pergunta de Dóris*, por sua vez, recebeu oito respostas.[57] Destas, uma indicava um link para um site que lista bairros populares para estudantes e poderia responder à pergunta da aprendiz, outra sugeria a região oriental ou a cidade vizinha Brandemburgo. Além dessas, uma pedia por mais informações sobre a universidade para a qual ela iria estudar, e sobre seu orçamento. Excetuando-se estas, as outras cinco respostas envolviam algum grau de sarcasmo ou ironia, como mostram as postagens no excerto acima, uma delas sugerindo que a autora morasse em uma barraca, e outra convidando-a a morar na casa do autor da postagem a 550km de Berlim (de um autor com nome masculino). A quantidade alta de respostas irônicas é um reflexo da comunidade de usuários do site e da ausência de moderação, mas isso não explica o porquê de sua postagem ter recebido tantas respostas irônicas, e a de Otávio*, não.

Analisando a postagem, pode-se explicar parcialmente as agressões recebidas pelo uso incorreto da palavra "*Platz*" (que remete a um local fechado) no lugar de "*Ort*" ou "*Viertel*", que seriam mais adequadas para a pergunta. Diferentemente do ambiente seguro da sala de aula, onde o insumo é controlado e não são permitidos comentários ofensivos ou depreciativos, no website, a inadequação da formulação da pergunta, juntamente com a falta de fluência na língua da aprendiz, são punidas com agressividade por alguns membros da comunidade.

A inadequação no vocabulário, porém, é uma diferença apenas superficial entre as postagens. Uma diferença mais significativa está na sua função para os aprendizes: enquanto Otávio* tinha de fato uma viagem marcada a Berlin, Dóris* não tinha um objetivo real de visitar a cidade. Isso se reflete na formulação da pergunta: enquanto Otávio* oferece vários detalhes para seus interlocutores, buscando receber uma resposta satisfatória, a pergunta de Dóris* é vaga, não possui uma contextualização real (qual a universidade, qual a época, com quanto dinheiro etc.), soando talvez artificial ou inadequada para a comunidade. Nesse sentido, um dos membros chegou até mesmo a questionar a identidade da aprendiz por seu nome, Dóris*, como apelido no site, gerando um debate sobre a escolha do nome em um dos comentários (Figura 17):

[57] As outras respostas podem ser vistas no anexo C.

Figura 17: Comentários à pergunta feita por Dóris* no site Yahoo! Clever.

Fonte: de.answers.yahoo.com

O questionamento do autor da postagem sugere que este interpretou as lacunas mencionadas na pergunta como uma suspeita de que não apenas a situação retratada na pergunta, como até mesmo a própria identidade da autora fosse inventada. Desta forma, pode-se concluir que, do ponto de vista das postagens e das interações, ainda que a aprendiz tenha recebido respostas à sua pergunta, sua participação não foi totalmente legitimada pela comunidade.

Vale destacar que não apenas a comunidade parece não ter considerado a participação como legítima, como também a própria aprendiz. Durante a entrevista, Dóris* menciona que, embora tenha concluído a postagem da pergunta, ela não esperava de fato receber respostas da comunidade. Ela ressalta adicionalmente o fato de não interagir com a comunidade após o recebimento das respostas por “não conseguir visualizar na cabeça” os lugares sugeridos, ou seja, porque aquelas respostas não a interessavam genuinamente.

Isso é corroborado pelo fato de a aprendiz não ter tido interesse em visualizar as respostas recebidas até o pedido da professora, e ter interpretado apenas superficialmente as respostas recebidas, sem conseguir reconhecer a ironia ou o sarcasmo presentes nestas e considerando os interlocutores “simpáticos” e “atenciosos”.

No segundo semestre, as postagens de Marina* e Jackeline* no *Gute Frage* (Figuras 18 e 19) tiveram algumas semelhanças com a postagem de Dóris*, enquanto a de Bruna* (Figura 20, mais adiante) foi bastante diferente:

Figura 18: Postagem de pergunta feita por Marina* no aplicativo Gute Frage

Fonte: www.gutefrage.de

Figura 19: Postagem de pergunta feita por Jackeline* no aplicativo Gute Frage

Fonte: www.gutefrage.de

A postagem de Marina* aborda praticamente a mesma pergunta que Dóris*, o melhor bairro para estudantes morarem, mas teve respostas diferentes. Ela recebeu apenas três respostas,[58] mas ainda que tenha tido alguns desvios na norma padrão (como o "n" em "warum") e na escolha do vocabulário ("Schüler" se refere a um estudante escolar, e não universitário), nenhuma delas foi tão sarcástica ou irônica como as repostas recebidas pela primeira aprendiz. Isso pode se dever ao fato de que sua pergunta oferece mais detalhes e contextualização, parecendo assim mais adequada do ponto de vista da comunidade. Uma das respostas recebidas aponta a escolha da palavra "Schüler", questionando se a pergunta se referia a opções em casa de família, algo mais comum para o intercâmbio em nível pré-universitário. Essa postagem evidencia uma inadequação na pergunta da aprendiz, mas

[58] As respostas podem ser vistas no Anexo G.

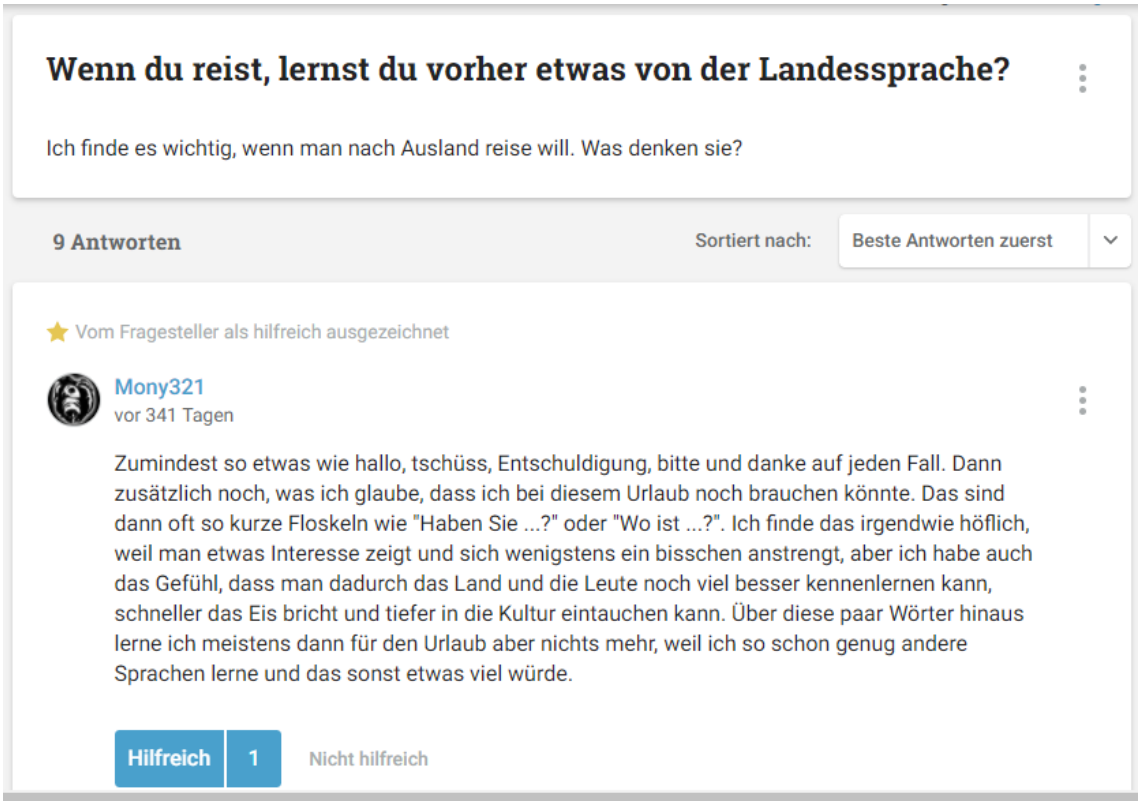
não deslegitima sua participação, pois parece corresponder a uma dúvida real do interlocutor, que convida a continuar a interação.

Jackeline*, por sua vez, escolheu em sua postagem perguntar sobre programas de intercâmbio para estudantes estrangeiros na Alemanha. De forma semelhante a Dóris*, ela se apresenta como brasileira e dá mais informações sobre sua identidade, como o curso que estuda. Sua postagem não parece ter grandes desvios de vocabulário ou gramática, mas ainda assim, ela recebeu, além de uma resposta útil sugerindo um site com mais informações a respeito, uma resposta em tom sarcástico, a qual foi apagada logo após a aula, indicando uma moderação mais ativa do site (infelizmente para a pesquisa, porém, pois devido a isso, esta não foi salva pela aluna e consequentemente não consta nos anexos). A postagem em questão dizia algo como “pode vir para a Alemanha, todo estrangeiro que vem para cá recebe um passaporte alemão, uma casa para morar, um salário e outras coisas”. Essa resposta foi lida em sala de aula em conjunto com os aprendizes, mas surpreendentemente, nenhum deles conseguiu interpretar o sentido irônico presente na resposta, todos acharam a resposta gentil e simpática. Como mencionado na descrição da realização da sequência, foi apenas após a intervenção da professora, pedindo aos aprendizes que refletissem sobre o conteúdo da postagem e questionando como essa resposta soaria caso fosse feita por um autor brasileiro em relação a um imigrante haitiano ou boliviano, que os aprendizes puderam reconhecer os sentidos implícitos e o tom da mensagem.

A resposta recebida por Jackeline* indica que sua participação não foi totalmente legitimada pela comunidade, e um motivo para isso pode ser o fato de sua pergunta não ser apropriada para aquele contexto. Sua pergunta não gera um debate ou propicia opiniões diversas, ela seria mais adequadamente direcionada a um grupo de imigrantes, ou a um local formal, como o DAAD, o site da embaixada, do consulado ou de universidades alemãs, mas dificilmente será algo de conhecimento do cidadão comum, membro da comunidade de usuários do site.

Podemos ver um exemplo de participação bem sucedida no site com a pergunta de Bruna*, bastante diferente das anteriores (Figura 20):

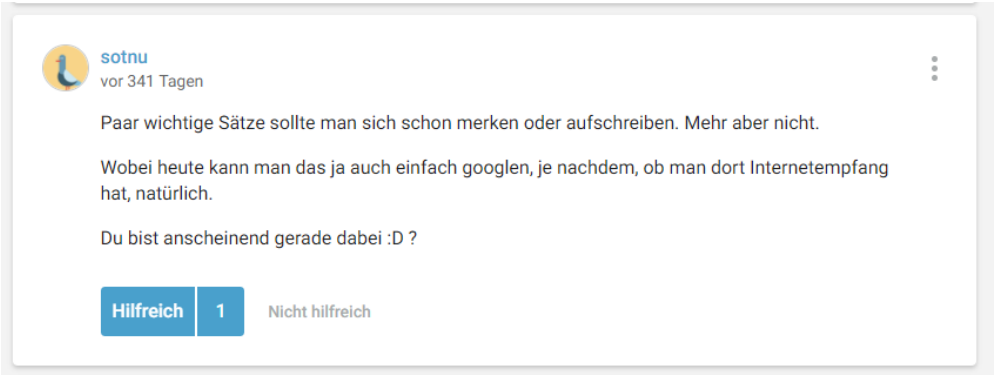
Figura 20: Postagem de pergunta feita por Bruna* no aplicativo *Gute Frage*



Fonte: www.gutefrage.de

A pergunta de Bruna* (“Quando você viaja, você aprende um pouco da língua do país?”) se diferencia bastante das anteriores em relação à temática: ela não traz uma dúvida relacionada a resolver um problema pessoal do autor da postagem, como o melhor bairro para morar, o melhor restaurante para comer ou quais os programas de intercâmbio disponíveis, mas é uma pergunta aberta, sucinta, voltada para a criação de uma discussão e a troca de experiências entre os membros da comunidade, como evidencia a resposta presente na imagem. Além disso, o estilo se aproxima mais do estilo utilizado pelos membros, como o uso do pronome informal “du” , embora, no detalhamento da pergunta, a aprendiz alterne (possivelmente por desatenção) para o uso do “sie” – na comunidade, vemos um uso mais frequente da forma plural “ihr”, mas há um predomínio da linguagem informal. Outros desvios gramaticais incluem uma inadequação na escolha da preposição e a conjugação do verbo “reisen” na descrição, marcas que indicam sua condição de falante não fluente do idioma, o que é mencionado de forma simpática em uma das respostas:

Figura 21: Resposta à pergunta feita por Bruna* no aplicativo Gute Frage



Fonte: www.gutefrage.de

A pergunta de Bruna* recebeu oito respostas[59] no total, e nenhuma delas continha teor ofensivo ou sarcástico, sendo portanto a pergunta mais bem sucedida entre as de todos os aprendizes, corroborando o resultado demonstrado na análise da entrevista. Isso mostra que a participação nessa comunidade não se trata apenas de postar qualquer pergunta ou qualquer resposta, mas envolve uma atenção ao gênero textual, ao estilo, e aos temas e assuntos que circulam no website.

12.1.4. Discussão

A sequência proposta envolveu o uso das plataformas *Yahoo! Clever* e *Gute Frage.* Essas plataformas possuem textos curtos e objetivos, que ainda que não tenham sido escritos com fins didáticos, são acessíveis aos aprendizes, permitindo a eles, mesmo em nível inicial do idioma, ter contato com discursos que circulam na língua-alvo e interagir

[59] Ver anexo E para o conjunto das respostas

com essas comunidades. Embora a versão brasileira do *Yahoo!* seja conhecida dos aprendizes, nenhum deles havia acessado a versão alemã. Desta forma, o trabalho em sala de aula incentivou o contato dos aprendizes com novas ferramentas para a aprendizagem. Nesse sentido, a utilização do celular pode abrir várias possibilidades de expandir o acesso a textos e discursos em sala de aula, pois é um aparelho que todos os alunos possuem e têm familiaridade.

A sequência proporcionou o contato e a interação dos aprendizes com uma comunidade além da sala de aula, seja por meio da postagem de respostas a perguntas postadas por membros da comunidade, como pela postagem de perguntas a serem respondidas pelos membros usuários das plataformas. A postagem de respostas se mostrou uma forma de participação mais viável para os aprendizes, pois envolve menor exposição da face. Além disso, os aprendizes se mostraram motivados por poderem agir como membros experientes naquela comunidade, que tinham algo a contribuir com a discussão presente nas postagens escolhidas. Uma dificuldade, porém, é a complexidade dos temas e assuntos envolvidos, que pode exigir mais consultas ao dicionário ou uma ajuda do professor. A postagem de uma pergunta, inicialmente mais simples por ser mais curta, se mostrou uma atividade bem mais complexa. Desvios gramaticais e escolhas equivocadas de vocabulário ficam bem mais evidentes quando presentes na postagem da pergunta, pois esta é mais curta e fica mais evidente nas plataformas, e com isso os aprendizes ficam mais suscetíveis a reações negativas e de preconceito linguístico por parte dos membros da comunidade. Além disso, embora não haja regras ou restrições explícitas no site, a escolha de uma pergunta a ser postada não é um processo fácil e envolve conhecimentos prévios implícitos compartilhados pela comunidade, como os temas, formato da pergunta, e estilo mais adequados.

Em relação à produção dos aprendizes, uma consequência indireta do trabalho com a participação nessas comunidades foi a aprendizagem de vocabulário a partir do contexto e o contato com novos registros e modalidades da língua que fogem à norma padrão. Também foi possível observar o engajamento dos aprendizes na escrita com foco no conteúdo e no público-alvo, e a utilização criativa de palavras como "*Gesundheitssystem*" [sistema de saúde] ou expressões como "*natürliche Katastrophen*" [desastres naturais].

Do ponto de vista da professora-pesquisadora, um ponto negativo foi o tempo utilizado para a realização da sequência, que mesmo dividida em vários dias, ainda necessitou ser terminada em casa. Por outro lado, vale destacar a importância do trabalho em sala de aula para a participação, desde a apresentação das plataformas enquanto ferramentas para a aprendizagem e o contato com a língua, na preparação dos alunos e primeiro contato com as ferramentas, durante o contato e até após esse contato, proporcionando um ambiente reflexão sobre as interações com a comunidade. Em relação à preparação, nota-se que o tempo disponibilizado para os alunos instalarem o aplicativo e criarem o seu perfil em sala de aula é de extrema importância para o andamento da sequência. Durante esse momento eles puderam deduzir palavras a partir do contexto e de seus conhecimentos prévios, além de auxiliar os colegas, realizando a tarefa de forma colaborativa. Além disso, o primeiro contato mais aprofundado em sala de aula contribui para encorajá-los a utilizarem as plataformas em outros momentos. Isso ficou evidente no segundo semestre: observa-se que os aprendizes postaram suas perguntas no *Gute Frage*, que foi instalado em sala de aula, enquanto no *Yahoo! Clever*, utilizado em sala apenas para a leitura de postagens, sem a criação de uma conta dos aprendizes, apenas uma aprendiz concluiu a postagem.

Além do tempo dedicado à criação da conta e apresentação das plataformas, é importante destinar um tempo para o contato dos aprendizes com a comunidade, explorando diferentes perguntas e respostas, para que eles possam observar o funcionamento da comunidade antes de interagir com ela. Vale ressaltar que nessas plataformas, muitos usuários participam apenas lendo postagens de outros membros, sem escrever nenhuma pergunta ou resposta. Desta forma, permitir aos aprendizes explorar os sites já é uma forma de participação nessa comunidade. No primeiro semestre, não houve atividades envolvendo a leitura de respostas no site, mas no segundo semestre isso foi feito em sala de aula antes da postagem das perguntas – talvez esse tenha sido um dos fatores que contribuiu para a participação efetiva de Bruna* no aplicativo, visto que ela estava presente em todas as aulas envolvendo seu uso. Por fim, a recepção dos aprendizes das respostas às suas perguntas evidenciou também a importância da reflexão após a atividade, pois o professor pode ter um papel de mediador dos sentidos subjacentes às postagens, essencial para que a participação se dê de forma crítica, e não seja apenas uma interação ingênua com falantes da língua-alvo.

A realização da sequência evidenciou também a relação entre a participação e a autenticidade da situação para o aprendiz, ou seja, situações em que os aprendizes podem expressar seus desejos, interesses e opiniões, e se engajam na tarefa, sem realizá-la somente devido ao pedido da professora (cf. capítulo 5.1.). Em relação a esse tema, uma dificuldade se deu no primeiro semestre em relação ao conhecimento da professora sobre as plataformas, quando não foi possível postar a resposta na pergunta escolhida. Embora a professora-pesquisadora tivesse testado ambas as ferramentas antes, esse teste foi feito de forma rápida e superficial, não dando conta de prever a situação ocorrida em sala de aula, o que gerou certa frustração dos aprendizes por não poderem participar de forma plena na comunidade e estar apenas cumprindo uma tarefa de sala de aula. Esse ocorrido pode ter contribuído para diminuir a autenticidade da situação para os aprendizes desse semestre nas outras interações com a plataforma.

A relevância da autenticidade da situação dos aprendizes, porém, foi evidenciada principalmente durante a postagem de perguntas. Nos dois semestres, as questões que receberam respostas mais sarcásticas (de Dóris* e Jackeline*, respectivamente), foram aquelas cujas respostas não interessavam verdadeiramente às aprendizes, seja porque não iriam de fato para Berlim no momento da postagem, ou porque a pergunta realizada exigiria uma resposta de um local oficial, que não seria encontrada em um site de respostas. A reação das aprendizes nas entrevistas, por sua vez, indica que elas não esperavam de fato uma resposta às suas perguntas, e parecem ter feito as perguntas mais pelo exercício do que realmente para interagir com a comunidade, corroborando essa hipótese. A falta de adequação da pergunta ao contexto, bem como a própria inautenticidade da situação para as aprendizes nos dois casos, refletiu-se na formulação de suas perguntas, e estas foram percebidas pela comunidade, o que acabou por gerar reações agressivas ou ofensivas por alguns membros. Ainda que casos de preconceito sejam inevitáveis – como parece ter sido o caso das duas perguntas – um engajamento maior dos aprendizes na atividade pode contribuir para que sua pergunta seja percebida como autêntica e sua participação seja legitimada pela comunidade, como foi o caso da pergunta de Marina*. Além disso, a reflexão sobre o que e como perguntar pode gerar uma participação mais adequada ao contexto, reduzindo as chances de ocorrência de respostas agressivas.

Um ponto não necessariamente negativo, mas que exige certo cuidado e reflexão do professor, é a baixa moderação das plataformas, que leva os aprendizes a terem contato com temas potencialmente ofensivos ou sensíveis. Embora sejam temas difíceis de tratar em sala de aula, abordar essas questões traz uma visão mais realista das comunidades da língua-alvo, quebrando um pouco a imagem veiculada pelos livros didáticos de pessoas bem sucedidas e sem conflitos (ANDRADE E SILVA, 2016), e realizando assim uma prática situada.[60]

Em todo caso, ao incentivar a participação dos alunos em comunidades e contextos externos à sala de aula, é importante prepará-los para situações negativas e reações não amigáveis por parte dos interlocutores. No primeiro semestre, a professora-pesquisadora optou por tentar inibir situações de preconceito linguístico através de uma revisão gramatical antes da postagem, mas uma correção muito excessiva pode acabar desestimulando os aprendizes a escreverem por conta própria fora da sala de aula. Portanto, parece ser necessário encontrar um equilíbrio entre proteger os aprendizes e intervir demasiadamente em seus textos. Porém, o mais importante é preparar os aprendizes para situações possivelmente difíceis, conscientizando-os do local de publicação e de características da comunidade em questão. Após a atividade, um momento de autoavaliação e discussão em grupo pode tornar a sala de aula um espaço para que os aprendizes possam lidar com possíveis frustrações e decepções vindas das interações com a comunidade, amenizando a desmotivação dos aprendizes que passarem por essas situações, comuns também em momentos de confronto com diferentes culturas.

[60] cf. cap. 3.1. para discussão sobre situatividade, simulação e livros didáticos.

12.2. Sequência 3: Participação por meio da leitura de notícias de jornal

Tendo em vista que a participação em uma determinada comunidade envolve o conhecimento dos padrões de interpretação (ALTMAYER, 2004) e dos discursos compartilhados entre seus membros, esta sequência[61] teve como objetivo ampliar o contato dos aprendizes com textos de jornais e revistas, estimulando a reflexão sobre os temas que circulam em jornais brasileiros e em língua alemã, além de atualizar as informações trazidas pelo livro didático sobre o tema "política". Outros objetivos envolveram a discussão sobre características do gênero textual notícia de jornal, e o desenvolvimento de estratégias de leitura para textos desse gênero. A seguir, será apresentada a realização da sequência no primeiro e segundo semestres, com base nas anotações do diário da professora-pesquisadora e do pesquisador-observador. A descrição se baseará principalmente no primeiro grupo, mas algumas observações referentes ao segundo grupo serão pontuadas ao longo do texto.

12.2.1. Diários de pesquisa

Esta sequência está integrada à lição 8, intitulada *"Die Bundesrepublik Deutschland",* que trata dos temas notícias de jornal, política e história da Alemanha. Assim como a anterior, ela também foi realizada com as duas turmas, com modificações no segundo semestre a partir das experiências observadas com o primeiro grupo, as quais serão comentadas em momentos oportunos.

[61] A descrição do planejamento da sequência se encontra no capítulo 7.3.

I. Trabalho com recortes de manchetes atuais

A parte 1 da sequência envolvia a comparação de manchetes sobre um mesmo tema. Ela partia de um exercício do livro didático, logo no início da lição 8, que trazia essa proposta (Figura 22 abaixo). Além de resolver a tarefa (encontrar as manchetes que tratavam da mesma notícia), a professora-pesquisadora convidou os aprendizes a refletirem em grupo (estavam presentes três alunos) sobre os efeitos produzidos pelas diferenças nas manchetes, como qual o foco dado pela notícia, se poderia haver uma opinião implícita, e quais informações estavam contidas ou ausentes. Dado que o exercício já promoveu uma primeira reflexão acerca desses temas, foi solicitado aos aprendizes como tarefa de casa que buscassem exemplos de ocorrências de uma mesma notícia em ao menos dois jornais alemães e um brasileiro.

Figura 22: exemplo de exercício do livro *Themen aktuell 2*

1. Welche Schlagzeilen bringen die gleiche Nachricht?

Neue Rhein Zeitung	Westdeutsche Zeitung
Preiskrieg in der Zigarettenindustrie	...
Kein Geld ...	...

Fonte: (AUFDERSTRASSE et al., 2003, Kursbuch p. 98)

Na aula seguinte, apenas duas aprendizes entre os três presentes haviam realizado a tarefa. Uma delas, porém, não entendeu corretamente a instrução e trouxe manchetes de três notícias diferentes. A outra aprendiz entendeu parcialmente a instrução, mas não se ateve completamente ao gênero: ela trouxe três resenhas críticas sobre o filme "*Tatort*", veiculados em sites diferentes, todos em alemão. Isso evidencia que a tarefa talvez tenha sido pouco clara, e possivelmente os aprendizes não compreenderam o objetivo de comparar manchetes de uma mesma notícia. Ainda assim, foi possível trabalhar com a comparação dos títulos das resenhas críticas. Desta forma, utilizando os insumos trazidos pela aprendiz, a professora realizou a proposta prevista na sequência de comparar as diferenças entre os títulos das resenhas, e falou um pouco sobre a série que originou o filme, momento em que foi mencionado o papel dos conhecimentos prévios para o

entendimento de um texto (no caso, o conhecimento sobre a série ou o filme para entendimento das resenhas). Em relação às notícias trazidas pela outra aprendiz, foi levantada a questão se essas notícias circulavam ou não em jornais brasileiros, buscando chamar a atenção para os discursos que circulam em diferentes comunidades. No segundo semestre, buscando aprimorar a atividade, foi pedido aos aprendizes para procurarem uma notícia de seu interesse no portal de notícias *Deutsche Welle* em alemão e em português, e observar as diferenças entre a forma que uma mesma notícia é veiculada para comunidades diferentes. Nesta segunda realização, os aprendizes realizaram a tarefa em casa corretamente, e trouxeram observações como o fato de o portal em cada língua trazer notícias bastante diferentes nas manchetes principais, e algumas notícias são encontradas apenas em um dos idiomas, ressaltando o fato de que a aprendizagem de língua pode ser uma forma de contato com novos discursos e conhecimentos.

Em seguida, foi iniciada a atividade de relacionar pares de recortes trazidos pela professora. Ao invés de trabalhar com a mesma notícia de duas fontes, como já havia pedido esta atividade para os alunos, a professora optou por uma atividade de relacionar título-figura-subtítulo-jornal, na qual havia recortes de três diferentes notícias do dia, dos jornais *Süddeutsche Zeitung*, *Berliner Zeitung* e da revista *Der Spiegel* (todos encontrados on-line), com as respectivas imagens e subtítulos embaralhados (ver Fig. 23), solicitando aos alunos que ordenassem em grupo. Em um segundo momento, foi pedido para cada um deles ler uma das notícias (um dos textinhos contidos na tabela), grifar o que entendeu e tentar resumir a notícia com essas palavras (leitura global).

Figura 23: Atividade envolvendo notícias de jornal

Der Spiegel	**Der Problemkunde der Deutschen Bank**		Die Deutsche Bank steckt zwischen den Fronten: Die Demokraten im US-Kongress wollen Unterlagen zu ihren Geschäftsbeziehungen mit Donald Trump - der US-Präsident will dies mit allen Mitteln verhindern.
Berliner Zeitung	Verbarrikadieren Wie sich Friedrichshain auf die Revolutionäre 1. Mai-Demo vorbereitet		Derzeit gibt nur einen einzigen Ort, an dem im Friedrichshain zu erkennen ist, dass ein ungewöhnlicher Tag bevorsteht, vielleicht sogar das einst übliche Berliner 1. Mai-Chaos mit eingeworfenen Schaufenstern und brennenden Autos
Sued-deutsche Zeitung	**Merkel tritt Spekulationen um Rückzug entgegen**		Die Ankündigung einer Klausurtagung des CDU-Bundesvorstands am Wochenende nach der Europawahl sorgt für Spekulationen um eine vorzeitige Ablösung Merkels

Fonte: elaboração própria, excertos de notícias de jornais disponíveis na internet.

Ao selecionar as notícias, a professora notou que o vocabulário das notícias era mais complexo do que o apresentado no livro didático, mas isso não foi um problema, visto que um dos objetivos era também reduzir o medo e a desmotivação dos aprendizes de ler textos autênticos por conta da insuficiência do vocabulário. Além disso, as notícias escolhidas propositadamente envolveram temas que não circulam com tanta frequência ou ênfase em jornais brasileiros, visando enfatizar aos aprendizes os outros conhecimentos necessários à leitura de textos e à participação em comunidades da língua-alvo.

Durante a realização da atividade, os alunos demonstraram inicialmente um pouco de frustração com a presença de vocabulário desconhecido nas manchetes e excertos, mas a atividade também proporcionou a conscientização dos aprendizes sobre suas dificuldades na leitura - um dos alunos expressou “entendi 65%”, por exemplo. Por fim, de lição de casa, a professora solicitou aos aprendizes que lessem os excertos da atividade com o auxílio de um dicionário (leitura detalhada), preparando-os para uma discussão realizada na aula seguinte sobre outros conhecimentos prévios necessários para a compreensão das notícias, que vão além do conhecimento linguístico.

II. Leitura de notícia de jornal em conjunto

Na aula seguinte, após a discussão sobre a lição e a continuidade do trabalho com o livro didático, a professora entregou aos aprendizes uma cópia de quatro notícias diferentes, de jornais diferentes e com temáticas variadas – um caso polêmico no esporte, uma notícia sobre política, uma notícia internacional, e uma sobre a igreja católica. A professora pediu a eles então que escolhessem as duas notícias que achassem mais interessantes, e a seguir, entre essas duas, uma, para que esta fosse lida em conjunto – levando assim em conta que a possibilidade de escolha do texto a ser lido é uma forma de participação em sala de aula (FUNK, 2010). Optou-se por trazer notícias diferentes daquelas utilizadas na atividade anterior, para poder abarcar temas que fossem mais variados e mais interessantes para os aprendizes.

Eles escolheram a notícia sobre a perda de fiéis pelas igrejas, veiculada no jornal *Süddeutsche Zeitung.*[62] A professora iniciou a atividade de leitura encorajando os aprendizes a fazerem inferências sobre as razões pelas quais isso acontece, quais são as igrejas tratadas, por que razão essa notícia se encontra na seção ‘economia’ do jornal e se

[62] Drobinski, Matthias. “ Kirchen verlieren bis 2060 fast die Hälfte ihrer Mitglieder”. *Süddeutsche Zeitung.* 9 de maio de 2019. Disponível em: https://www.sueddeutsche.de/politik/kirche-christen-austritt-evangelisch-katholisch-1.4429447. Acesso em 21 de julho de 2020.

no Brasil também estão diminuindo os fiéis. Essas inferências buscam estimular uma primeira leitura global e ativar os conhecimentos prévios e padrões de interpretação dos aprendizes (Altmayer, 2004),[63] que podem auxiliar na compreensão da notícia e do vocabulário desconhecido, ou podem evidenciar diferenças culturais e individuais de ponto de vista. Em seguida, passou-se à leitura do título e das primeiras frases que resumem a notícia, e ao fim da aula foi solicitado a eles de lição de casa que lessem apenas o início, pois a continuação seria feita em grupo.

A aula seguinte foi concentrada na leitura detalhada da notícia de jornal escolhida na aula anterior, parágrafo a parágrafo. A notícia possuía duas páginas, então foi utilizada a aula toda na leitura, buscando evidenciar estratégias de leitura como reconhecer a frase mais importante de cada parágrafo, decidir quais palavras procurar no dicionário, deduzir significados pelo contexto, reconhecer as estruturas frasais e textuais etc. Várias questões gramaticais e de vocabulário foram discutidas na medida em que eram importantes para a compreensão do texto, o que é um dos objetivos do ensino comunicativo e da própria aprendizagem como participação – que a aprendizagem surja da prática e seja inseparável dela.

Observando os aprendizes durante a atividade, os pesquisadores (tanto a professora, quanto o observador externo) os consideraram interessados na leitura e engajados na discussão. Um dos aprendizes mencionou que já havia tentado ler o texto todo sozinho em casa, o que foi considerado positivo pela professora, pois mostra um interesse em conteúdo fora do livro e um caminho para a autonomia. Este aluno, porém, relatou "não ter entendido nada" da leitura do texto em casa, o que mostra ainda que é necessário um desenvolvimento de estratégias de leitura para que o trabalho com textos autênticos não se transforme em uma frustração para o aprendiz. No final da aula, os alunos pareciam um pouco cansados, o que é compreensível pela extensão do texto, mas ainda assim aparentavam ter gostado da atividade.

Por fim, após a leitura, a professora conversou com eles então sobre as estratégias utilizadas em sala para a compreensão textual, buscando evidenciar o trabalho feito em

[63] Cf. Cap.3.2. para uma discussão mais detalhada.

sala de aula. Adicionalmente, foi solicitado a eles que dessem uma nota para a dificuldade do texto, sendo 1 – muito fácil e 10 – muito difícil. O objetivo deste questionamento era incentivar a reflexão e o posicionamento dos aprendizes sobre a atividade. O aluno que já havia lido o texto antes em casa atribuiu uma nota 7, justificando que ele não havia conseguido ler sozinho, e que havia muito vocabulário novo. As outras alunas deram notas 6 e 6-7. Essas "notas" parecem evidenciar uma percepção de que o texto é difícil, possui vocabulário e estruturas desconhecidas, mas que essa dificuldade é desafiadora, e o texto não é impossível de ser lido por eles, mesmo estando no nível A2. Espera-se que essa reflexão tenha contribuído para encorajá-los a buscarem outros textos de temas de seu interesse.

No segundo semestre, a professora optou por aprofundar o tema "política" (tema trazido pela lição do livro) antes de trazer uma notícia para ser lida por inteiro. Após algumas atividades aprofundando o conhecimento sobre o sistema político alemão e os principais partidos, foi pedido aos aprendizes que trouxessem os resultados das últimas eleições em diferentes estados da Alemanha. Na aula seguinte, porém, apenas o aluno Eduardo* esteve presente, e este trouxe em seu celular uma notícia sobre as repercussões das eleições na Turíngia (assunto recente à época das aulas). Por haver apenas um aluno na sala, ele se sentiu à vontade para utilizar o tempo da aula para ler a notícia, e com isso, ela foi lida por inteiro individualmente, porém com o auxílio da professora. Desta forma, evidenciou-se que a preparação dos aprendizes para o contato com textos sobre um determinado tema – trazendo conteúdos relacionados aos conhecimentos prévios sobre política, no caso – facilitou a compreensão do conteúdo e encorajou o aprendiz a ler a notícia, estimulando sua participação em uma comunidade.

Após essa aula, a professora ainda trouxe para leitura em conjunto um texto do gênero artigo de opinião, intitulado "*Lateinamerika - Ein Kontinent ohne gesellschaftliche Solidarität*", sobre a crise política na América Latina, postado no portal *Deutsche Welle*[64]. Esse tema foi escolhido a partir do interesse manifestado pelos aprendizes pelo tema

[64] Thofern, Uta. "Lateinamerika: ein Kontinent ohne gesellschaftliche Solidarität". Publicado em 29 out. 2019. Disponível em: https://www.dw.com/de/kommentar-lateinamerika-ein-kontinent-ohne-gesellschaftliche-solidarit%C3%A4t/a-51038046. Acesso em 22 de outubro de 2020.

"*Ausländerpolitik*". O artigo foi escolhido por trazer um tema conhecido e de interesse dos aprendizes (a política brasileira), de uma perspectiva diferente, a partir de um ponto de vista europeu e relacionando a situação do país com a América Latina, perspectiva que não costuma ser muito usual nos jornais brasileiros. Ainda, nesta segunda realização da atividade, houve uma preocupação em esclarecer os diferentes tipos de leitura e os objetivos das estratégias utilizadas, o que pareceu ter um resultado positivo na leitura dos aprendizes, que pareceram adquirir e utilizar as estratégias com maior facilidade. Ao final da leitura, a professora propôs uma discussão sobre a atividade como um todo, e sobre a opinião dos aprendizes em relação à opinião da autora. Os aprendizes se mostraram críticos em relação à leitura, comentando que a autora não levava em conta uma perspectiva histórica, e que a análise apresentada poderia ser superficial. Esse posicionamento dos aprendizes foi considerado positivo pela professora, pois indica uma interpretação aprofundada do texto e um posicionamento em relação aos discursos circulantes.

III. Leitura individual

Com a turma do primeiro semestre, foi pedido a eles como tarefa de casa, ao invés da leitura de uma notícia na íntegra, que fossem até a página do jornal *Süddeutsche Zeitung* e buscassem a notícia na seção *Leserdiskussion*,[65] uma seção do site que seleciona algumas notícias da semana para serem discutidas entre os leitores. Essa mudança na sequência foi feita pensando que a leitura de mais uma notícia poderia ser exaustiva para os aprendizes, enquanto a leitura de um texto de gênero diferente (argumentação em fórum de discussão) sobre um tema tratado em aula poderia contribuir para aumentar o interesse dos alunos no tema e no site. Além disso, a inclusão do gênero contemplou parcialmente a sequência 4 (Participação através da interação em fóruns de discussão), pois devido ao tempo utilizado na realização das sequências anteriores, e levando em consideração que a participação em

[65] Disponível em: https://www.sueddeutsche.de/panorama/kirchen-mitgliederschwund-christentum-1.4429588 Acesso em 22 de outubro de 2020.

um fórum demandaria um trabalho extenso com os padrões de interpretação utilizados pela comunidade do site, optou-se por não a realizar como previsto.

Como já havia passado vários dias da publicação da notícia, a discussão não permitia mais comentários, mas continuava aberta para visualização das postagens. Foi instruído a eles então que escolhessem um comentário que se aproximasse de sua opinião pessoal sobre o tema e trouxessem para lermos em sala. Desta forma, os aprendizes teriam acesso a vários comentários e poderiam lidar com diferentes opiniões e textos, até encontrarem algo que considerassem próximo à opinião deles.

Na aula seguinte, uma aprendiz trouxe cópias impressas do comentário para os colegas, outra copiou à mão no caderno, e outro ainda trouxe um *print* da página no celular, indicando que a tarefa possivelmente não somente foi mais clara, como também mais motivadora para eles. Os comentários escolhidos pelos alunos não necessariamente refletiram a opinião dos aprendizes, mas foram comentários que de alguma forma eles julgaram interessantes, ou seja, houve reflexão no momento de sua escolha. Por meio da leitura e interpretação dos comentários, foi feita uma discussão mais aprofundada sobre a questão da religião na nossa sociedade e sobre diferenças entre os comentários selecionados e comentários que normalmente encontramos em sites brasileiros, e em termos de conteúdo, se as opiniões representadas também eram encontradas em comentários em sites em português. A professora chamou atenção para a subjetividade das experiências e opiniões contidas nos comentários, mas também buscou questionar o que poderia estar refletindo marcas culturais, de valores e visões de mundo. Os aprendizes também expressaram suas opiniões acerca do tema e dos comentários durante a aula utilizando a língua alemã, gerando uma situação autêntica de aprendizagem (cf. cap. 5.1.).

12.2.2. Análise de entrevistas

A seguir, apresentaremos o resultado da análise de entrevistas com dois aprendizes: Sandro*, referente ao primeiro semestre, e Eduardo*, referente ao segundo semestre.

12.2.2.1. Entrevista com Sandro*

A tabela abaixo apresenta os resultados da análise da entrevista do aluno Sandro*[66], segundo as ocorrências dos graus de participação em cada critério. Os critérios D e E não se aplicam, pois a atividade não envolveu interação com membros de comunidades da língua-alvo ou produção para além da sala de aula.

Tabela 8: Análise da entrevista com Sandro* sobre o tema "notícias de jornal", apresentando as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes.

Critérios de participação: ocorrências				
A	B	C	D	E
Média	Nenhuma	Média	(ausente –	(ausente –
Baixa	Nenhuma		atividade	atividade não
Baixa	Nenhuma		não envolvia	envolvia
Baixa	Média		interação)	produção)
Baixa	Média			
Alta	Baixa			
Alta	Média			
Alta	Baixa			
Alta	Média			
Baixa	Média			
Baixa	Média			
Média	Baixa			
Média				

Fonte: elaboração própria

[66] A análise completa da entrevista encontra-se anexa.(Apêndice F)

Observando-se a tabela, têm-se os seguintes resultados:

A- Nenhuma – 0; **Baixa** – **6;** Média – 3; Alta – 4: Predominância da avaliação **baixa**

B- Nenhuma – 3; Baixa – 3**; Média – 6**; Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

C- Nenhuma – 1; Baixa – 0; **Média** – **2;** Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

D- não se aplica

E- não se aplica

A partir desses resultados, pode-se dizer que a sequência proporcionou apenas **parcialmente a participação** para esse aprendiz. A seguir, serão apresentados exemplos dos resultados de cada critério, para então fazer uma discussão do resultado geral.

A. Sinais de engajamento dos aprendizes no contato com discursos que circulam na comunidade

A predominância do grau de participação "baixa" indica que o aprendiz demonstrou pouco interesse no contato com discursos na língua-alvo, e ao tratar da atividade, evidencia bastante os aspectos relacionados à gramática e ao vocabulário. Na entrevista em questão, o aprendiz reconhece a importância do trabalho com textos autênticos, mas sempre ressaltando que "acha muito difícil", como no excerto:

> **Professora: E em alemão? Você já tinha acesso às notícias, costumava dar uma olhada nas notícias?**
>
> Sandro*: Não costumo ler, não, justamente porque é difícil ler textos em alemão. Ou eu jogo no Übersetzer, ou não consigo... não tenho tanta facilidade para ler textos em alemão. Mas eu acho que é um bom hábito para se ir treinando a leitura.

Todavia, vale ressaltar que o grau de participação do aprendiz varia bastante ao longo da entrevista, chegando até a haver ocorrências de grau de participação “alta”, o que possivelmente indica que algumas atividades conseguiram despertar o interesse do aprendiz a olhar para os textos não apenas por suas estruturas e vocabulário, mas também como excertos de discursos que circulam na cultura-alvo. Na análise global, foi ressaltado pelo segundo pesquisador o seguinte momento, no qual o aprendiz demonstra interesse por um dos textos não escolhidos para leitura em conjunto, indo além do pedido pela professora e apresentando assim um grau alto de participação:

> **Professora: Mas voltando, você me contou que leu essa outra notícia, a da esportista. E depois disso, você chegou a ler outras notícias, que eu não tinha trazido?**
>
> Sandro*: Eu fui ler sobre a esportista, mas não em alemão. Eu fiquei curioso, o texto alemão usava um termo “intersexual”, e eu fiquei um pouco sem entender o que é isso para eles, não estava entendendo se ela transexual. Então eu procurei e descobri que ela era meio hermafrodita, descobri que ela tinha características intersexuais, dos dois sexos, hormônio masculino. Mas aí eu não fui ler em alemão.

B. Apropriação dos alunos do gênero textual, dos conhecimentos prévios e vocabulário contidos nos discursos que circulam nas comunidades:

Nesse critério, o grau de participação “média” encontrado na maioria das ocorrências indica que o aprendiz se atentou a aspectos como gênero textual e outros conhecimentos necessários para a interpretação dos textos e para a participação em comunidades (como no excerto citado acima), e reconhece que pode haver especificidades ou diferenças culturais envolvidas nesses aspectos. Ainda que não tenha domínio das marcas e padrões culturais de interpretação, o aprendiz reconhece suas lacunas de

conhecimento e demonstra abertura para a aprendizagem.[67] Isso pode ser visto no seguinte excerto:

> **Professora: E o que você achou da primeira atividade com manchetes de jornal, para ligar com a figura e ligar com o texto?**
>
> [...]
>
> Sandro*: Eu achei interessante, legal. O texto jornalístico, a própria manchete é um gênero textual, tem suas próprias características, essas coisas de condensar a informação. E às vezes a gente não está acostumado com as características do gênero manchete. Eu acho que a aprendizagem de línguas passa pela aprendizagem de conhecer essas características internas dos gêneros, do estilo, das construções. Por exemplo, na atividade em que tivemos que escrever manchetes, nós escrevemos as manchetes no passado, e você mencionou que as manchetes costumam ser escritas no presente. Isso é uma coisa implícita, um falante nativo sabe essas coisas, já sabe o que uma manchete tende a utilizar, mas para a gente que está aprendendo a língua como língua estrangeira, às vezes não é uma coisa tão intuitiva. Então acho legal trabalhar com isso. O texto jornalístico é legal de trabalhar porque é fácil de encontrar na internet, e dentro do texto jornalístico você vai ter vários gêneros textuais também, tem aqueles mais densos, sobre política, por exemplo, e outros menos densos, como os de entretenimento.

C. Posicionamento e reflexão crítica no contato e interação:

Durante a entrevista, talvez por uma expectativa do aprendiz sobre aprendizagem e consequentemente sobre a pesquisa, de que a entrevista não devesse tratar dos conteúdos dos textos, e sim de questões relacionas a dificuldades de leitura, por exemplo, o aprendiz não expressou muitas reflexões acerca do conteúdo lido. Isso não significa, porém, que ele não tenha apresentado posicionamento ou reflexão crítica. As observações dos diários, mencionadas na seção anterior, indicam a participação dos aprendizes em sala de aula, que se envolveram nas discussões sobre o tema da religião.

[67] Cabe relembrar que os aprendizes eram estudantes de ciências humanas, possivelmente acostumados a interpretar textos e familiarizados com questões de gênero textual, como Sandro* demonstra no excerto.

Tendo isso em vista, a única ocorrência desse critério é a que o aprendiz comenta sobre a presença de *bots* nas comunidades de fóruns e portais, que foi citada anteriormente na descrição dos exemplos de graus de participação:

> **Professora: Com certeza. Você acha que tem diferenças entre o gênero "comentário de portal" em português e em alemão?**
>
> Sandro*: Eu teria que ler mais comentários de portal em alemão, mas eu acho que tem algumas, sim. Aqui tem muitos bots, muitos robôs, e não sei se é porque atualmente as coisas estão muito polarizadas, mas as discussões dos comentários aqui tendem a coisas um pouco tóxicas. Lá, eu achei que os comentários que a gente leu são menos tóxicos. Se bem que acho que também tinham alguns comentários polarizados, acho que a Doris* trouxe um comentário que falava de comunistas, coisa nesse sentido.

Nesse excerto, o aprendiz demonstra refletir sobre o teor e a relação entre as opiniões pessoais das pessoas e o contexto político e social em que estão inseridas, mas ao mesmo tempo reconhece limitações em sua visão de mundo, que pode estar perpassada por um estereótipo positivo da cultura-alvo, e seria necessário maior contato com as comunidades para ter clareza sobre essas questões e reavaliar a interpretação sobre os comentários, concluindo que "precisa ler mais".

A seguir, serão apresentados os resultados referentes à entrevista com Eduardo*, referente ao segundo semestre.

12.2.2.2. Entrevista com Eduardo*

A tabela a seguir apresenta os resultados da análise da entrevista com Eduardo*,[68] referentes à segunda realização da sequência didática:

[68] A análise completa encontra-se anexa. (Apêndice L)

Tabela 9: Análise da entrevista com Eduardo* sobre o tema "notícias de jornal", apresentando as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes.

Critérios de participação: ocorrências				
A	B	C	D	E
Média	Baixa	Média	Não se aplica	Não se aplica
Alta	Baixa	Alta		
Alta	Média	Média		
Alta	Média			
Média	Média			
Média	Média			
Média				
Média				
Alta				

Fonte: elaboração própria

Observando os resultados da entrevista com Eduardo*, temos:

A- Nenhuma – 0; Baixa – 0; **Média – 5;** Alta – 4: Predominância da avaliação **média**

B- Nenhuma – 0; Baixa – 2**; Média – 4**; Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

C- Nenhuma – 0; Baixa – 0; **Média** – **2;** Alta – 1: Predominância da avaliação **média**

D- não se aplica

E- não se aplica

Os resultados indicam que a atividade proporcionou **suficientemente a participação** para esse aprendiz. A seguir, serão apresentados exemplos dos resultados de cada critério, para então fazer uma discussão do resultado geral.

A. Sinais de engajamento dos aprendizes no contato com discursos que circulam na comunidade:

Nesse critério, o grau de participação do aprendiz oscilou entre "média" e "alta", com um leve predomínio da avaliação "média". Durante a entrevista, foi possível perceber que o aprendiz já possui um interesse em participar de comunidades e de ter acesso às notícias que circulam em língua estrangeira, não apenas em língua inglesa, mas também em alemão, fazendo uso principalmente do *Twitter* como ferramenta de acesso a diferentes portais. Em relação à língua alemã, o aprendiz relata já conhecer e "seguir" a página da *Deutsche Welle*, e já ter lido uma notícia inteira em alemão mesmo antes do curso, o que evidencia um engajamento deste na participação nesta comunidade. Tendo isso em vista, se por um lado alguns excertos indicam pouco interesse em realizar as atividades propostas em casa, como a leitura da notícia iniciada em sala de aula, ou a busca de manchetes, por outro lado, ele extraía das discussões em sala de aula os temas de seu interesse e buscava páginas de jornais e notícias no *Twitter* sobre aqueles temas, como evidencia o excerto a seguir, cujo grau de participação foi classificado como "Alta":

> **Professora: Eu acho que essa é uma nova forma de se informar, das novas gerações. E essas páginas que você segue, são em língua portuguesa ou você também segue páginas em outras línguas estrangeiras?**
>
> Eduardo*: Eu sigo também jornais em língua estrangeira. A maioria em português, mas também em inglês e acho que em alemão também. Em alemão, seguir mesmo, acho que só a Deutsche Welle. Quando teve aquelas atividades em aula, eu cheguei a entrar na página da revista Spiegel, e depois pesquisando sobre as Landtagswahlen, acabei chegando em outros sites, mas pelo Google.

B. Apropriação dos aprendizes do gênero textual, dos conhecimentos prévios e vocabulário contidos nos discursos que circulam nas comunidades:

O grau de participação "média" evidencia que o aprendiz apresenta reflexão sobre o gênero textual e enxerga o texto dentro de um contexto de circulação. Além disso, ele tem consciência dos conhecimentos implícitos presentes em uma notícia de jornal e dos sentidos implícitos na escolha de vocabulário, como pode-se ver no excerto a seguir, em que ele comenta a insegurança de citar uma fonte em língua alemã:

> **Professora: E agora você tem vontade de ter no seu Twitter mais notícias em alemão, ou acha que ainda não está preparado, não vale a pena?**
>
> Eduardo*: Ah, sim, mas... Não sei, se eu tiver que fazer uma pesquisa, por exemplo, eu ainda não me sinto seguro de citar uma fonte em alemão, por exemplo, porque pode ter uma palavrinha que muda totalmente o significado da sentença, que você entendeu antes. Então eu tenho mais segurança com o português e o inglês, são línguas que a gente tem mais contato.

C. Posicionamento e reflexão crítica no contato e interação:

O grau de participação "média" neste critério indica que, ainda que não tenha uma reflexão aprofundada sobre os conteúdos e temas tratados em sala, o aprendiz demonstra atenção e interesse em ampliar seus conhecimentos e visão de mundo por meio da aprendizagem de uma nova língua e do contato com os textos, como é possível perceber no excerto abaixo:

> **Professora: Certo. Você falou que é interessante ler o que os alemães leem, mais ou menos assim que você colocou, né?**
>
> Eduardo*: Isso.
>
> **Professora: Por que é interessante?**

> Eduardo*: Bom, você acaba conhecendo a sociedade alemã, você acaba conhecendo o ponto de vista dos alemães sobre eles mesmos, ou no caso de notícias sobre o Brasil, o ponto de vista dos alemães sobre o Brasil ou sobre qualquer outro país. As duas coisas são interessantes, tanto uma visão de fora sobre a gente, quanto uma visão deles sobre eles mesmos. Acho que agrega, ter contato com esse tipo de material agrega conhecimentos gerais sobre política, sobre relações internacionais, sobre o modo de vida na Alemanha, coisas que talvez eu não tivesse contato por outros modos se não pelos jornais.

O aprendiz apresenta uma visão generalizada da cultura-alvo ao dizer "o ponto de vista dos alemães", por exemplo. Por outro lado, ele reconhece que seu ponto de vista é limitado por suas vivências e pelos discursos que circulam em sua língua, e que a aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita ampliar sua reflexão crítica por meio do acesso a novos discursos.

12.2.3. Análise da produção dos aprendizes

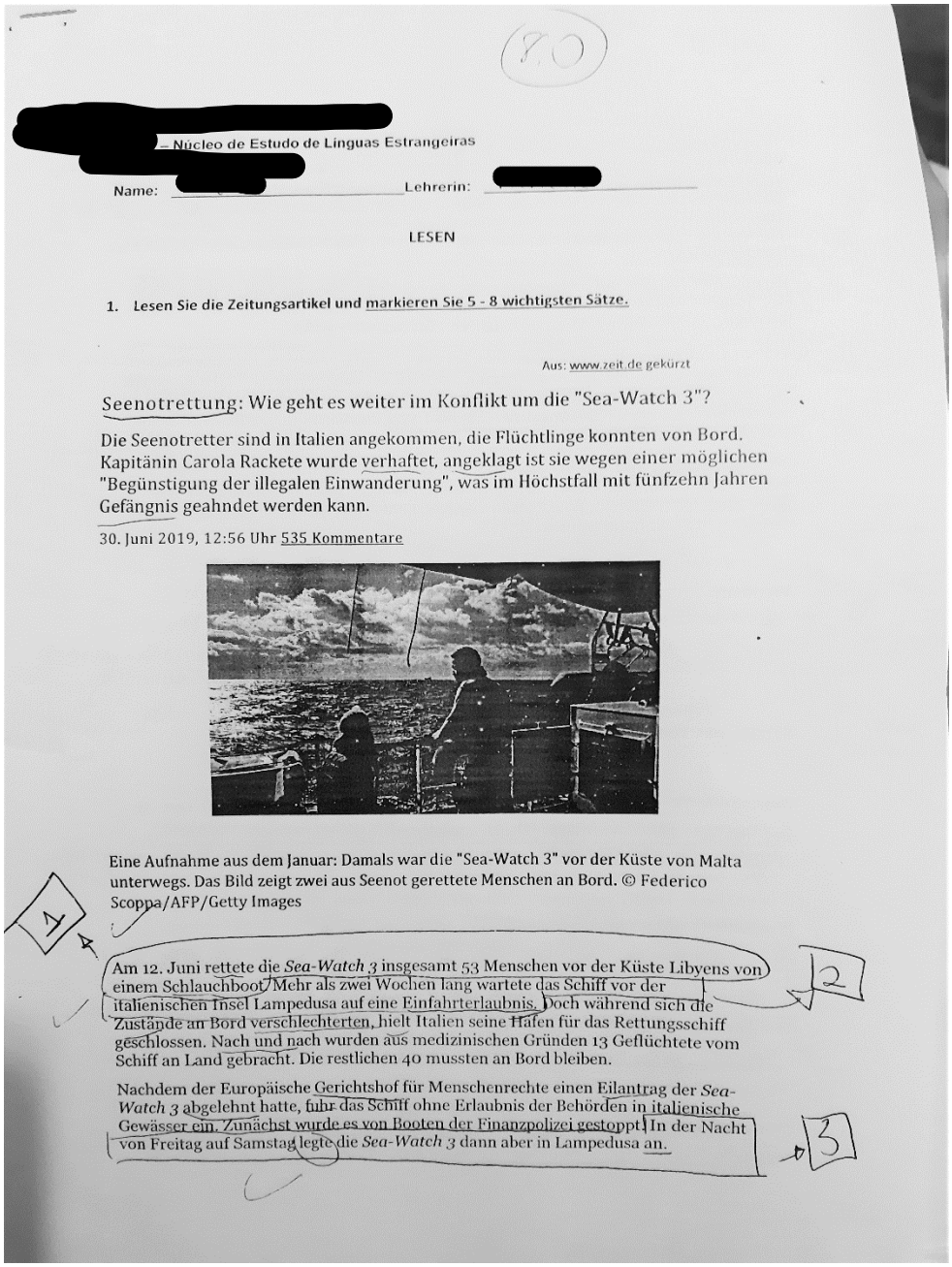
Esta sequência didática não envolvia produção para além da sala de aula, mas é possível observar alguns resultados da sequência por meio do desempenho dos aprendizes na avaliação ao final do curso[69]. Com o objetivo de verificar se os aprendizes conseguiram adquirir estratégias de leitura de textos do gênero "notícia de jornal", foi incluída na prova uma notícia recente publicada em um jornal alemão sobre refugiados, tema que se ligava aos assuntos tratados na primeira lição do livro didático. Foram propostos exercícios que visavam avaliar a leitura global e seletiva dos aprendizes: o primeiro pedia para os alunos grifarem entre cinco a oito frases mais importantes no texto; a seguir, eram feitas perguntas sobre partes específicas da notícia. Ao final do texto, havia um espaço dedicado ao vocabulário, no qual os aprendizes poderiam escolher até oito palavras para procurar no

[69] Cf. modelos do primeiro e segundo semestre nos apêndices Q e R, respectivamente.

dicionário. As imagens abaixo mostram os resultados da prova de Sandro*[70](nomes cobertos para preservar o anonimato) (Figuras 24 e 25):

[70] A avaliação completa encontra-se no apêndice S.

Figura 24: Página inicial da avaliação final de Sandro*, exercício de estratégia de leitura.



[redacted] – Núcleo de Estudo de Línguas Estrangeiras

Name: [redacted] Lehrerin: [redacted]

LESEN

1. Lesen Sie die Zeitungsartikel und markieren Sie 5 - 8 wichtigsten Sätze.

Aus: www.zeit.de gekürzt

Seenotrettung: Wie geht es weiter im Konflikt um die "Sea-Watch 3"?

Die Seenotretter sind in Italien angekommen, die Flüchtlinge konnten von Bord. Kapitänin Carola Rackete wurde verhaftet, angeklagt ist sie wegen einer möglichen "Begünstigung der illegalen Einwanderung", was im Höchstfall mit fünfzehn Jahren Gefängnis geahndet werden kann.

30. Juni 2019, 12:56 Uhr 535 Kommentare

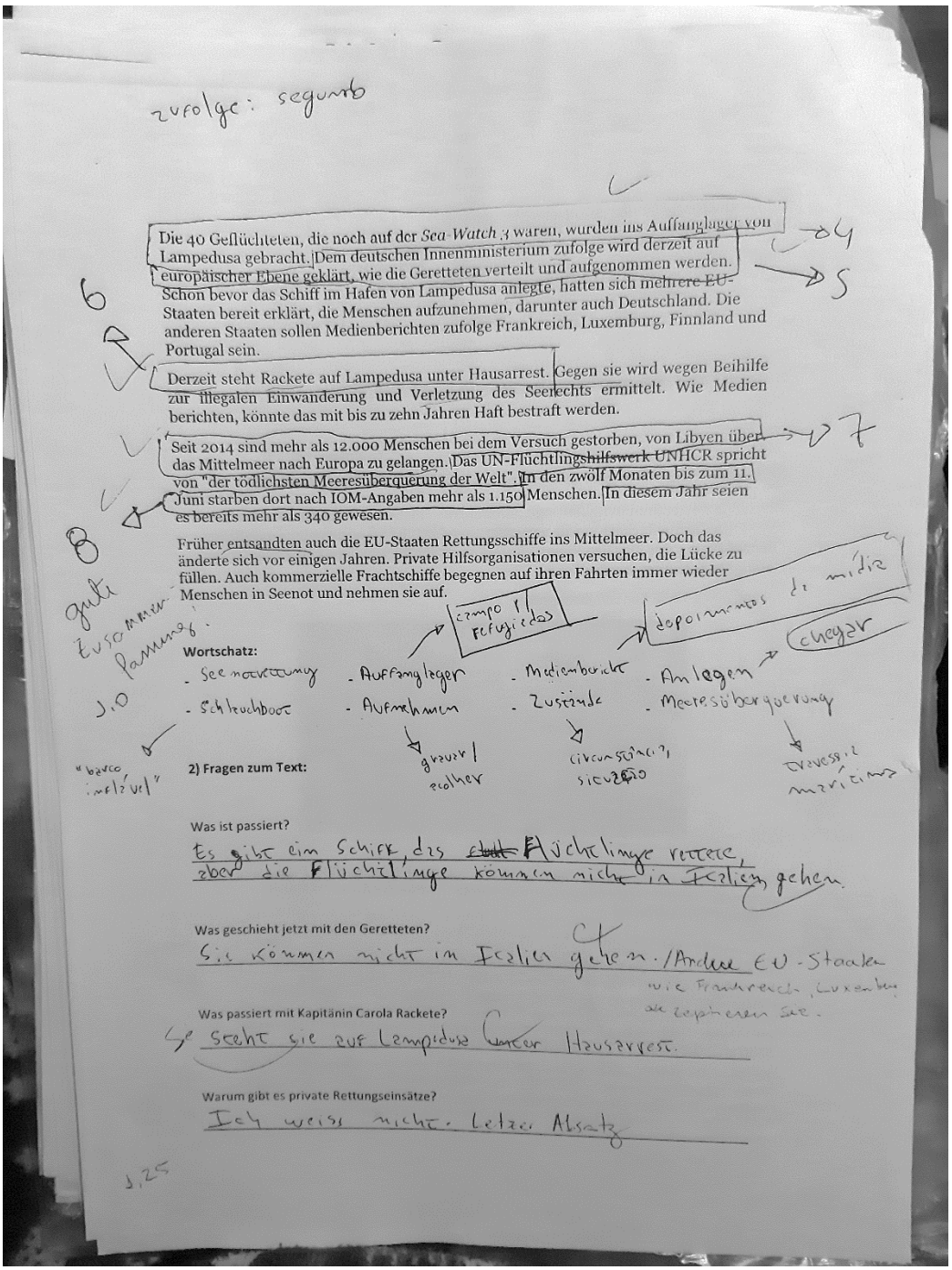
Eine Aufnahme aus dem Januar: Damals war die "Sea-Watch 3" vor der Küste von Malta unterwegs. Das Bild zeigt zwei aus Seenot gerettete Menschen an Bord. © Federico Scoppa/AFP/Getty Images

Am 12. Juni rettete die *Sea-Watch 3* insgesamt 53 Menschen vor der Küste Libyens von einem Schlauchboot. Mehr als zwei Wochen lang wartete das Schiff vor der italienischen Insel Lampedusa auf eine Einfahrterlaubnis. Doch während sich die Zustände an Bord verschlechterten, hielt Italien seine Häfen für das Rettungsschiff geschlossen. Nach und nach wurden aus medizinischen Gründen 13 Geflüchtete vom Schiff an Land gebracht. Die restlichen 40 mussten an Bord bleiben.

Nachdem der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte einen Eilantrag der *Sea-Watch 3* abgelehnt hatte, fuhr das Schiff ohne Erlaubnis der Behörden in italienische Gewässer ein. Zunächst wurde es von Booten der Finanzpolizei gestoppt. In der Nacht von Freitag auf Samstag legte die *Sea-Watch 3* dann aber in Lampedusa an.

Fonte: elaboração própria, respostas elaboradas por Sandro* (reprodução do conteúdo autorizada pelo aprendiz).

Figura 25: Página 2 da avaliação final. Final do exercício de estratégia de leitura e perguntas de compreensão seletiva.



Die 40 Geflüchteten, die noch auf der *Sea-Watch 3* waren, wurden ins Auffanglager von Lampedusa gebracht. Dem deutschen Innenministerium zufolge wird derzeit auf europäischer Ebene geklärt, wie die Geretteten verteilt und aufgenommen werden. Schon bevor das Schiff im Hafen von Lampedusa anlegte, hatten sich mehrere EU-Staaten bereit erklärt, die Menschen aufzunehmen, darunter auch Deutschland. Die anderen Staaten sollen Medienberichten zufolge Frankreich, Luxemburg, Finnland und Portugal sein.

Derzeit steht Rackete auf Lampedusa unter Hausarrest. Gegen sie wird wegen Beihilfe zur illegalen Einwanderung und Verletzung des Seerechts ermittelt. Wie Medien berichten, könnte das mit bis zu zehn Jahren Haft bestraft werden.

Seit 2014 sind mehr als 12.000 Menschen bei dem Versuch gestorben, von Libyen über das Mittelmeer nach Europa zu gelangen. Das UN-Flüchtlingshilfswerk UNHCR spricht von "der tödlichsten Meeresüberquerung der Welt". In den zwölf Monaten bis zum 11. Juni starben dort nach IOM-Angaben mehr als 1.150 Menschen. In diesem Jahr seien es bereits mehr als 340 gewesen.

Früher entsandten auch die EU-Staaten Rettungsschiffe ins Mittelmeer. Doch das änderte sich vor einigen Jahren. Private Hilfsorganisationen versuchen, die Lücke zu füllen. Auch kommerzielle Frachtschiffe begegnen auf ihren Fahrten immer wieder Menschen in Seenot und nehmen sie auf.

Wortschatz:

- Seenotrettung
- Schlauchboot
- Auffanglager
- Aufnahmen
- Medienbericht
- Zustände
- Anlagen
- Meeresüberquerung

2) Fragen zum Text:

Was ist passiert?

Es gibt ein Schiff, das Flüchtlinge rettete, aber die Flüchtlinge können nicht in Italien gehen.

Was geschieht jetzt mit den Geretteten?

Sie können nicht in Italien gehen. / Andere EU-Staaten wie Frankreich, Luxemburg akzeptieren sie.

Was passiert mit Kapitänin Carola Rackete?

Sie steht auf Lampedusa unter Hausarrest.

Warum gibt es private Rettungseinsätze?

Ich weiss nicht. Letzter Absatz

Fonte: elaboração própria, respostas elaboradas por Sandro* (reprodução do conteúdo autorizada pelo aprendiz).

O exercício 1, de marcar as frases principais, possuía um certo grau de subjetividade, podendo haver mais de uma resposta correta a depender do foco de quem está lendo. Ainda assim, no conjunto, era possível observar se os aprendizes conseguiam extrair as informações principais de um texto autêntico novo, cujo tema era apenas parcialmente conhecido (questão dos refugiados). A análise das marcações de Sandro* demonstra uma síntese coerente do texto. As respostas da leitura seletiva corroboram essa interpretação, já que ele conseguiu responder satisfatoriamente três das quatro questões. Vale ressaltar que as perguntas da avaliação também faziam parte do texto original, que era composto de perguntas e respostas para esclarecer os leitores, demonstrando que o tema era complexo também para a comunidade-alvo a qual o texto era destinado. Desta forma, os resultados do aprendiz indicam a aprendizagem de estratégias para lidar com textos longos e complexos, ferramentas necessárias para a aprendizagem como participação.

Outra aprendiz, Dóris*, na entrevista final sobre o curso, comenta que achou interessante a notícia, e que foi procurar mais informações em português, pois ficou curiosa sobre o ocorrido (cf. anexo). Isso mostra que, mesmo na prova, o texto foi lido como real, "autenticado pelo aprendiz" (WIDDOWSON, 1978), evidenciando que a sequência contribuiu para a ampliação de sua participação.

12.2.4. Discussão

O trabalho com notícias de jornal, embora não envolva interação direta com membros de uma comunidade, permite o acesso dos aprendizes a assuntos e temas que circulam em língua alemã. A participação nesses discursos envolve ter conhecimentos prévios necessários para compreender os conteúdos, assim como conhecimentos sobre gênero textual, meio de circulação, público-alvo. Nesse sentido, algo muito comum é os aprendizes considerarem apenas o aprendizado do idioma quando têm contato com a língua, ou seja, quando leem ou escutam conteúdos (autênticos ou criados para o ensino) produzidos naquele idioma. Porém, de um ponto de vista da aprendizagem como

participação, consumir conteúdos *sobre* os países e comunidades da língua-alvo, ainda que em português, pode ser uma forma de se aproximar dessa cultura e ampliar seus conhecimentos prévios, que depois auxiliará a participar das comunidades e discursos produzidos na língua-alvo. Especialmente no caso do alemão para público universitário no Brasil, no qual muitas vezes os aprendizes têm pouco contato com comunidades da língua-alvo, essa aproximação é importante para aumentar o interesse e a familiaridade com essas comunidades. Com isso, o aprendiz pode refletir sobre a leitura e se posicionar criticamente sobre os conteúdos.

Da perspectiva da professora-pesquisadora e do pesquisador-observador, a realização da sequência permitiu aos aprendizes conhecerem alguns veículos de comunicação em língua alemã e terem contato com alguns dos assuntos correntes naquele momento, atualizando a temática trazida no livro didático. Ainda, permitiu o desenvolvimento de estratégias de leitura, o exercício de leitura global e inferência de vocabulário a partir do contexto, e a atenção às marcas de gênero textual. Os aprendizes pareceram motivados a ler textos mais complexos ou mais longos, e engajados em discutir sobre os temas em língua alemã, utilizando inclusive vocabulário adquirido no contato com os textos. Esses resultados se repetiram no segundo semestre, no qual as notícias de jornal foram utilizadas também para aprofundar o tema "política" presente no livro didático, atualizando as discussões trazidas pelo material e contextualizando um tema de difícil acesso (o sistema político da Alemanha e seus partidos). Os aprendizes demonstram maior interesse pela política alemã após as atividades, além de maior engajamento em pesquisar notícias em geral fora da sala de aula.

O gênero notícia de jornal, embora bastante comum em livros didáticos (ANDRADE E SILVA, 2016), não costuma ser trabalhado com textos autênticos, e nem de forma tão complexa, de modo que os aprendizes não são levados a reconhecer lacunas de conhecimento ou a se posicionar criticamente, e também não são encorajados a sair do livro didático e entrar em contato com notícias atuais, que estejam circulando nas comunidades da língua-alvo. Um efeito disso pode ser visto nas respostas do questionário inicial, no qual é possível observar uma baixa ocorrência de hábito de leitura de notícias ou mesmo de textos autênticos em geral. Também é interessante perceber que o contato com materiais autênticos pode propiciar o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem, já que esses textos são possuem estruturas mais complexas e variadas.

Porém, elas nem sempre são desenvolvidas de forma natural ou automática pelos aprendizes, estes tendem a repetir sempre as mesmas estratégias e não refletir sobre maneiras novas de aprendizagem. Isso é evidenciado durante as entrevistas, em que os aprendizes relatam demorar muito durante a leitura, por ficarem (segundo Eduardo*) "catando milho", ou seja, procurando cada palavra desconhecida no dicionário, estratégia que é pouco eficiente para uma compreensão global e muito desgastante na leitura de textos mais longos. Com isso, em ambos os semestres, a experiência com uma nova estratégia foi considerada positiva e motivadora para outros textos no futuro.

Em relação à entrevista de Sandro*, a variação do grau de participação nos itens A e B demonstra que o aprendiz considera importante e tem interesse em ter acesso a esses textos e participar desses discursos, mas se foca principalmente em questões gramaticais e na dificuldade do vocabulário quando entra em contato com textos que circulam na língua-alvo. Em alguns momentos, porém, ele demonstra atenção ao gênero e reconhece lacunas nos seus conhecimentos, como no caso do termo "intersexual", momento em que sua participação alcançou o grau "Alta" no critério A e "Média" no critério B. Nessa situação, o aprendiz leu em casa um dos textos oferecidos pela professora, porém não trabalhados em sala de aula, e buscou informações não apenas de vocabulário, mas de conhecimentos prévios relativos ao tema da notícia. O contato com outras formas de leitura de textos proposto na sequência, com menos foco na gramática e na busca de palavras desconhecidas no dicionário, pode ter contribuído para trazer o seu olhar mais para o texto enquanto discurso que circula em uma comunidade. Essa interpretação pode ser corroborada pela entrevista da aprendiz Dóris* ao final do curso, que relata, assim como Sandro*, ter pesquisado mais profundamente o assunto da notícia presente na prova. Por isso, embora as atividades como um todo tenham atingido uma participação predominantemente parcial para o aprendiz, essas avaliações demonstram um potencial para engajar o aluno a ter mais contato com esses discursos.

No segundo semestre, a entrevista com Eduardo* demonstrou que o trabalho com notícias de jornal foi capaz de motivá-lo a entrar mais em contato com discursos que circulam na língua-alvo (como a procura pela página da revista *Spiegel*, por exemplo), e ao mesmo tempo ampliar seus conhecimentos prévios em relação à história e política dos países de língua alemã por meio das notícias que circulavam sobre a Alemanha Oriental em jornais brasileiros (caso em que o aprendiz compartilhou por conta própria uma notícia

do jornal *El País* com o grupo de *WhatsApp* da sala). Outra questão interessante observada pela segunda realização da atividade foi a diferença entre o texto impresso ou no celular. Mesmo tendo feito uma leitura de notícia de jornal completa no celular em sala de aula, Eduardo* também ressaltou como positiva a atividade de leitura do texto impresso em sala de aula, na qual pudemos fazer grifos, observações e notas junto ao texto. Assim, é possível perceber que cada ferramenta tem seus prós e contras, e às vezes trazer um texto impresso em aula pode promover formas diferentes de leitura, que não são possíveis com o texto no celular, embora este seja em teoria mais autêntico por estar na sua forma de circulação original (on-line, colorido, contextualizado dentro de um site).

Outro aspecto interessante é o da relação entre a participação em sala de aula e a participação em comunidades da língua-alvo. O aprendiz menciona como positiva a leitura do texto de jornal com os colegas, pois "se um não entende um pedaço, o outro vai complementando". Isso ressalta que o trabalho com a participação em sala de aula é importante não só pela mediação do professor, mas também dos colegas, que alternam entre aprendizes e participantes experientes durante o processo. Essa alternância pôde ser vista em vários momentos durante o curso, desde a aprendizagem do uso de aplicativos, até nas recomendações dos aprendizes de textos, filmes etc.

Adicionalmente, a opção do aprendiz pelo *Twitter* como forma de acesso às notícias, mesmo negligenciando as instruções da professora, aponta que a participação é um processo individual, que vai se dar de maneira diferente para cada aprendiz, e pode ir até mesmo além do que prevê ou sugere o professor. Além disso, vale ressaltar que mesmo para um aprendiz que já entra em contato com discursos que circulam na língua-alvo, as atividades envolvendo participação podem contribuir para ampliar o seu espectro de comunidades e encorajá-los a buscar novos temas. Para aumentar a participação em atividades futuras envolvendo notícias de jornal, pode haver um questionamento maior aos aprendizes sobre aspectos relacionados ao gênero textual e quanto à relação entre texto e contexto de publicação. Mais estímulo ao posicionamento e reflexão crítica sobre o conteúdo presente nos materiais, utilizando a língua estrangeira, também pode promover uma maior participação nesses discursos. Por fim, um trabalho contínuo com esses textos e com a experimentação de diversas estratégias também pode ampliar o seu engajamento com novas leituras fora da sala de aula.

12.3. Sequência 5: Participação através da interação assincrônica com usuários do aplicativo *Slowly* e do acompanhamento de grupos de *Facebook*

Esta sequência[71] visa proporcionar a interação dos aprendizes com membros de comunidades da língua-alvo por meio do uso do aplicativo para celular *Slowly*. Esse aplicativo proporciona a troca de mensagens textuais entre os usuários, assemelhando-se a uma troca de cartas, com o objetivo de conhecer pessoas com os mesmos interesses e desenvolver amizades. Segundo a descrição no site oficial do aplicativo:

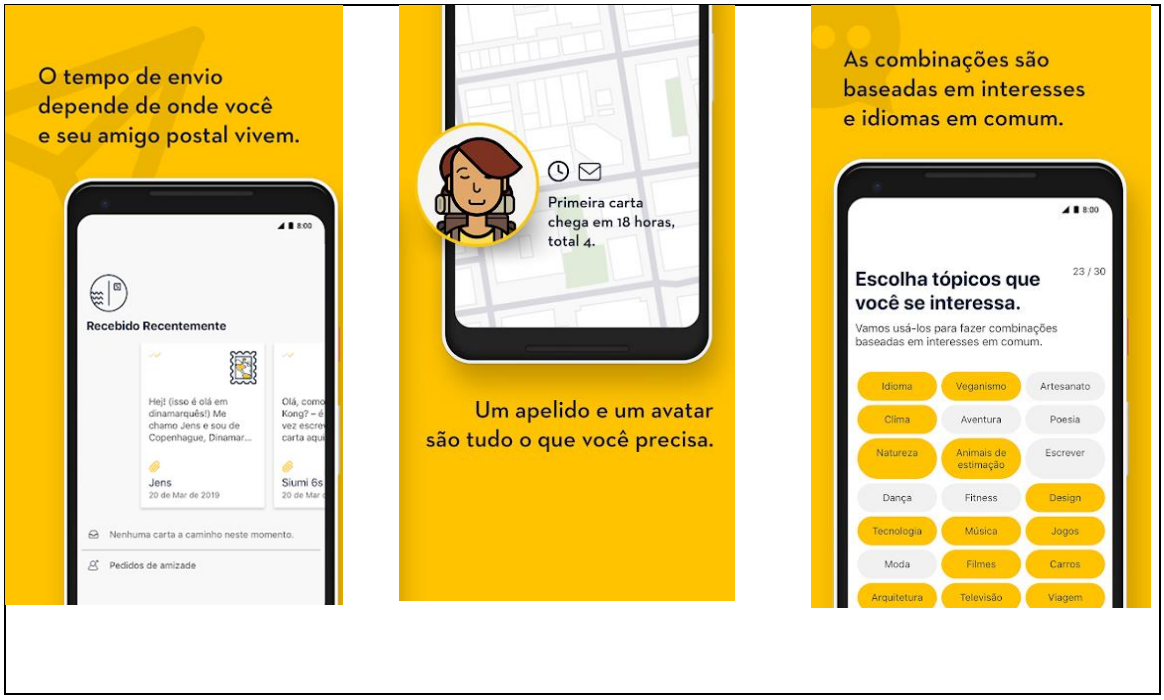
> O app é criado para aqueles que procuram por conversas significativas com as pessoas. Em época de mensagens instantâneas, esperamos conectar as pessoas ao redor do mundo em um ritmo mais lento porém melhor – uma carta de cada vez.
>
> Conheça um amigo postal, sele a sua carta e ponha um selo - E inicie sua conexão com o mundo com SLOWLY![72]

As mensagens trocadas entre os membros do grupo não são instantâneas: o aplicativo simula a espera de uma carta aplicando um tempo artificial na entrega das mensagens, variando entre algumas horas e alguns dias, a depender da distância entre os interlocutores. Desta forma, há um incentivo para que as mensagens sejam mais longas e refletidas, assemelhando-se mais a uma troca via e-mail do que a um *chat.* Por outro lado, por se tratar de um aplicativo para celular, a janela de escrita é relativamente pequena, o que desincentiva a escrita de textos muito longos. Outro diferencial do aplicativo é a comunicação exclusivamente textual, sem o envio de imagens, fotos ou mensagens de áudio, e o caráter de anonimato, que é preservado pelo uso de avatares e apelidos no perfil, sem vínculo com outras redes sociais. Os membros do grupo buscam uns aos outros por

[71] A descrição do planejamento da sequência se encontra no capítulo 7.5.
[72] Texto disponível em: https://www.getslowly.com/pb/ . Acesso em 28 jul. 2020

meio dos interesses e idiomas em comum. As imagens abaixo, retiradas do site oficial, ilustram o funcionamento do aplicativo:

Figura 26: Propaganda do aplicativo *Slowly* com detalhes de seu funcionamento.



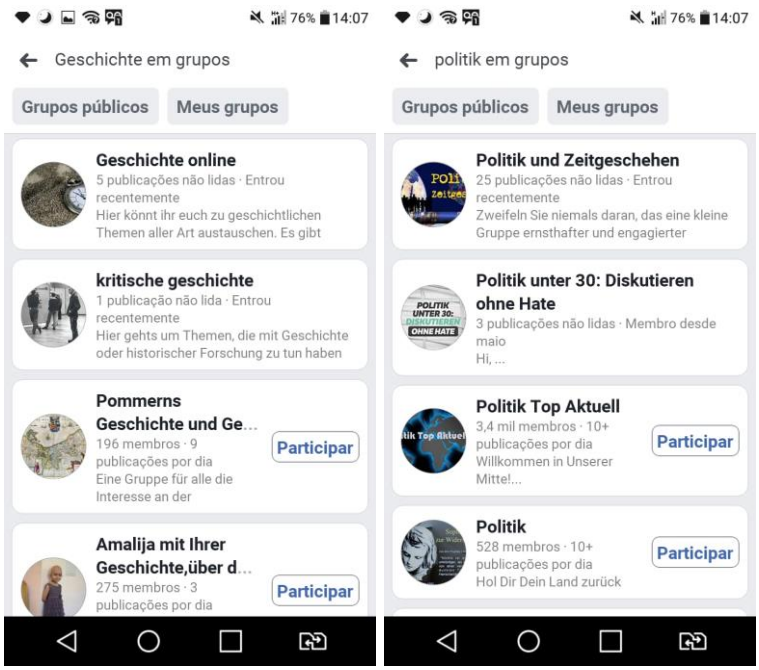
Fonte: https://www.getslowly.com/pb/

Como indica a descrição, o aplicativo não foi criado para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, mas é frequentemente utilizado por aprendizes de diversas línguas buscando oportunidades de treinar a escrita. Porém, diferentemente de um *Tandem*, modelo que visa a troca linguística entre aprendizes de idiomas diferentes, aqui os interlocutores podem ser outros aprendizes da língua-alvo ou falantes buscando apenas conhecer pessoas com gostos em comum, sem interesse específico pela aprendizagem de línguas.

Por se basear na comunicação assincrônica e proporcionar a troca de experiências e gostos em comum por meio da língua estrangeira, a ferramenta apresenta um potencial de explorar aspectos do princípio da participação, e por isso foi escolhida para esta

sequência. Além dela, a sequência abordará brevemente a participação através do uso da rede social *Facebook*, mais especificamente, a inscrição em um grupo sobre a temática de política ou história, como os dois primeiros grupos presentes na Figura 27, exemplos de alguns grupos entre os sugeridos pela professora:

Figura 27: Capturas de tela de celular na rede social *Facebook*, apresentando alguns grupos sobre os temas "História" e "Política".



Fonte: www.facebook.com (versão para celular, captura feita pela autora)

A seguir, será detalhada a realização da sequência a partir das anotações nos diários de pesquisa.

12.3.1. Diários de pesquisa

No primeiro semestre, por termos explorado diversas atividades, esta sequência acabou ficando para o final do curso, sendo realizada na última aula antes da prova. Com isso, foram realizadas as partes 1, 2 e 3 da sequência no mesmo dia, sendo apenas a última,

de auto-avaliação, em momento posterior. No segundo semestre, as primeiras partes da sequência foram divididas em duas aulas, com um tempo maior para os alunos utilizarem o aplicativo por conta própria em casa. Os detalhes de cada parte e as diferenças entre os semestres serão apresentados abaixo.

I. Introdução

Esta sequência se encaixa na última lição do livro didático, cuja temática principal é a questão da velhice. Como previsto na elaboração, iniciou com a atividade do livro didático introduzida pelo texto "*Endlich ist mein Mann zu Hause*" (p. 114), que incentiva os aprendizes a imaginarem diferentes pontos de vista (da dona de casa ou do marido) sobre uma determinada situação (a vida a dois após a aposentadoria do marido). Utilizando esse gancho, a professora iniciou uma reflexão sobre imaginar como é estar no lugar do outro, ou poder ouvir o que o outro tem a dizer. A partir disso, ela perguntou aos aprendizes (Sandro* e Doris*) se eles sabiam formas de conhecer pessoas de outras culturas, ou se já tinham tido contato com algum falante de língua alemã ou de outra língua. Eles mencionaram a possibilidade de fazer amizade em páginas e grupos do *Facebook*, mas concordaram que há pouca possibilidade de conversa direta com os participantes. Foi questionado se eles conheciam o *Tandem*, Doris* não conhecia, mas Sandro*, sim. O aprendiz relatou não ter apreciado a experiência, por não gostar de se expor com desconhecidos no *Skype* (ele só conhecia essa modalidade), e por não gostar de falar ao telefone nem mesmo em português.

No segundo semestre, por sua vez, a introdução ao aplicativo aos aprendizes (estavam presentes Eduardo* e Marina*) se deu antes do início da lição 9 do livro, a partir das atividades envolvendo vídeos do site *Zeitzeugenportal*, que trazem relatos de pessoas reais sobre suas vivências na Alemanha em diversas épocas e momentos históricos. Esses vídeos também traziam à tona a questão sobre pontos de vista e diferentes perspectivas, abrindo espaço para as reflexões que introduziam o aplicativo. Assim, embora em momento anterior, as perguntas da professora aos aprendizes e a iniciação à reflexão foram semelhantes. Em relação às formas de ter contato com falantes, os aprendizes neste grupo tinham um repertório maior: Eduardo* mencionou o site *Omegle*, que conecta pessoas aleatoriamente por meio de vídeo ou chat, mas possui diversos avisos sobre

comportamento inadequado dos usuários. O aprendiz relatou ter apenas ouvido falar do site, e nunca havia utilizado pessoalmente. Marina*, por sua vez, relatou que possui um *blog* sobre futebol, e através dele conhece pessoas do mundo inteiro por meio da língua inglesa. Eduardo* também comentou poder conhecer outras culturas através de amigos brasileiros morando no exterior.

Assim, os aprendizes demonstraram conhecer algumas formas de participação em língua estrangeira, mas normalmente utilizando a língua inglesa. Em relação às ferramentas mencionadas, os incômodos dos aprendizes advinham em sua maioria da exposição da própria imagem e da comunicação sincrônica por voz ou vídeo, características que não estão presentes no aplicativo escolhido pela professora, e por isso não comprometeram seu uso em sala de aula.

II. Apresentação do aplicativo e criação de uma conta

A partir da conversa com os aprendizes, a professora apresentou o aplicativo *Slowly*, ressaltando que este não necessita de voz ou imagem, e que é possível preservar a anonimidade. Tanto no primeiro quanto no segundo semestre, nenhum aprendiz conhecia ou tinha ouvido falar do aplicativo. A professora apresentou a ferramenta no seu próprio celular e mostrou o funcionamento, e depois solicitou aos aprendizes que fizessem o *download* do aplicativo em seus celulares e criassem um perfil, colocando os seus interesses, e restringindo os idiomas falados apenas ao alemão, para facilitar encontrar outros falantes.

Durante a aula, os aprendizes do primeiro grupo criaram cada um o seu perfil e se ajudaram em relação ao uso do aplicativo, assim como em aplicativos anteriores. Embora não tenha sido solicitado, Doris* encontrou uma forma de colocar o idioma do aplicativo como alemão, reforçando a imersão na língua em sala de aula. No primeiro semestre, essa etapa foi realizada em sala de aula, mas no segundo semestre foi pedido aos aprendizes que instalassem o aplicativo em casa e tivessem um primeiro contato sozinhos.

Além da sequência envolvendo o aplicativo *Slowly*, a professora sugeriu também algumas opções de grupos no *Facebook* sobre política e História (temas tratados na lição

anterior), e solicitou aos aprendizes que escolhessem um desses grupos (ou outro grupo semelhante) e se inscrevessem, participando e recebendo suas postagens por ao menos uma semana. Essa ferramenta não foi introduzida em sala de aula, pois já era do conhecimento dos aprendizes. A professora alertou aos aprendizes sobre a possibilidade de encontrar conteúdos indesejados, já que não há um controle rígido sobre as postagens, mas indicou a eles que procurassem um grupo no qual se identificassem. Não houve continuidade desta atividade, e por isso ela não será apresentada de forma isolada enquanto uma sequência, mas seu uso também foi tematizado nas entrevistas, como poderá ser visto na análise.

III. Busca de um interlocutor e início da interação

Após a criação do perfil pessoal, a professora solicitou a eles então que procurassem uma pessoa para escrever que tivesse gostos semelhantes a partir da busca por interesses comuns do aplicativo. Além disso, outro requisito foi a utilização do filtro de idade: para relacionar o uso do aplicativo com a temática da lição, os aprendizes deveriam buscar uma pessoa que tivesse acima de sessenta anos. Encontrar interlocutores condizentes com as instruções não foi tarefa difícil, mas houve outras dificuldades vindas dos aprendizes. Sandro* demonstrou estar bastante desconfortável com a demanda de interagir com estranhos, especialmente com uma pessoa mais velha, mesmo após a explicação de que a conversa se daria de forma anônima, por apelidos, e apenas por escrito. Ele mencionou o fato de ser inconveniente enquanto homem abordar uma mulher desconhecida, e que a carta poderia ser confundida com flerte. Levando em conta a reação do aprendiz, a professora sugeriu formas de como isso poderia ser evitado, por exemplo, se ele explicasse na carta como conheceu o aplicativo e o motivo do contato, e falando mais sobre si. Ainda assim, o aprendiz se mostrou bastante resistente à proposta, mas no final ambos fizeram a proposta, Sandro* enviou uma carta a uma senhora, e Dóris* a um senhor. A professora ressaltou que a atividade naquele momento, em sala de aula era ‘obrigatória’, mas que se eles se sentissem desconfortáveis, poderiam desinstalar o aplicativo assim que saíssem da sala.

Ambos enviaram suas cartas diretamente pelo aplicativo, sem fazer algum rascunho ou texto para entrega. Isso significa que não restou nenhuma cópia das cartas

enviadas, mas como eles solicitaram ajuda na correção gramatical antes de enviar, a professora-pesquisadora pôde ler as cartas de ambos: A carta de Sandro* relatava que ele havia conhecido o aplicativo em um curso de alemão, que vinha do Brasil e estava procurando pessoas para se comunicar em alemão. A carta de Dóris* era um pouco mais pessoal, falava sobre a cidade de São Paulo e coisas para fazer, e perguntava quais as coisas para fazer na cidade de seu interlocutor.

Para os aprendizes do segundo semestre foram feitos os mesmos requisitos, mas a busca dos aprendizes e a elaboração das cartas foi feita em casa. Embora tivesse feito a solicitação para casa, a professora-pesquisadora relatou em seu diário que tinha a expectativa de que os aprendizes não fariam a atividade, pois esta demandava a instalação de um aplicativo novo, a criação de um perfil, a produção de um texto e sua publicação para fora da comunidade, um número relativamente grande de passos para serem feitos autonomamente. Porém, ao trazer o assunto à tona na aula seguinte (na qual estavam presentes Marina* e Bruna*), a professora foi surpreendida pela notícia de que Marina* já havia instalado o aplicativo e enviado três cartas. Nenhuma delas, porém, para uma pessoa idosa de fato, mas uma delas para uma pessoa de uma geração diferente, cerca de vinte anos mais velha que a aprendiz. Como a lição 9 seria iniciada na aula em questão, talvez seja compreensível que a exigência não tenha parecido fazer sentido para a aprendiz no momento da primeira interação com a ferramenta. Bruna*, por sua vez não havia ainda instalado o aplicativo por não ter vindo na aula anterior. Através de conversas com os colegas em um grupo de *WhatsApp* criado durante o curso, ela ficou sabendo sobre a tarefa e o aplicativo, mas não a realizou em casa, diferentemente de Marina*, que teve um primeiro contato com o aplicativo por meio do celular da professora. Essa diferença evidencia a importância da sala de aula e da mediação da professora para o incentivo ao uso de diferentes ferramentas.

IV. Discussão sobre o resultado das interações e autoavaliação (etapa posterior)

Nos dois semestres, a etapa de autoavaliação foi realizada apenas brevemente, na forma de uma conversa espontânea na aula de encerramento do curso e devolução das

provas. No primeiro semestre, em relação à percepção dos aprendizes sobre a atividade, surpreendeu a resposta de Sandro*. Embora inicialmente bastante contrário à sua realização, ao enviar a carta e receber uma resposta, o aprendiz ficou muito feliz e afirmou ter gostado da atividade. Ele afirmou ter trocado outras cartas com a interlocutora inicial, e também com outras pessoas. Doris* também apresentou satisfação em receber uma resposta para a sua mensagem, porém ainda não havia escrito mais uma resposta a seu interlocutor. Ela ainda assim relatou a intenção de usar mais o aplicativo e conhecer pessoas novas. Como ponto negativo, Doris* mencionou que às vezes "não sabia o que dizer" para seus interlocutores.

No segundo semestre, ao perguntar sobre as interações no aplicativo, a professora teve a informação de que além de Marina*, Bruna* também havia instalado o aplicativo após a última aula e enviado cartas a algumas pessoas, mas assim como Marina*, ela também não cumpriu o requisito de escolher uma pessoa idosa, apenas um pouco mais velha do que ela. Ambas relataram satisfação ao utilizar o aplicativo e desejo de continuar utilizando após a aula. Marina* e Bruna* relataram ter enviado diversas cartas, e Bruna* mencionou que estava enviando cartas também em inglês, não apenas em alemão. Em relação às formas de auxílio na leitura e escrita, Marina* afirmou utilizar a versão *web* da ferramenta, pois essa permitia acessar o aplicativo no computador, no qual ela possui mais acesso a ferramentas de texto, como dicionários e tradutores. Ela também afirmou salvar suas cartas enquanto escrevia, para ter tempo de refletir sobre o vocabulário e gramática, e não perder a produção escrita em caso de 'bug' no aplicativo na hora do envio (que ela relatou ter acontecido quando ela demorava entre as fases de escrita e envio).

12.3.2. Análise de entrevistas

O tema do uso do aplicativo *Slowly* apareceu nas entrevistas finais sobre o curso de Doris* e Bruna*, e em entrevistas específicas de Sandro* e Marina*. Tendo isso em vista, serão apresentados os resultados gerais dos dois últimos, referentes respectivamente ao primeiro e segundo semestre, mas também serão abordados alguns trechos de citações das duas primeiras aprendizes na discussão dos resultados. Além da sequência envolvendo a ferramenta *Slowly*, os aprendizes também foram questionados sobre sua participação em um grupo de *Facebook*, e suas respostas sobre esse tema também serão analisadas a seguir.

12.3.2.1. Entrevista com Sandro*

As tabelas 10 e 11 apresentam os resultados da análise da entrevista com Sandro*[73] referente aos temas: uso da ferramenta *Slowly* e participação em um grupo no *Facebook.* Os resultados detalhados de cada critério serão discutidos em seguida. O número reduzido de ocorrências de cada critério se deve ao formato da entrevista, que foi realizada via e-mail, e por isso tem respostas mais objetivas do aprendiz. Por essa mesma razão, e também talvez por conta da temática do aplicativo *Slowly,* não foi possível avaliar o critério C (posicionamento e reflexão crítica em relação à sequência) pela entrevista.

Tabela 10: Análise da entrevista com *Sandro sobre o tema "aplicativo Slowly". A tabela apresenta as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes.

Critérios de participação: ocorrências				
A	B	C	D	E
Média Alta Média	Alta	(não foi possível avaliar)	Média Alta	Alta Alta

Fonte: elaboração própria

Tabela 11: Análise da entrevista com *Sandro sobre o tema "aplicativo Facebook". A tabela apresenta as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes.

Critérios de participação: ocorrências				
A	B	C	D	E
Nenhuma	Baixa	Nenhuma	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: elaboração própria

[73] A análise completa da entrevista encontra-se anexa. (Apêndice G)

A partir da tabela 10 são obtidos os seguintes resultados:

A- Nenhuma – 0; Baixa – 0; **Média – 2**; Alta – 1: Predominância da avaliação **média**

B- Nenhuma – 0; Baixa – 0**;** Média – 0; **Alta – 1**: Predominância da avaliação **alta**

C- Não foi possível avaliar

D- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 1; **Alta – 1**: Predominância da avaliação **alta**[74]

E- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 0**; Alta – 2**: Predominância da avaliação **alta**

A partir da tabela 11 são obtidos os seguintes resultados:

A- **Nenhuma – 1**; Baixa – 0; Média – 0; Alta – 0: Predominância da avaliação **nenhuma**

B- Nenhuma – 0; **Baixa** – **1**; Média – 0; Alta – 0: Predominância da avaliação **baixa**

C- **Nenhuma – 1**; Baixa – 0; Média – 0; Alta – 0: Predominância da avaliação **nenhuma**

D- Não se aplica

E- Não se aplica

Observando os resultados, é possível afirmar que a sequência envolvendo o aplicativo *Slowly* proporcionou **plenamente a participação** desse aprendiz em uma comunidade da língua-alvo. O incentivo ao uso do *Facebook* e participação em um grupo,

[74] Considerou-se a avaliação mais alta em caso de empate.

por sua vez, **não proporcionou a participação** desse aprendiz na comunidade**.** Abaixo será apresentada uma análise de cada critério.

A. Sinais de engajamento dos aprendizes no contato com discursos que circulam na comunidade

Em relação à sequência utilizando o aplicativo *Slowly*, o aprendiz apresentou inicialmente resistência ao seu uso, mas após o uso reavaliou sua opinião, como indica o exemplo cujo grau de participação foi considerado "média": "Resisti um pouco à ideia no começo, mas depois achei que o aplicativo é interessante". Esse interesse pelo aplicativo se estendeu além da sala de aula, com trocas de mensagens entre aprendiz e usuários do aplicativo que superaram o inicialmente exigido pela professora. Por outro lado, a utilização do aplicativo não se tornou um hábito duradouro, como o aprendiz indica no excerto "Utilizei algumas vezes depois, não cheguei a desinstalar, mas faz algum tempo que não utilizo". Por isso, sua participação geral foi considerada média nesse critério.

Em relação ao uso do *Facebook*, porém, seu grau de participação foi "nenhuma", porque o aprendiz não completou a atividade, ou seja, não entrou em nenhum grupo de língua alemã sobre os temas indicados. Embora o aprendiz relate na entrevista não apenas participar, como até mesmo ser administrador de alguns grupos brasileiros, incluindo grupos sobre política, ele não concluiu a atividade referente aos grupos em língua alemã. O aluno relata um problema referente à solicitação de entrada no grupo: "Não cheguei a participar, fiz alguma solicitação, mas creio que não fui aceito". A dificuldade de entrada nos grupos, como a exigência de respostas a algumas perguntas para ser aprovado, pode ser um obstáculo à participação, e chegou a ser abordada em sala de aula pela professora, porém, era uma característica de apenas uma parte dos grupos.

B. Apropriação dos alunos do gênero textual, dos conhecimentos prévios e vocabulário contidos nos discursos que circulam nas comunidades

O grau de participação "alta" nesse critério indica que o aprendiz, durante ou após a troca de mensagens, foi capaz de perceber e refletir sobre elementos específicos dos

textos que circulam naquela comunidade e compará-los com textos que circulam em outros contextos. O aprendiz se sentiu preparado para participar da comunidade de usuários do aplicativo, necessitando de poucos recursos externos, como ele indica no excerto:

> **Professora: Em relação à(s) carta(s) recebida(s), qual foi a sua reação ao recebê-la(s)?**
>
> Sandro*: Foi interessante, principalmente porque percebi que meu nível de entendimento do alemão nesse gênero textual de troca de mensagens é maior e mais imediato do que em gêneros mais complexos (por exemplo, notícias de jornal, textos literários etc), que costumam demandar tempo de pesquisa de vocabulário, expressões idiomáticas etc.

Em relação ao *Facebook,* embora não tenha utilizado a plataforma como solicitado, o aprendiz expressou reflexões a partir da sua experiência prévia que demonstram um entendimento do uso linguístico como algo que sofre variações em diferentes contextos, e por isso foi considerado certo grau de participação, avaliado como "baixa". Vale ressaltar que essas foram as atividades finais do curso, desta forma suas reflexões refletem também a experiência do semestre, como ele menciona com o *Yahoo! Clever*:

> **Professora: O que você acha que é possível aprender utilizando o *Facebook* e outras redes sociais?**
>
> Sandro***:** Creio que o contato com uma língua estrangeira escrita na internet por nativos é muito interessante, pois difere muito do uso normativo e gramatical da língua que há em textos jornalísticos, literários, enciclopédicos etc, normalmente utilizados em contexto didático. Há uso de gírias e elementos mais próximos da oralidade. No caso específico do alemão, comentários feitos por usuários em páginas como Yahoo! Clever eram relativamente fáceis de compreender.

C. Posicionamento e reflexão crítica no contato e interação

Na entrevista referente ao aplicativo *Slowly*, as respostas do aprendiz foram muito concisas, e as perguntas não se relacionavam diretamente com temas que o levariam a

demonstrar reflexões críticas. Dito isso, optamos por não avaliar, pois uma avaliação como "nenhuma" poderia levar a uma conclusão errônea sobre o aprendiz.

Em relação ao *Facebook,* a pergunta da professora no exemplo anterior poderia levar o aprendiz a responder sobre a relação língua-cultura, ou outros temas que demonstrem uma reflexão crítica sobre o conteúdo recebido em língua estrangeira nas redes sociais. Isso não ocorreu, o aprendiz se restringiu a questões textuais e de elementos como oralidade e escrita. Tendo isso em vista, optamos nesse caso por avaliar como "nenhuma".

D. Interação com membros de uma comunidade da língua-alvo

Esse critério se baseia na qualidade da interação do aprendiz com a comunidade, partindo do conceito de Henri (1995) utilizado também por Becker (2018) para a comunicação virtual, segundo o qual uma interação *genuína* é composta de três partes: mensagem-resposta-feedback. Na entrevista sobre o aplicativo *Slowly,* o aprendiz relata que além de ter recebido resposta para a carta que escreveu em sala de aula, ele também haiva "trocado duas ou três correspondências com outras pessoas", evidenciando a estrutura tripartite mencionada, correspondente ao grau de participação "alta". Como a participação no grupo de *Facebook* não previa a interação ou produção, considerou-se que esse critério, assim como o seguinte, não se aplica.

E. Produção para além da sala de aula

Esse critério avalia o engajamento do aprendiz em interagir com a comunidade expressando sua própria visão de mundo. A sequência utilizando o aplicativo *Slowly* foi capaz de motivar o aprendiz a interagir por vontade própria e enviar suas mensagens para além da sala de aula, como evidenciaram alguns excertos já citados da entrevista, e por isso o grau de participação nesse critério foi considerado "alta".

A seguir, serão apresentados os resultados da entrevista realizada com Marina*.

12.3.2.2. Entrevista com Marina*

As tabelas 3 e 4 mostram os resultados da análise da entrevista feita com Marina*[75] referente aos aplicativos *Slowly* e *Facebook.*

Tabela 12: Análise da entrevista com Marina* sobre o tema "aplicativo Slowly". A tabela apresenta as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes.

Critérios de participação: ocorrências				
A	B	C	D	E
Média Alta Alta	Baixa Média	Não foi possível avaliar	Alta	Alta

Fonte: Elaboração própria

Tabela 13: Análise da entrevista com Marina* sobre o tema "grupos de *Facebook*". A tabela apresenta as ocorrências de cada critério e os graus correspondentes.

Critérios de participação: ocorrências				
A	B	C	D	E
Média Alta	Média	Alta Alta	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: Elaboração Própria

[75] A análise completa da entrevista encontra-se anexa. (Apêndice N)

A partir da tabela 12 são obtidos os seguintes resultados:

A- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 1; **Alta – 2**: Predominância da avaliação **alta**

B- Nenhuma – 0; Baixa – 1**; Média – 1;** Alta – 0: Predominância da avaliação **média**[76]

C- Não foi possível avaliar

D- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 0; **Alta – 1**: Predominância da avaliação **alta**

E- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 0**; Alta – 1**: Predominância da avaliação **alta**

A partir da tabela 13 são obtidos os seguintes resultados:

A- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 1; **Alta – 1**: Predominância da avaliação **alta**

B- Nenhuma – 0; Baixa – 0; **Média – 1;** Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

C- **Nenhuma – 0**; Baixa – 0; Média – 0; **Alta – 2**: Predominância da avaliação **alta**

D- Não se aplica

E- Não se aplica

Os resultados indicam que tanto a sequência envolvendo o aplicativo *Slowly*, como o incentivo à entrada em um grupo de *Facebook,* ambos **proporcionaram plenamente a participação** da aprendiz em uma comunidade da língua-alvo**.** Abaixo será detalhada a análise de cada critério, para então fazermos uma discussão dos resultados gerais de ambos os aprendizes.

[76] Considerou-se a avaliação mais alta em caso de empate.

A. Sinais de engajamento dos aprendizes no contato com discursos que circulam na comunidade:

Durante a entrevista, Marina* relata ter utilizado o aplicativo muito além do exigido pela professora, demonstrando grande interesse e engajamento no uso da ferramenta, além de não ter interrompido a utilização até o momento da entrevista, e por isso sua participação foi avaliada como "alta" nesse critério. Vale observar que a ferramenta permitiu à aprendiz o contato com pessoas de diferentes origens a partir da língua alemã, contribuindo para a quebra do estereótipo do falante nativo, como ela evidencia no excerto:

> **Professora: E o que você achou das respostas? Educadas, mal educadas, interessadas...?**
>
> Marina*: Foram bem interessadas, acho que a maioria das pessoas tinha o mesmo propósito que eu, apenas uma menina era da Alemanha, as outras pessoas não eram. Eram da Turquia, da Itália... E nas respostas variava o nível de alemão, alguns eram mais fáceis, outros mais difíceis. Estou conversando com uma senhora de sessenta e cinco anos, o alemão dela é bem difícil!

Diferentemente de Sandro*, Marina* concluiu a atividade sugerida pela professora, participando de um grupo de *Facebook* sobre o tema de política. Embora a aprendiz não tenha gostado do grupo que entrou, e por isso ter saído, suas falas na entrevista demonstram que ela teve contato com as postagens e se engajou na leitura além do exigido pela professora, revelando também uma participação "alta" nessa rede social:

> **Professora: Certo. E teve alguma coisa que você gostou? Por exemplo, você comentou que pretende entrar em outro grupo, por que você pretende procurar outro?**
> Marina*: É que na minha *timeline* apareciam várias notícias em alemão por causa desse grupo. Aí eu clicava nelas, eu lia e pensava "Hm, esse jornal não é confiável...", aí eu via que era ruim, mas isso aparecia na minha timeline, fazia eu ler alguma coisa em alemão.

> **Professora: Certo. Você já me respondeu algumas coisas então, que além de ver as notícias na sua timeline, você também clicava nelas para ver a notícia inteira. E os comentários, você lia também?**
>
> Marina*: Lia.

B. Apropriação dos alunos do gênero textual, dos conhecimentos prévios e vocabulário contidos nos discursos que circulam nas comunidades

Assim como Sandro*, a participação de Marina* também foi considerada "média". Isso significa que a aprendiz reconheceu algumas marcas dos textos enquanto discursos que circulam em uma comunidade. No caso da aprendiz, esta notou diferenças no jeito de falar de participantes jovens e mais velhos, considerando as mensagens da interlocutora mais velha como mais difíceis: "E o alemão dela [senhora de 65 anos] é bem difícil! Mas as pessoas mais jovens escrevem em um nível parecido com o meu. Perguntas mais fáceis, qual o seu hobby, o que você anda fazendo".

No *Facebook*, a aprendiz também teve sua participação considerada como "média". Nas mensagens do grupo em que participou, ela também atentava para o uso de gírias e em que medida a língua se diferenciava daquela aprendida em sala de aula:

> **Professora: E o que você acha que é possível aprender com o *Facebook*, utilizando o *Facebook* como ferramenta?**
> Marina*: Ah, é bom entrar em contato com pessoas de verdade, ver o que elas pensam, e principalmente como elas escrevem, se o alemão delas é o Hochdeutsch que a gente aprende, ou se tem gírias, se é outro alemão.

C. Posicionamento e reflexão crítica no contato e interação

Enquanto em relação ao uso do *Slowly* também não foi possível avaliar o desenvolvimento da reflexão crítica da aprendiz, no uso do *Facebook* esse critério ficou evidente, até por conta do tema (política), que convida a diferentes opiniões. A aprendiz foi capaz de reconhecer a posição política implícita nos textos que circulavam no grupo que escolheu:

> **Professora: Certo. E o que você achou quando estava inscrita no grupo? Você falou que não gostou muito, do que você não gostou?**
> Marina*: Ah, do... como fala isso... do nível de política... eles eram muito de direita.
> **Professora: Da orientação política.**
> Marina*: Exatamente! Da orientação política. E eu não me identifiquei com as discussões e saí.

Além disso, ela avaliou as fontes utilizadas como mais ou menos confiáveis, como ela indica no excerto citado no primeiro critério. Assim, a opção da aprendiz em sair do grupo não é considerada aqui como ausência de participação, mas como um desenvolvimento da reflexão crítica e um posicionamento a partir dele, e por isso sua participação foi avaliada como "alta".

D. Interação com membros de uma comunidade da língua-alvo

Assim como Sandro*, a aprendiz também trocou diversas mensagens utilizando o *Slowly*, com diferentes interlocutores, incluindo uma pessoa mais velha, como solicitado pela professora. Isso indica que a sequência foi capaz de ampliar a comunicação da aprendiz com outros falantes e incentivar sua participação em uma nova comunidade, sendo considerada "alta". Não houve produção da aprendiz no grupo de *Facebook*, por isso considerou-se que esses últimos critérios não se aplicam.

E. Produção para além da sala de aula

Assim como Sandro*, a entrevista de Marina* sobre o uso do aplicativo *Slowly* evidencia que a aprendiz interagiu com outros membros da comunidade, utilizando a ferramenta além do exigido em sala de aula. Além disso, a aprendiz evidencia refletir sobre a forma como escreve, utilizar diferentes ferramentas para auxiliar o processo de escrita, demonstrando um engajamento na aprendizagem fora da sala de aula e uma preocupação com o texto a ser enviado para a comunidade:

Professora: Então você já me respondeu que você escreveu cartas fora da sala de aula também, além da que era obrigação, digamos assim. E quando você recebe as cartas, qual a sua reação? Você fica contente, aparentemente!

Marina*: Fico sim!

Professora: E como é o seu processo para responder, você toma um tempo, escreve à parte em um caderno, ou já escreve direto no aplicativo?

Marina*: Eu tomo um tempo para escrever, porque eu demoro para escrever. Eu escrevo direto no aplicativo, mas às vezes eu uso o tradutor, ou um dicionário.

Embora a sequência tenha envolvido a produção para fora da comunidade da sala de aula, esta aconteceu na forma de troca de mensagens um a um, não havendo publicação aberta como no caso do *Yahoo! Clever!* ou do *Gute Frage*. Tendo isso em vista e buscando um uso mais natural do aplicativo, não foi pedido aos aprendizes que compartilhassem as mensagens enviadas e recebidas. Por isso, não será possível analisar as produções dos aprendizes, e seguiremos com a discussão dos resultados.

12.3.3. Discussão

A sequência didática envolvendo o uso do aplicativo *Slowly* se mostrou bastante eficaz para promover a participação de aprendizes em níveis iniciais (A2) em uma comunidade da língua-alvo. Da percepção da professora-pesquisadora e do pesquisador-observador, a sequência foi um pouco "corrida", especialmente no primeiro semestre, devido às fases terem sido feitas em apenas uma aula ou em casa. Ainda assim, as respostas dos aprendizes parecem indicar que a sugestão da ferramenta como forma de interação com falantes da língua-alvo foi bem sucedida. Eles aparentaram ter ficado satisfeitos com a descoberta do aplicativo e demonstraram desejo de mantê-lo instalado após o curso, continuando a interação iniciada em sala de aula.

O aplicativo foi capaz de engajar os aprendizes a produzir e interagir com membros de uma comunidade fora da sala da aula utilizando a língua alemã, resultando na interação

genuína (com estrutura A-B-A)[77] destes com membros da comunidade, algo difícil de se reproduzir na comunicação virtual apenas entre aprendizes (BECKER, 2018). O fato de os aprendizes não serem proficientes na língua-alvo não foi um impedimento para a participação, visto que esta informação pode ser vista no perfil criado no aplicativo, evitando expectativas frustradas da parte dos interlocutores. Além disso, a entrevista de Marina* sugere que outros interlocutores também podem ser aprendizes do idioma ou falantes não-nativos, o que contribui para desassociar a ideia de valorização do falante nativo como modelo de idioma ideal. Ainda, a interação de forma particular, por escrito e assincrônica facilita a comunicação por parte dos aprendizes, que expõem menos a face e tem mais chance de refletir sobre a forma e o conteúdo do que irá enviar. Isso foi visível na experiência de Marina*, que utilizava diversos recursos para auxiliar sua produção, como dicionários. Marina* e Bruna* demonstraram grande satisfação ao utilizar o aplicativo, e seus relatos indicam que o aplicativo motivou as aprendizes a escrever em alemão (e também em inglês) bem como a utilizarem diferentes estratégias e ferramentas.

Dóris*, em sua avaliação, levantou a dificuldade de "não saber o que dizer". Esse relato indica que, para ela, a complexidade da atividade não estava na língua alemã, mas na finalidade da ferramenta e da interação, o que mostra que ela não realizou as atividades simplesmente para cumprir uma demanda da professora, mas com foco no interlocutor que receberia o texto, ou seja, que a situação proposta foi autêntica para a aprendiz (cap. 5.2.). Desta forma, a atividade cumpriu o papel de engajá-la na comunicação, ainda que inicialmente forçada ou sem um propósito claro para ela.

Adicionalmente, o relato de Sandro* evidenciou que a realização em sala de aula das atividades iniciais – apresentação do aplicativo, criação do perfil e primeiro envio de uma carta - foi crucial para a continuidade de sua interação com outros membros e consequente participação na comunidade, visto que este demonstrou diversas ressalvas em um primeiro momento a escrever para um desconhecido, mas mudou de opinião sobre a ferramenta após experimentá-la juntamente com a classe. Isso mostra que a ferramenta por si só não necessariamente levará ao engajamento do aprendiz; o papel do professor como

[77] HENRI, 1995.

mediador dessa participação é fundamental. Sua reação inicialmente negativa à atividade demonstra que muitas vezes a participação pode gerar receios e medos que podem impedir os alunos de experimentarem sozinhos novas formas de contato com as comunidades. Em sala de aula e com a mediação do professor, porém, eles podem ser incentivados e se dar a chance de ir além da sala de aula (cf. Cap. 5), algo em princípio amedrontador, mas que pode ser bastante satisfatório depois.

Os resultados em relação ao *Facebook*, por sua vez, evidenciam elementos interessantes de se comparar com o aplicativo anterior, especialmente em relação a entrevista de Sandro*. Enquanto o *Slowly* era um aplicativo totalmente novo para o aprendiz, este demonstra grande familiaridade com a ferramenta do *Facebook*, interagindo na língua materna não somente enquanto receptor, como também como produtor e até administrador de grupos. Ainda assim, ele não concluiu sua inscrição em um grupo de língua alemã. No segundo semestre, algo semelhante aconteceu com Bruna*, que embora tenha se empenhado em utilizar o *Slowly* sozinha, comenta durante a entrevista final ter "esquecido a tarefa" relativa ao *Facebook* e, portanto, também não ter participado de nenhum grupo. Os comportamentos desses dois aprendizes, por serem semelhantes e terem acontecido em semestres diferentes, levantam algumas hipóteses.

Diferentemente do *Slowly*, pelo fato de a ferramenta *Facebook* ser conhecida, a pesquisadora enquanto professora não viu necessidade de apresentá-la aos alunos, entendendo que eles poderiam interagir com ela sozinhos, fora da sala de aula, sem grandes problemas. Tendo em vista que o uso do *Slowly* demandava boa parte do tempo de aula, optou-se por apenas comentar sobre os grupos e sugerir alguns considerados interessantes. Os aprendizes foram alertados sobre os conteúdos veiculados e sobre possíveis restrições à entrada de membros, mas a professora se colocou à disposição para auxiliar em caso de necessidade. Ou seja, em relação ao Facebook, não houve uma sequência didática, e nem mesmo atividade propriamente dita realizada em sala de aula. Com isso, o aprendiz não se engajou no contato fora da sala de aula, nem conseguiu transpor as primeiras barreiras para a participação, sejam elas de vocabulário, incompreensão das perguntas para a inscrição ou de outra natureza (medo, desinteresse etc.). É interessante notar que o aprendiz demonstra reconhecer alguma importância no contato com os discursos que circulam na língua-alvo para a sua aprendizagem, mas isso não foi suficiente para engajá-

lo a entrar em uma comunidade por conta própria, procurar outros grupos sobre algum tema de seu interesse ou mesmo pedir ajuda para participar.

Outros aprendizes, porém, realizaram a atividade (inscrição em um grupo) com sucesso e relataram uma experiência diferente deste aprendiz, como foi o caso de Marina*. Embora a aprendiz tenha permanecido no grupo escolhido por pouco tempo, já é possível perceber algumas vantagens do uso do aplicativo e da participação nesses grupos (ainda que enquanto observadora) para a aprendizagem. A aprendiz relatou ter um contato constante com a língua em seu tempo livre, e demonstrou exercer a reflexão crítica e o posicionamento, tirando um pouco o foco do estudo da língua enquanto sistema e entendendo os textos enquanto portadores de discursos que circulam em uma comunidade. Além disso, ela relata prestar atenção ao modo como os outros participantes falavam, se atentando ao uso da língua naquele contexto específico, tendo contato com variedades regionais e sociais. Uma experiência semelhante foi relatada por Dóris*, que se inscreveu em um grupo e continuou nele até o final do curso, como ela menciona na entrevista final:

> Dóris*: Os grupos de *facebook* estão até hoje lá na minha conta. E é muito interessante, você está lá, lendo bobagens do seu *feed*, e "do nada" surge algo em alemão e você vê que entende algumas palavras, vê o que as pessoas estão discutindo. Foi importante trazer isso para minha vida e não só para a sala de aula, como eu havia comentado.

Dóris também menciona o papel do contato com a língua-alvo através das redes sociais como uma forma de quebrar estereótipos e se aproximar da cultura-alvo, especialmente importante no caso da aprendizagem de alemão, idioma com o qual muitos aprendizes têm contato quase que exclusivamente pelo livro didático:

> **Professora: Focando então no Facebook, você já respondeu a minha primeira pergunta sobre esse tema, que era saber se você ainda mantinha a sua inscrição nos grupos, e você já disse que sim. Você está gostando? O que você mais gosta e o que menos gosta nessa experiência?**
>
> Dóris*: O que eu mais gosto é ter esse contato, essa experiência de conseguir entender um pouco o que eles estão falando, e também de saber que as pessoas lá usam as mesmas ferramentas que a gente, as

> pessoas também usam *Facebook.* Porque as questões culturais às vezes nos afastam das pessoas. A gente ouve falar que os alemães são chatos, são arrogantes, coisas desse tipo, e a gente constrói uma imagem – eu nunca fui para a Alemanha -, a gente constrói uma coisa na cabeça que afasta.

As experiências de Sandro*, Marina*, Bruna*e Dóris* utilizando (ou não) o *Facebook* para a aprendizagem revelam que há aprendizes que possuem um comportamento mais autônomo, enquanto outros precisam de um incentivo maior da professora para a participação. Por isso, a utilização dessas ferramentas não deve ser tomada *a priori* como de conhecimento e uso dos alunos, mas sim, exploradas como potenciais janelas para novas comunidades, usos da língua e formas de entrar em contato com a cultura-alvo.

12.4. Experiência de ensino-aprendizagem com foco na participação: reflexões sobre o curso como um todo

Após a experiência de realização das sequências descritas acima, juntamente com a incorporação de outros materiais, como vídeos e notícias, para ampliar o contato dos aprendizes com os discursos que circulam na língua-alvo, é possível refletir retrospectivamente sobre a experiência como um todo. Tendo isso em vista, foram realizadas entrevistas finais com quatro aprendizes, dois de cada grupo, de modo a compreender como estes enxergaram o curso, as atividades e ferramentas utilizadas, além da própria aprendizagem neste processo. Estas entrevistas foram avaliadas segundo a escala de participação, e os resultados obtidos serão discutidos a seguir. Na sequência, serão abordadas reflexões do ponto de vista da professora e dos aprendizes (com base nessas últimas entrevistas), organizadas por temas que chamaram atenção durante a realização das atividades ou foram considerados relevantes pelos aprendizes.

12.4.1. Participação dos aprendizes durante o curso: análise segundo escala

Após o final do curso, foram realizadas entrevistas com quatro aprendizes: Dóris* e Sandro* no primeiro semestre, Bruna* e Marina* no segundo, sendo que Dóris* e Bruna* foram entrevistadas pessoalmente, enquanto Sandro* e Marina* enviaram suas respostas por e-mail . Essas entrevistas tiveram por objetivo compreender a percepção dos aprendizes sobre os cursos, atividades e materiais utilizados, de modo a ampliar as discussões sobre o princípio. Abaixo segue uma análise das respostas dos aprendizes pelo método de escala, buscando responder à pergunta: “o curso como um todo proporcionou

a participação para esse aprendiz?". Os resultados das análises[78] serão apresentados abaixo, seguidos de uma discussão geral.

Tabela 14: Análise de entrevista com Dóris* relacionada às reflexões finais sobre o curso

Critérios de participação: ocorrências				
A	B	C	D	E
Baixa	Baixa	Alta	Média	Média
Baixa	Baixa	Média	Média	Média
Baixa	Baixa		Média	
Alta	Baixa			
Alta				
Alta				
Alta				
Alta				
Alta				
Média				
Média				

Fonte: elaboração própria

A partir da tabela 14, temos:

A- Nenhuma – 0; Baixa – 3; Média – 2; **Alta – 6**: Predominância da avaliação **alta**

B- Nenhuma – 0; **Baixa – 4;** Média – 0; Alta – 0: Predominância da avaliação **baixa**

C- Nenhuma – 1; Baixa – 0; Média – 1; **Alta – 1**: Predominância da avaliação **alta**

D- Nenhuma – 0; Baixa – 0; **Média – 3**; Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

E- Nenhuma – 0; Baixa – 0; **Média – 2**; Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

[78] As análises completas encontram-se anexas. (Cf. Apêndice H, I, O, P)

A partir desses resultados, pode-se dizer que o curso proporcionou **parcialmente** a participação do aprendiz.

Tabela 15: Análise de entrevista com Sandro* relacionada às reflexões finais sobre o curso

A	B	C	D	E
Média Alta Baixa Baixa	Baixa Média	média	Alta	Alta

Fonte: elaboração própria

A partir da tabela 15, temos:

A- Nenhuma – 0; **Baixa – 2;** Média – 1; Alta – 1: Predominância da avaliação **baixa**

B- Nenhuma – 0; Baixa – 1; **Média – 1**; Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

C- Nenhuma – 1; Baixa – 0; **Média – 1;** Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

D- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 0; Alta – 1: Predominância da avaliação **alta**

E- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 0; Alta – 1: Predominância da avaliação **alta**

Esses resultados indicam que o curso proporcionou **parcialmente** a participação do aprendiz.

Tabela 16: Análise de entrevista com Bruna* relacionada às reflexões finais sobre o curso

Critérios de participação: ocorrências				
A	B	C	D	E
Baixa Alta Alta Alta	Nenhuma Média Alta	Média	(não se aplica)	Média

Fonte: elaboração própria

A partir da tabela 16, temos:

A- Nenhuma – 0; Baixa – 1; Média – 1; **Alta – 3:** Predominância da avaliação **alta**

B- Nenhuma – 1; Baixa – 0; Média – 1; Alta – 1: Predominância da avaliação **alta**

C- Nenhuma – 0; Baixa – 0; **Média – 1;** Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

D- não se aplica

E- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 1; Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

Os resultados demonstram que o curso proporcionou **suficientemente** a participação da aprendiz.

Tabela 17: Análise de entrevista com Marina* relacionada às reflexões finais sobre o curso

Critérios de participação: ocorrências				
A	B	C	D	E
Média Alta Alta Alta	Baixa Nenhuma	Média	(não se aplica)	Baixa

Fonte: Elaboração própria.

A partir da tabela 17, temos:

A- Nenhuma – 0; Baixa – 0; Média – 1; **Alta – 3:** Predominância da avaliação **alta**

B- Nenhuma – 1; Baixa – 1; Média – 0; Alta – 0: Predominância da avaliação **baixa**

C- Nenhuma – 0; Baixa – 0; **Média – 1;** Alta – 0: Predominância da avaliação **média**

D- não se aplica

E- Nenhuma – 0; Baixa – 1; Média – 0; Alta – 0: Predominância da avaliação **baixa**

Os resultados indicam que o curso proporcionou **parcialmente** a participação para essa aprendiz.

Observando-se comparativamente os resultados, percebemos que para a maioria dos aprendizes (3 entre 4 entrevistados) o curso como um todo proporcionou "parcialmente" a participação, e uma aprendiz teve um resultado ainda melhor, atingindo a participação "suficiente" no curso . Esse resultado era esperado, visto que a participação em comunidades é um processo que se dá com o tempo e se desenvolve juntamente com a própria aprendizagem. Assim, essa experiência pode ter servido como um primeiro impulso para motivá-los a continuar interagindo e mantendo o contato com comunidades

e discursos além da sala de aula. Essa expectativa parece estar no caminho certo, visto que o engajamento dos aprendizes (critério A), à exceção de Sandro, foi avaliado predominantemente como “alto”.

Além disso, as entrevistas demonstram que as atividades atingiram de forma diferente cada um dos aprendizes. Enquanto Marina* relata não ter gostado da atividade envolvendo o aplicativo *Gute Frage*, Bruna*, da mesma turma, menciona essa atividade como um dos pontos positivos do curso. Da mesma forma, enquanto Sandro* era inicialmente contrário ao uso do aplicativo de mensagens *Slowly**, e no final do curso reviu sua posição, Dóris*, menciona no final do curso ter dificuldade de elaborar as respostas sozinha. Assim, a experiência com diversos materiais e ferramentas pode proporcionar aos aprendizes diferentes possibilidades de participação, acarretando o desenvolvimento (ainda que parcial) da participação de todos os aprendizes.

Os resultados de Bruna* destacam principalmente sua atenção ao gênero textual e ao contexto de publicação (critério B), avaliação que reflete, entre outros aspectos, sua participação na comunidade de usuários do aplicativo *Gute Frage*, a qual foi a mais adequada ao contexto, e por isso a postagem que gerou maior interação da comunidade. Esse aspecto, assim como o desenvolvimento da reflexão crítica (critério C) tiveram um desenvolvimento insuficiente entre os outros aprendizes, demonstrando que devem ser trabalhados com mais profundidade em sala de aula. Vale ressaltar, porém, que as entrevistas foram relativamente curtas (especialmente quando respondidas por e-mail), e não cobriram todas as formas de participação exploradas durante o curso, e por isso, a capacidade de avaliação da escala limitou-se aos pontos mencionados pelo aprendiz entrevistado. Portanto, as entrevistas finais não invalidam a avaliação de cada sequência em particular.

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões que se destacaram nas entrevistas e vão além da avaliação dos critérios por meio da escala.

12.4.2. Efeitos do princípio participação na aprendizagem de alemão: reflexões

Durante a realização das sequências foram percebidos pela professora-pesquisadora alguns efeitos do trabalho com o princípio da participação em sala de aula. Alguns desses pontos também foram mencionados pelos aprendizes nas entrevistas, assim como outras consequências e impactos na sua aprendizagem. Esses pontos serão apresentados e discutidos a seguir. Eles foram organizados em três grandes temas: "trabalho com materiais autênticos", "utilização de novas ferramentas" e "engajamento dos aprendizes". Esses temas levaram a diferentes reflexões, cujos pontos centrais estão destacados em negrito.

12.4.2.1. Trabalho com materiais autênticos

O princípio da participação está intimamente ligado ao uso de materiais autênticos, por esses serem feitos por e para as comunidades-alvo. Por isso, a presença desses materiais foi uma constante durante o curso. Uma vantagem que eles trouxeram é a possibilidade de **contextualizar e atualizar as discussões e temáticas trazidas pelo livro didático**. No caso das lições tratadas, isso foi especialmente importante nos temas de migração, história e política, que puderam ser ressignificados tendo em vista as mudanças na sociedade desde a época de publicação do livro, até a atualidade.

A possibilidade de tratar de temas e assuntos atuais e universais foi levantada como positiva também pelos aprendizes, que podiam expressar em sala de aula sua opinião ou ponto de vista. Do ponto de vista da participação, isso significa ter acesso aos assuntos mais discutidos no momento em língua alemã, além de poder descobrir como assuntos mais globais estão sendo tratados de outras perspectivas. Sandro* menciona esse ponto ao tratar de uma atividade com um clipe de música:

> Gostei do trabalho com o clipe do Rammstein. Não só gostei da música e do clipe como essa atividade tinha a ver com as discussões anteriores (período da Alemanha dividida etc). – Sandro*, entrevista final. (Apêndice H)

Além disso, do ponto de vista dos aprendizes, o trabalho com esses materiais pode **reduzir as inseguranças dos aprendizes em lidar com textos mais complexos** e outras situações de uso da língua, como menciona Dóris* na entrevista final:

> Eu acho que usar coisas que não são o livro, especialmente coisas que a gente tem à mão mesmo fora da aula, como aplicativos e sites, é uma coisa boa, porque às vezes a gente fica preso na aula, e aí parece que quando você dá um passo para fora da aula, você não sabe fazer mais nada, você não sabe responder a uma conversa que não seja conduzida, você não sabe ler um texto sem ter o professor guiando a leitura de cada parágrafo. Dóris*, entrevista final (Apêndice I)

Devido à exposição dos aprendizes a contextos mais desafiadores do que o normalmente proposto pelo livro didático, foi possível **observar e tematizar a utilização de estratégias de aprendizagem**, como a inferência de vocabulário pelo contexto, estratégias de leitura de notícias de jornal, utilização refletida de dicionários, tradutores e outras ferramentas na recepção e na produção, utilização de recursos como a redução de velocidade ao assistir vídeos, entre outros. Bruna* menciona em sua entrevista final a utilização de estratégias de inferência de vocabulário na utilização do aplicativo *Gute Frage*, demonstrando a relação entre desenvolvimento de estratégias, engajamento da aprendiz e autenticidade da situação:

> Ah, eu gostei da atividade de postar uma pergunta no aplicativo Gute Frage. Porque como eu queria que as pessoas respondessem à minha pergunta, eu gastei um tempo tentando formatar a pergunta para que ela soasse adequada para o site, que não fosse tão formal e parecesse convidativa para o pessoal responder. E eu gostei de ficar lendo as respostas, tentar entender o que as pessoas estavam falando, acho que aprendi muito nesse processo. E eu tentei usar o mínimo possível o Google tradutor, eu procurei primeiro palavras-chave e tentei ler várias vezes as respostas para tentar entender o que as pessoas estavam falando. Bruna*, entrevista final (Apêndice O)

Dado que os insumos de materiais autênticos não possuem um controle prévio das estruturas e vocabulário presentes, **torna-se mais difícil para o aprendiz e para o professor acompanharem o desenvolvimento de sua aprendizagem** em termos de aquisição de vocabulário e gramática. Isso foi algo percebido pela professora-pesquisadora no momento da elaboração da avaliação final[79], que incorporou exercícios ligados às habilidades e competências (reconhecer ou inferir informações de uma notícia ou vídeo, responder a uma postagem), e alguns exercícios mais abertos de vocabulário e gramática, como a elaboração de manchetes ou de redes de palavras (*Wortnetz*). Do ponto de vista dos aprendizes, estes mencionaram a percepção do **desenvolvimento de seu vocabulário**, mas alguns **sentiram falta de um treino maior de estruturas gramaticais**, como expressa Marina*, que assim como Bruna*, relatou ter uma dificuldade maior de se expressar ao falar ou escrever:

> Acho que minha pronúncia melhorou e meu vocabulário aumentou, mas achei que não nos aprofundamos na parte gramatical. Muitas vezes tive dúvidas sobre a construção das frases que eu ia falar e até tive dificuldade em aplicar o que já tinha aprendido nos semestres anteriores. – Marina*, entrevista final. (Apêndice P)

12.4.2.2. Utilização de novas ferramentas

O foco no princípio da participação impulsionou a professora-pesquisadora a **pesquisar novas estratégias e ferramentas** para levar os aprendizes a entrarem em contato com outros falantes e comunidades. Com isso, os aprendizes também foram levados a experimentar novas estratégias, ferramentas e plataformas. Esse foi o caso da experiência de Sandro* com o aplicativo de troca de mensagens *Slowly*. Inicialmente, o aprendiz se mostrou contrário ao uso do aplicativo, mas a experiência em sala de aula pode

[79] Cf. Modelos nos apêndices Q e R.

mudar sua opinião, como ele relata na entrevista final, ao ser perguntado sobre uma atividade que não gostou durante o curso:

> A princípio fiquei um pouco desconfortável com a atividade do *Slowly*, mas acabei gostando do aplicativo depois. Escolhi essa lembrança por essa mudança. – Sandro*, entrevista final. (Apêndice H)

Dóris*, também em relação ao *Slowly*, menciona a importância da sala de aula como espaço de troca de experiências com os colegas ao utilizar essas ferramentas, que apresentam novos desafios para os aprendizes por envolver a interação com novas comunidades:

> Porque eu recebi umas cartas, mas é difícil ler e responder sozinha às vezes, né, quando você está em grupo, você tem um incentivo a mais. E às vezes a gente tem medo de escrever alguma coisa errada e a pessoa ser mal-educada com você. – Dóris*, entrevista final. (Apêndice I)

Esse ponto também foi levantado pelas outras aprendizes, que gostariam que houvesse mais tempo em sala de aula com esse aplicativo. Isso mostra que o **compartilhamento de experiências com os colegas** estimula os aprendizes a interagirem com as comunidades.

Outra consequência indireta da utilização da internet mencionada por Dóris* na entrevista final foi **a quebra de estereótipos em relação à cultura-alvo**. A aprendiz relaciona esse ponto com a possibilidade de ter contato com interações em ferramentas do seu dia-a-dia, como o *Facebook*, que fez ela se sentir mais próxima da cultura-alvo, quebrando seus estereótipos sobre os falantes:

> A gente ouve falar que os alemães são chatos, são arrogantes, coisas desse tipo, e a gente constrói uma imagem – eu nunca fui para a Alemanha -, a gente constrói uma coisa na cabeça que afasta.. Dóris*, entrevista final (Apêndice I)

O fato de não serem personagens fictícios, e sim “pessoas de verdade, tratando de assuntos do mundo”, segundo as palavras da aprendiz, também contribuiu para ampliar sua sensação de proximidade com a cultura-alvo.

12.4.2.3. Engajamento dos aprendizes

Tendo em vista que a participação é uma interação do aprendiz com a comunidade, o **engajamento destes nas tarefas propostas** pela professora-pesquisadora é fundamental, mas nem sempre é fácil estimular o interesse dos aprendizes por ferramentas novas ou temas diferentes – esse foi um dos desafios durante o curso. Dito isso, a variação nas atividades, plataformas, temáticas e formas de participação pode permitir que cada aprendiz se dedique àquilo que lhe despertar o interesse, mesmo que para outros o tema ou a atividade não tenha parecido tão interessante. Dessa forma, alguns aprendizes traziam vídeos e notícias, outros se inscreveram nos grupos de *facebook*, outros utilizaram bem as plataformas de perguntas e respostas.

Além dos materiais, a experiência com a realização do princípio evidenciou a sua relação com o conceito de autenticidade da situação. Incentivar a participação não depende apenas do material, mas só é possível quando os **aprendizes reconhecem as situações propostas por ele como autênticas** (cf. cap. 5.1.) e desejam de fato interagir com aquela comunidade ou aquele texto. Quando a situação é percebida como inautêntica pelo aprendiz (ou seja, quando ele considera a tarefa apenas uma obrigação solicitada pela professora), ele pode até concluir a tarefa e interagir com a comunidade, mas não estará participando efetivamente – algo que pode ser percebido até mesmo na reação da própria comunidade à participação do aprendiz. Esse ponto foi visível na sequência envolvendo a utilização de aplicativos de perguntas e respostas. Na entrevista final, Marina* menciona esse momento como negativo pela escolha do tema a ser tratado na plataforma, mostrando que talvez a utilização das mesmas plataformas em outro momento ou com outros temas poderia gerar maior autenticidade para a aprendiz:

> Não gostei muito das atividades com o *Gute Frage*, mais porque achei que o conteúdo das perguntas que fizemos no app ou que pesquisávamos não era muito legal, fiquei mais curiosa sobre outros assuntos dentro do app. – Marina* entrevista final (Apêndice P)

O engajamento dos aprendizes também pode ser observado por sua interação em sala de aula. Dóris*, Marina* e Bruna* (três entre os quatro aprendizes que realizaram a entrevista final) relataram nas entrevistas finais ter percebido um **desenvolvimento da fala e uma sensação de "imersão" durante o curso**, ligada a um uso intenso do idioma. Essa percepção não foi tão saliente para a professora, que não percebeu um maior uso da língua alemã em sala do que em outros semestres. Essa sensação dos aprendizes pode estar relacionada à comunicação voltada mais para o conteúdo do que para o treino de estruturas, e também com a recepção de insumo mais complexo na língua estrangeira. Em todo o caso, os aprendizes relatam que o curso os auxiliou no desenvolvimento de sua fluência, como relata Dóris* nesse excerto:

> Primeiro, eu achei difícil que esse foi o primeiro semestre que a gente falou 100% em alemão, eu quase não me lembro de falar português na aula ou de ouvir português na aula esse semestre, enquanto nos outros semestres a gente tinha mais apoio da língua materna. Então eu tinha a sensação de sair cansada da aula, porque é uma imersão muito grande, exige esforço mental de construir as frases, buscar as palavras. Porém, em questão de aprender a falar mais e a ouvir mais, certamente foi o semestre que mais deslanchou. [...]E essa era uma coisa que eu tinha mais dificuldade nos outros semestres, antes eu pensava "eu não vou conseguir falar isso", e não falava, ou pedia muita ajuda para o professor. [...] Eu fiquei muito orgulhosa do meu desempenho esse semestre, em relação aos outros. – Dóris*, entrevista final (Apêndice I)

O estímulo ao engajamento dos aprendizes visa, além das interações em sala de aula, a **ampliação de seu contato com a língua fora da sala de aula. Este objetivo,** um dos mais importantes do curso, foi atingido de forma diferente para cada aprendiz. Sandro*, embora tenha relatado gostar das atividades envolvendo internet, não relata uma ampliação significante do seu contato com a língua, apenas em momentos pontuais do curso, como quando procurou ouras músicas do *Rammstein* após um contato com um clipe

da banda em sala de aula. Dóris*, por sua vez, relata em seu contato com a língua fora da sala de aula seguir canais e páginas ligados ao ensino de língua e assistir a séries, e adicionalmente, visitar a página de humor *Buzzfeed* em alemão. Essas estratégias demonstram que as plataformas e formas de participação sugeridas pela professora (com exceção dos grupos de *Facebook*) não foram capazes de engajar o contato com a aprendiz após o final do curso, mas o curso a motivou a conhecer novas plataformas e sites:

> Então foi muito bom trabalhar com esses materiais, porque eu acho que traz mais autonomia no aprendizado, e na própria busca. A gente aprendeu como entrar nos sites de jornal alemão, por exemplo. Parece uma bobagem para todo mundo, mas a gente não está em casa no sofá da sala e pensa em procurar um jornal alemão, sabe? É bem melhor quando alguém te apresenta e você pode depois procurar isso por conta própria. – Dóris*, entrevista final (Apêndice I)

Bruna* e Marina*, em contrapartida, relatam perceber uma **mudança na sua forma de estudar e aprender alemão**, considerando também como aprendizagem momentos de contato espontâneo com a língua, como nas redes sociais ou vendo notícias, e de interação com falantes, como através do aplicativo de mensagens. A experiência em sala de aula com essas novas formas de contato com falantes e comunidades ressignificou a aprendizagem e o estudo fora da sala de aula para os aprendizes, que passaram a focar não apenas no aprendizado de estruturas por meio de exercícios do livro didático, mas também na aprendizagem informal, não-estruturada, através do contato com a língua. Bruna* chama atenção para esse ponto em sua entrevista ao ser perguntada se aprendeu mais ou menos do que em outros semestres:

> Não sei, em termos do livro, parece que eu aprendi menos. Porque como a gente teve menos aula de gramática, a gente usou menos o livro, então eu fiz menos exercícios em casa. Então esse contato de reservar um tempo durante a semana para fazer aquela tarefa eu tive menos, e isso me traz a sensação de aprender menos. Mas por outro lado, o contato com as novas ferramentas me ensinou alemão de outra maneira, acho que não cabe muito dizer menos ou mais, acho que eu aprendi menos do jeito tradicional, e mais de outra maneira. - Bruna*, entrevista final (Apêndice O)

Adicionalmente, Marina* comenta que o curso menos focado no livro ofereceu-lhe maior possibilidade de contato espontâneo com a língua ao longo do semestre: “o fato de não ter mais provas ou um conteúdo fixo de estudos fez meus estudos menos "concentrados" em uma parte do semestre: eu não passei só o dia anterior a prova estudando”. Embora Bruna* mencione a sensação de aprender menos sem o livro, ela menciona também desejar no futuro estudar de forma menos “quadrada”, incorporando outras formas de contato com a língua além do livro didático.

Os aprendizes em geral mencionaram estar satisfeitos com a experiência do curso e o formato das aulas, Dóris* relatou até mesmo achar “esquisito” ter uma prova no final do semestre, demonstrando que reconheceram um desenvolvimento da própria aprendizagem mesmo quando esta se dá de forma menos guiada pelo material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal aproximar o conceito de aprendizagem como participação proposto por Lave & Wenger (1991) ao ensino de alemão como língua estrangeira, interpretando-o como um princípio metodológico do ensino de línguas e apresentando bem como avaliando formas de sua concretização em sala de aula. Conforme Klippel (2016), "a priorização de determinados princípios [...] ocorre não apenas por razões técnicas, mas também por razões de política educacional" (KLIPPEL, 2016, p. 320). [80] A partir dessa perspectiva, a proposta de uma definição de participação enquanto princípio do ensino de línguas de estímulo ao contato e interação com discursos e comunidades da língua-alvo não pretende alcançar um ensino "melhor" ou "mais eficiente", mas tem consequências do ponto de vista teórico, que se estenderão para a prática de ensino.

De um ponto de vista teórico, reconhecer a participação enquanto princípio implica enxergar a língua, para além de um sistema, como um organismo vivo, em constante transformação nas práticas sociais, e que existe além da sala de aula e da cristalização do livro didático. Além disso, significa entender que ensinar uma nova língua é possibilitar o acesso a novas comunidades e discursos (CAZDEN et al., 1996). A participação nessas comunidades, todavia, envolve também os saberes relativos aos conhecimentos prévios e padrões compartilhados de interpretação (BREDELLA, 1995; ALTMAYER, 2004), além da desconstrução do nosso próprio *habitus* interpretativo (MONTE MÓR, 2007). Ainda, como toda troca linguística, a interação entre aprendiz e comunidade da língua-alvo vai além da troca de informações, e é permeada também por relações de poder (BOURDIEU, 1998; PENNYCOOK, 1994; KUBOTA, 2004), e só por meio do contato com discursos e comunidades podemos aprender as ferramentas necessárias para participar efetivamente nelas. Tendo isso em vista, significa por fim empoderar os aprendizes, acreditar que eles

[80] "Die Priorisierung bestimmter Prinzipien […] erfolgt nicht nur aus fachlichen, sondern auch aus bildungspolitischen Gründen". (KLIPPEL, 2016, p. 320)

podem ter suas vozes ouvidas além da sala de aula mesmo antes de serem fluentes no idioma, validando seus saberes e ampliando suas possibilidades de agência.

A realização da prática de sala de aula trouxe à luz alguns efeitos de se contemplar a participação no ensino de línguas como um entre outros princípios, possível de ser realizado sem que se precise transformar radicalmente a prática de sala de aula, através da inclusão de sequências didáticas e da utilização de outros materiais às temáticas presentes no livro didático. A partir dessa experiência, foram observados alguns aspectos decorrentes da prática e do diálogo com os aprendizes.

Inicialmente, o enfoque na participação leva necessariamente o professor a ir além do livro didático e a utilizar materiais autênticos (ANDRADE E SILVA, 2016, 2017), pois estes são excertos de discursos que circulam nas comunidades, podendo propiciar uma pluralidade de vozes, pontos de vista e conhecimentos prévios subjacentes. A utilização desses materiais, por sua vez, convida os aprendizes a explorarem diferentes estratégias para lidar com esses insumos, desde a inferência de vocabulário pelo contexto, a utilização refletida de dicionários e tradutores, ferramentas de consulta e possibilidades de alteração na velocidade de reprodução de vídeos. Todas essas estratégias foram utilizadas de forma espontânea pelos aprendizes, vindas da própria necessidade de lidar com um insumo e conseguir interagir com uma comunidade. Outras estratégias, especialmente de leitura de textos mais longos, foram propostas pela professora, ampliando também o leque de recursos dos aprendizes e encorajando-os a lidar com textos mais complexos.

A questão da utilização de materiais autênticos, e a necessidade de proporcionar aos aprendizes a interação com comunidades da língua-alvo, levou também à reflexão sobre as possibilidades oferecidas pela internet. O uso de tecnologias com foco na participação não visa estender o livro didático ao ambiente virtual (algo que ocorre com a adição de exercícios online, *QR-code* para a visualização de imagens ou acesso a áudios e vídeos criados para o ensino, ou acesso a canais criados por professores e editoras, por exemplo), mas busca explorar o potencial da web 2.0 de ir além da experiência didática e ser uma ferramenta para a criação, compartilhamento e consumo de conteúdo (GEE & HAYES, 2011), ou seja, para o acesso a discursos e a participação em comunidades que utilizam a língua-alvo como meio para a interação. Desse ponto de vista, ferramentas e aplicativos disponíveis na internet, como fóruns, aplicativos de trocas de mensagens e sites

de perguntas e respostas, assim como redes sociais e sites como o *Youtube* e outras plataformas originalmente não destinadas ao ensino de línguas são reinterpretados como ferramentas de aprendizagem através do contato e da interação com discursos e comunidades. A utilização desses recursos em sala de aula se tornou possível hoje em dia através do uso de celulares *smartphone*, aparelhos cada vez mais presentes nos bolsos dos aprendizes, porém frequentemente subutilizados enquanto possibilidades de ensino e aprendizagem.

A experiência com a participação destacou sua aproximação com a questão da autenticidade no ensino, não apenas de materiais, como também das situações (VAN LIER, 1996; FRITZ & FAISTAUER, 2008), especialmente na relação entre aprendiz, atividade proposta em sala de aula e comunidade da língua-alvo, como foi possível perceber nas atividades envolvendo as plataformas de perguntas e respostas. Para que a participação na comunidade seja efetiva, é necessário que a situação seja encarada como autêntica pelo aprendiz. Quando este encara a atividade envolvendo a participação apenas como uma exigência proposta pelo professor, ele apenas *simula* a participação, sem buscar de fato a interação com a comunidade. Essa simulação, por sua vez, deixa marcas na sua produção, como a ausência de contextualização, a inadequação ao contexto, entre outras. Essas marcas são percebidas pela comunidade e, com isso, sua participação pode não ser legitimada pelos outros membros – ou seja, respondida de forma agressiva, com sarcasmo e ironia, ou questionamentos sobre a veracidade do aprendiz e das informações. Desta forma, quanto maior a autenticidade da situação para o aprendiz, maior o seu engajamento na interação com a comunidade, e por consequência, maiores são as chances de ter sua participação legitimada, ainda que haja desvios ou inadequações em sua produção. Vale ressaltar novamente, porém, que o ambiente fora da sala de aula é menos seguro e controlado (NUNAN, 2017), sendo impossível prever ou impedir completamente situações de preconceito linguístico, xenofobia, entre outras reações negativas possíveis de ocorrer em algumas comunidades.

A reflexão sobre a autenticidade da situação relaciona-se também com a diferenciação feita pelos aprendizes entre lição do livro didático e outras atividades. Jackeline*, em sua entrevista, relata separar os momentos em que “tem que ler como atividade” e os momentos em que lê por interesse, como se nesses momentos não houvesse aprendizagem. Um dos objetivos do princípio da participação é justamente misturar esses

momentos, para que a aprendizagem venha não apenas do treino de estruturas e habilidades em sala de aula, mas também do interesse pela leitura e pela interação com as comunidades. A "preguiça" mencionada pela aprendiz em interagir com a plataforma de respostas, por sua vez, pode ser consequência da dificuldade do insumo, visto que este não é didatizado. Algumas atividades de fato demandam mais dos alunos, por isso é importante levar em conta a frequência e tempo que levarão para fazer a atividade sozinhos. Por outro lado, ela também pode se originar de uma falta de interesse no conteúdo e do fato de não encarar o contato com outros materiais como momento de aprendizagem, diferentemente do livro didático. Não só atividades que envolvem produção, mas mesmo atividades de recepção (como ler um comentário, buscar um texto) costumam inicialmente ser feitas com menor frequência pelos alunos do que lições de casa do livro didático, o que foi mudando ao longo do semestre, movimento que ocorreu nas duas turmas.

Ao propor aos aprendizes diferentes ferramentas de acesso a textos e a comunidades como forma de aprendizagem, os aprendizes passaram a ter maior contato com a língua além da sala de aula. Nos questionários iniciais, a maioria dos aprendizes mencionou que considerava estudar alemão sozinho principalmente realizar as tarefas para casa do livro didático. Alguns aprendizes também ouviam música ou assistiam a vídeos, mas para eles isso não era necessariamente uma forma de aprendizagem. A inclusão de comunidades, páginas ou perfis em língua alemã nas redes sociais que eles já utilizam em língua portuguesa (como o *Facebook*) permite a eles um contato diário espontâneo com a língua-alvo. Ainda, a descoberta de novas plataformas com linguagem acessível (como os sites de perguntas e respostas) ou uma comunidade amigável (como aplicativo de troca de mensagens *Slowly)* pode engajá-los também a produzir em língua estrangeira com maior frequência. Assim, utilizar o princípio da participação também envolve refletir sobre aprender/estudar dentro e fora da sala de aula.

No ensino de línguas, é comum entendermos que o papel do ensino (e do professor) é preparar o aluno para interagir com o mundo real. Na abordagem comunicativa, essa preparação é feita através da apresentação e simulação de situações do mundo real via livro didático, com lições que abordam temas como aluguel de apartamento, ida ao supermercado ou banco, pedido de orientação etc. Porém, não costumamos perceber que o nosso papel também é apresentar ferramentas e propiciar o primeiro contato dos aprendizes com os discursos e as comunidades, como o Facebook, o *Yahoo! Clever* ou

mesmo um site de jornal em sala de aula. O tempo gasto com esse tipo de atividade, para criar um perfil, acessar o site ou fazer uma busca, pode ser considerado excessivo em um primeiro momento, mas a experiência em sala de aula evidenciou que ele é crucial para o desenvolvimento futuro da participação desse aprendiz, e consequentemente do seu maior contato com a língua fora da sala de aula, que propiciará um desenvolvimento maior do idioma.

Em conclusão, espera-se que este trabalho contribua para aprofundar as reflexões teóricas e práticas na área de alemão como língua estrangeira no Brasil. Pesquisas futuras explorando novas formas de participação em comunidades da língua-alvo, a relação entre participação dos aprendizes e mediação do professor, ou estudos longitudinais que observem as consequências do ensino voltado para a participação por um período maior do que o contemplado, podem certamente ampliar a discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO, Karin. Triangulation. In: SETTINIERI, Julia et. al. (Orgs.) **Empirische Forschungsmethoden für Deutsch und Fremd- und Zweitsprache**: eine Einführung. Ferdinand Schöningh, 2014.

ALTMAYER, Claus. **Kultur als Hypertext***:* Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutch als Fremdsprache. Munique: Iudicium, 2004.

ANDRADE E SILVA, Mariana. K. **Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de alemão como língua estrangeira:** reflexões sob a perspectiva da Pedagogia Pós-método e da aprendizagem como participação. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

_____. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium germanicum**. [online]. 2017, vol.20, n.31, pp.1-29.

BACH, Gerhard; TIMM, Johannes-Peter (Orgs.). **Englischunterricht**. Tübingen/Basel: A.Francke, 2009.

BOLOGNINI, C. Z. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: UNICAMP, 1991, n. 17, p. 43-56.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1998. 2ª Ed.

BUCHOLTZ, Mary. The politics of transcription. **Journal of Pragmatics,** California: University of California, 2000, n. 32, p. 1439-1465. Disponível em: <https://escholarship.org/content/qt6581373n/qt6581373n.pdf> Acesso em 26 de junho de 2020.

BREDELLA, Lothar; CHRIST, Herbert. Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: BREDELLA, L. CHRIST, H. (Orgs.). **Didaktik des Fremdverstehens.** Tübingen: Gunter Narr, 1995.

BREDELLA, Lothar; MEISSNER, Franz-Joseph; NÜNNING, Ansgar & RÖSLER, Dietmar (Orgs.). **Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?** Tübingen: Gunter Narr, 2000.

BROWN, Douglas. **Teaching by Principles**. San Francisco: Pearson Longman, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. A Somewhat Legitimate and Very Peripheral Participation. In: PEARSON CASANAVE, C. & VANDRICK, S. (Orgs.) **Writing for Scholarly Publication.** Londres: Lawrence Erlbaum, 2003, pp. 233-248.

CAZDEN, Courtney et al (The New London Group). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**. Cambridge, MA: Harvard Educational Press,1996. Vol. 66, 1, pp. 60-92

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Ed. ASA, 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em 10 mar. 2016.

DECKE-CORNILL, Helene. & KÜSTER, Lutz. **Fremdsprachendidaktik:** Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2010.

DIAS, Reinildes. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012. pp. 861-881.

DONATO, R. "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom". In: LANTOLF, J.P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEN, Reijo; PUNAMÄKI, Raija-Leena. **Perspectives on Activity Theory:** Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives.

FAISTAUER, Renate (2005): Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: **ÖDaF-Mitteilungen**, Caderno especial Perspektiven, 2005, pp. 8-17.

FIRTH, Alan. & WAGNER, Johannes. On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. **The Modern Language Journal.** Vol. 91, 2007. Republicação do original de 1997.

FLICK, Uwe. **Triangulation:** Eine Einführung. Wiesbaden: Ed. VS, 2011. 3ª ed.

FLOWERDEW, John. Discourse Community, Legitimate Peripheral Participation, and the Nonnative-English-Speaking Scholar. **TESOL Quarterly**, Vol. 34, No. 1, 2000, pp. 127-150.

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

FUNK, Hermann. „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht". In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 1, Berlin/NY: de Gruyter, 2010, pp. 943-944.

GEE, James Paul. **Situated Language and Learning.** London, NY: Routledge, 2004.

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

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. Nova York: Basic Books, 1973.

GUDJONS, Herbert. **Handlungsorientiert lehren und lernen:** Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2008. 7ª ed.

HABERMAS, Jürgen. **Theorie des kommunikativen Handels**. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt, 1981.

HANEDA, Mari. Classrooms as Communities of Practice: A Reevaluation. **Tesol Quarterly**, Vol. 40 dez. 2006, pp. 807-817.

HAUSER, Eric. On the Danger of Exogenous Theory in CA-for-SLA: A Response to Hellermann and Cole (2009). **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2011. Vol. 32/3 pp.348–352.

HELLERMANN, John and COLE, Elizabeth. Practices for Social Interaction in the Language-Learning Classroom: Disengagements from Dyadic Task Interaction. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008. Vol. 30/2 pp.186–215.

HENRI, France. "Distance learning and computer-mediated communication: Interactive, quase-interactive or monologue?" In: O'MALLEY, Clare (Org.) **Computer supported collaborative learning**. Berlin: Springer, 1995, pp. 145 – 161.

JAMES, William. **The Principles of Psychology**. Dover Publications, 1950, vol. 1.

KLIPPEL, Friederike. "Methodische Prinzipien und Verfahren". In: BURWITZ-MELZER et. al. (Org.) **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** Tübingen, Francke, 2016.

KOREIK, Uwe. Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. **Info Daf.** München: Iudicium, 2011, Vol. 6, dez. pp.581-604.

KUBOTA, Ryuko. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, B. & TOOHEY, K. (Eds.) **Critical Pedagogies and Language Learning,** Cambridge: Cambridge University Press, 2004, pp. 30-52.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching***:* From Method to Postmethod. Londres: Lawrence Erlbaum, 2006.

LANTOLF, James P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Sociocultural Theory and L2: State of the Art. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge: Cambridge University Press, 2006. V.28(1), pp.67-109.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, Vilson. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A., E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

LEGUTKE, Michael & RÖSLER, Dietmar. **Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien:** Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums. Giessen: Gunter Narr, 2003.

LEONTYEV, Alexei. **The Development of Mind**. Marxists Internet Archive, 2009.

LIBERALI, Fernanda C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna 2009.

LO BIANCO, Joseph. Multiliteracies and Multilingualism. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (Eds.) **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge, 2000. pp. 89-102.

LONG, Michael. Methodological Principles for Language Teaching. In: Doughty,, C. & LONG, M. The **Handbook of Language Teaching**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

MARIANO, Thiago Viti. **Literarische Texte und Ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien.** Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018.

MONTE MÓR, Walkyria. Investigating critical literacy at the university in Brazil. **Critical Literacy**, v. 1, p. 41-51, 2007. Disponível em: <http://www.criticalliteracyjournal.org>. Acesso em 14 de julho de 2016.

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

NEWFIELD, Denise e STEIN, Pippa. The Multiliteracies Project: South African Teachers Respond. In: In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (Eds.) **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge, 2000. pp. 291-309.

NUNAN, David. Language Learning Beyond the Classroom. In:. WONG, Lillian L. C & HYLAND, Ken (Orgs.): **Faces of English Education:** Students, Teachers, and Pedagogy. Routledge, 2017.

NUNAN, David. & RICHARDS, Jack (Orgs.). **Language Learning Beyond the Classroom.** Routledge, 2015.

PAIVA, Vera. L. M. O. What's in a name? The quest for new metaphors for second language acquisition. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, v. 53, n. 1, p. 145-162, Jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 abr. 2016.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Londres e Nova Iorque: Longman, 1994.

PEUSCHEL, Kristina. **Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte:** Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento na Criança.** Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PRABHU, N. S. "There Is No Best Method-Why?" **TESOL Quarterly**, vol. 24, no. 2, 1990, pp. 161–176

RICOEUR, Paul**. Da Interpretação.** Ensaio Sobre Freud. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1977.

ROCHE, Jörg. **Interkulturelle Sprachdidaktik**: Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr, 2001.

SFARD, Anne. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher,** v. 27, n. 2, 1998, p. 4-13.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: Editora da FEUSP, set/dez 2005.v. 31, n. 3, p. 443-466.

TRONCOSO, Carlos R. The Effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence. In: TOMLINSON, B. & MATSUHARA, H. (Orgs.): **Research for Materials Development in Language Learning:** Evidence For Best Practice. Londres, Nova Iorque: Continuum, 2010. pp. 83-102.

UPHOFF, Dörthe & DEBIA, Deise T. O papel do ensino de língua e a passagem para as disciplinas de literatura no curso de Letras-Alemão da USP: considerações a partir de uma análise de necessidades. In: UPHOFF, Dörthe et. al. (Orgs.) **O ensino de alemão em contexto universitário:** modalidades, desafios e perspectivas. São Paulo: Humanitas, 2017.

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

VOERKEL, Paul. **Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge.** Tese de Doutorado. Jena: Frieder-Schiller-Universität Jena, 2017.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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

WENGER, Etienne. **Communities of Practice:** Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as a Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

ZOZZOLI, Rita M. D. Parte 2: Pesquisa de intervenção ou pesquisa-ação: caminhos metodológicos para a produção com autonomia relativa. In: LEFFA, V. (Org.): **Pesquisa em Linguística Aplicada:** Temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. pp. 123-139.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de compromisso participação em pesquisa

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Modernas
Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 - CEP 05508-010 - Cidade Universitária - São Paulo - SP.
Tel.: (11) 3091-5041 / 3091-4503 / Fax (11) 3032-2325 / e-mail: flm@usp.br
Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa-ação relacionada ao trabalho de doutorado na área de Ensino de Alemão como Língua Estrangeira desenvolvida por Mariana Kuntz de Andrade e Silva, do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã (DLM/FFLCH/USP), orientada pela Dra. Dörthe Uphoff.

A pesquisa tem por objetivo investigar o impacto de atividades relacionadas ao uso de materiais autênticos e internet como forma de ampliar as reflexões trazidas pelo livro didático. Minha participação consistirá em responder a questionários, realizar as atividades propostas pela professora-pesquisadora e disponibilizar (quando houver) o produto da minha produção para análise e triangulação de dados. A pesquisa-ação será realizada ao longo do curso de alemão oferecido pelo NELE, turma de nível 5, durante o período de 19 de agosto a 02 de dezembro de 2019.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo suas diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

São Paulo, ____ de agosto de 2019.

Nome e assinatura:

_____

*Desejo receber os resultados da pesquisa neste e-mail:

_____

APÊNDICE B - Termo de compromisso participação em entrevista

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Modernas
Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 - CEP 05508-010 - Cidade Universitária - São Paulo - SP.
Tel.: (11) 3091-5041 / 3091-4503 / Fax (11) 3032-2325 / e-mail: flm@usp.br
Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM ENTREVISTA

Concordo em participar como voluntário(a) de entrevista relacionada ao trabalho de doutorado na área de Ensino de Alemão como Língua Estrangeira desenvolvida por Mariana Kuntz de Andrade e Silva, do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã (DLM/FFLCH/USP), orientada pela Dra. Dörthe Uphoff.

A entrevista será feita de forma oral, e o áudio será gravado. Posteriormente, esse conteúdo poderá ou não ser incluído na pesquisa na forma de transcrição da entrevista ou de partes dela. Serei informado previamente de quais partes da entrevista estarão presentes na versão final, e poderei avaliar a transcrição com o fim de concordar ou negar a publicação desse material.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo suas diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

São Paulo, ____ de maio de 2019.

Nome e assinatura:

_____

APÊNDICE C - Modelo de questionário

Questionário para pesquisa em ensino de alemão como língua estrangeira

Este questionário é parte de uma pesquisa de doutorado na área de alemão como língua estrangeira, e visa identificar algumas práticas de aprendizes de alemão como língua estrangeira. O questionário possui quatro partes, e não possui caráter avaliativo, ou seja, não há resposta certa ou errada. As respostas coletadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa, e não serão divulgadas em outros meios. Agradecemos a sua participação, obrigada!

Parte I

A primeira parte deste questionário se refere à forma como você aprende alemão fora da sala de aula e ao seu contato com a língua em geral. Serão apresentadas questões de diversos formatos, nos quais você deve assinalar uma ou mais alternativas, ou ordenar as alternativas segundo critérios específicos. Obrigada!

1) Além do curso de língua, quantas horas por semana você gasta em média **em contato com a língua alemã, com ou sem a finalidade da aprendizagem**? Assinale a alternativa que mais se aproxima da sua realidade:

a) menos de uma hora por semana;
b) de uma a duas horas por semana;
c) de duas a três horas por semana;
d) mais de três horas por semana;

2) Em relação às horas de contato com a língua alemã, assinale com um X quais atividades você costuma realizar na sua aprendizagem. Você pode assinalar uma ou mais atividades.

( ) fazer listas de vocabulário;

( ) fazer tabelas de gramática;

( ) fazer as lições de casa do livro didático;

( ) ouvir música em alemão;

( ) ler notícias em alemão;

( ) ler notícias em português sobre os países de língua alemã;

( ) ler textos de literatura/textos acadêmicos em alemão;

( ) assistir a vídeos em alemão;

( ) assistir a vídeos em português sobre a língua ou a cultura dos países de língua alemã;

( ) conversar com colegas ou outros aprendizes em alemão;

( ) conversar com falantes do alemão via internet;

( ) Nenhuma das alternativas.

( ) Outra. Especifique:_____

3) Em relação às atividades descritas na pergunta acima, classifique estas atividades em relação à frequência com que você as realiza, seguindo a tabela abaixo:

	unca	aramente	ocasional-mente	frequente-mente	muito frequente-mente
escrever listas de vocabulário;					
fazer tabelas de gramática;					
fazer as lições de casa do livro didático;					
ouvir música em alemão;					
ler notícias em alemão;					
ler notícias em português sobre os países de língua alemã					
ler textos de literatura/acadêmicos em alemão					
assistir a vídeos em alemão					
assistir a vídeos em português sobre a língua e a cultura dos países de língua alemã					
conversar com colegas ou outros aprendizes em alemão					
conversar com falantes do alemão via internet					
Outra. Especifique:_____					

Parte II

As perguntas a seguir se referem à forma como você utiliza a internet para a aprendizagem. Serão feitas inicialmente algumas perguntas gerais, e depois algumas perguntas específicas sobre algumas ferramentas. Obrigada!

4) Com que finalidade você utiliza a internet na sua aprendizagem? Assinale uma ou mais alternativas:

( ) para reforçar tópicos gramaticais;

( ) para revisar vocabulário;

( ) para treinar audição;

( ) para treinar compreensão de texto;

( ) para treinar escrita;

( ) para aprender sobre a cultura;

( ) Outra. Especifique: _____

5) Na sua experiência com cursos de língua, quão frequente foi o uso da internet?

a) não foi utilizada.
b) foi utilizada uma ou duas vezes.
c) foi utilizada de vez em quando.
d) foi bastante utilizada.

Se a internet foi utilizada nos cursos de língua, escreva abaixo um ou dois exemplos de como foi utilizada:

_____

_____

6) Quais sites e/ou aplicativos você utiliza para a aprendizagem de língua? Assinale na tabela abaixo quais sites ou aplicativos você conhece e se os utiliza em sua aprendizagem de línguas. Marque também se já teve alguma experiência com esses sites/aplicativos **nos cursos de língua** que já frequentou.

	Não conheço	Conheço, mas não utilizo para aprender alemão	Conheço e utilizo às vezes para aprender alemão	Conheço e utilizo sempre para aprender alemão	Conheço e já utilizamos em sala de aula
Google translate					
Facebook / redes sociais					
Youtube					
Deutsche Welle					
Dicionários on-line (ex. PONS,)					

Duolingo/Babbel ou semelhantes					
Sites de jornais/ revistas					
Podcasts e rádios em alemão					
Sites de exercícios/ gramática					
Sites de *flashcards*/vocabulário					
Chats e sites de conversa					
Outro. Especifique: _____					

As perguntas 7 a 10 se referem às ferramentas *Youtube, Facebook, sites de jornais e revistas* e *Podcasts/rádios*. Caso você não utilize essas ferramentas na sua aprendizagem, marque "não utilizo" e siga para a pergunta seguinte.

7) Se você utiliza o *Youtube* como ferramenta de aprendizagem do alemão, assinale as alternativas que correspondam à forma como você o utiliza:

Se você assiste a vídeos em alemão para aprender o idioma, esses vídeos...

( ) possuem temáticas variadas ou de interesse geral, como economia, cinema, video games, política mundial etc;
( ) tratam de questões relacionadas à língua alemã, como tópicos gramaticais, pronúncia, expressões idiomáticas etc.
( ) são sobre a cultura, a vida ou a história de países de língua alemã;
( ) são produzidos por cursos de línguas ou professores independentes.
( ) outra categoria. Especifique: _____
( ) não utilizo.

Se você assiste a vídeos em português ou outra língua para aprender alemão, esses vídeos...

( ) tratam de questões relacionadas à língua alemã, como tópicos gramaticais, pronúncia, expressões idiomáticas etc.
( ) são sobre a cultura, a vida ou a história de países de língua alemã;
( ) são produzidos por cursos de línguas ou professores independentes.
( ) outra categoria. Especifique: _____
( ) não utilizo.

Além de assistir a vídeos, assinale se você...

( ) está inscrito em canais em língua alemã de temas de seu interesse;
( ) já fez algum comentário em alemão em algum vídeo de seu interesse;
( ) já produziu conteúdo em língua alemã sobre algum tema de seu interesse.

8) Se você utiliza o *Facebook ou outras redes sociais* como ferramenta de aprendizagem do alemão, assinale as alternativas que correspondam à forma como você o utiliza:

Assinale se você...

( ) segue páginas ou pessoas que publicam conteúdo em alemão de temas de seu interesse;

( ) participa como espectador de grupos de temas variados cuja língua de comunicação é o alemão;

( ) participa e faz comentários em grupos de temas variados cuja língua de comunicação é o alemão;

( ) participa de grupos sobre a língua alemã ou sobre a aprendizagem de línguas;

( ) se comunica em alemão com aprendizes de alemão;

( ) se comunica em alemão com falantes de alemão;

( ) Outro. Especifique: _____

( ) não utilizo.

9) Se você utiliza *sites de jornais e revistas em alemão* como ferramenta de aprendizagem, assinale as alternativas que correspondam à forma como você o utiliza:

Assinale se você...

( ) lê manchetes e notícias do seu interesse;
( ) costuma ler os comentários deixados por leitores;
( ) já publicou algum comentário em alemão em alguma notícia.
( ) não utilizo.

10) Se você utiliza *Podcasts ou rádios* como ferramenta de aprendizagem do alemão, assinale as alternativas que correspondam à forma como você o utiliza:

Os *Podcasts/ rádios* que você ouve...

( ) possuem temáticas variadas ou de interesse geral, como economia, cinema, video games, política mundial etc;
( ) são sobre a língua, cultura, a vida ou a história de países de língua alemã;
( ) são produzidos por cursos de línguas ou professores independentes.
( ) são produzidos por aprendizes de alemão.
( ) outra categoria. Especifique: _____
( ) não utilizo.

Além de ouvir os episódios, assinale se você...

( ) já interagiu com os produtores dos *podcasts* por e-mail ou mensagens em outras redes sociais;
( ) já produziu um *podcast* em língua alemã sobre algum tema de seu interesse.

Parte III

As próximas questões se referem às suas impressões sobre determinados temas. Nestas questões, serão apresentadas frases para você completar de forma espontânea, sem refletir muito, e também serão

apresentadas escalas de 6 espaços cujas pontas correspondem a pares de adjetivos opostos. Assinale com um X a posição que mais se aproxima da sua impressão pessoal a respeito dos temas.

11) Em relação ao uso de materiais **autênticos**, ou seja, textos escritos, orais, vídeos, etc. "originais" (ou seja, não produzidos para o ensino de línguas) nas aulas de alemão como língua estrangeira. Complete as frases a seguir como desejar:

Quando leio textos autênticos em alemão, as três coisas que me vêm à cabeça são: _____, _____ e _____.

Na sala de aula de alemão, o uso de materiais autênticos é _____.

Me comunicar com falantes nativos ou fluentes é algo _____.

A forma que mais gosto de utilizar a internet para aprender alemão é _____.

12) Ainda em relação a materiais autênticos, assinale na escala a posição que mais corresponde à sua impressão pessoal:

Ler lextos autênticos em alemão é:

fácil							difícil
desinteressante							interessante
prazeroso							estressante
desafiador							intimidador
dispensável							importante

Assistir a vídeos autênticos em alemão é:

fácil							difícil
desinteressante							interessante
prazeroso							estressante
desafiador							intimidador
dispensável							importante

13) Em relação à comunicação com falantes nativos ou fluentes, assinale:

Ter contato com falantes nativos ou fluentes é:

fácil							difícil
desinteressante							interessante
prazeroso							estressante
desafiador							intimidador
dispensável							importante

Me comunicar em língua estrangeira (oralmente ou por escrito) é:

fácil							difícil
desinteressante							interessante
prazeroso							estressante
desafiador							intimidador
dispensável							importante

Parte IV – Informações gerais e conclusão

Para terminar, gostaríamos de saber algumas informações sobre você:

Idade:

( ) de 18 a 25 anos
( ) de 26 a 35 anos
( ) de 36 a 50 anos
( ) mais de 50 anos

Formação acadêmica (concluída ou cursando):

( ) Ensino Superior
( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Outro: _____

Área de formação:

( ) Humanas

( ) Exatas

( ) Biológicas

Além do alemão, você estuda/já estudou/possui conhecimento de outras línguas estrangeiras? Se sim, quais? Assinale uma ou mais alternativas:

( ) inglês
( ) espanhol
( ) italiano
( ) francês
( ) outra(s) _____
( ) nenhuma outra língua estrangeira.

Por fim, gostaríamos de pedir para preencher as iniciais de seu nome. Reiteramos que o questionário é anônimo e seus dados não serão enviados a terceiros ou publicados sem seu consentimento. As iniciais são pedidas para que possamos relacionar as respostas deste questionário com as respostas de questionários futuros.

_____

Caso você tenha mais alguma observação acerca dos temas tratados nesse questionário, sinta-se à vontade para expressá-la nas linhas abaixo.

_____

_____

_____

_____

Muito obrigada por responder a esse questionário!

APÊNDICE D - Escala de participação

Escala de participação

Critérios de categorização: de A a E

Graus de participação: “Alta”, “Média”, “Baixa”, “Nenhuma”.

A. Sinais de engajamento dos aprendizes no contato com discursos que circulam na comunidade: *um dos objetivos do princípio da participação no ensino de línguas é oferecer ferramentas e estimular o contato independente do aprendiz com os discursos na língua-alvo. Nesse sentido, o engajamento dos aprendizes pode indicar um potencial para esse caminho*

	Grau de participação
Aprendiz demonstra interesse, realiza além da tarefa proposta, continua o contato em casa, traz novos materiais para a sala de aula ou questionamentos/comentários dessas interações	**Alta**
Aprendiz relata ter gostado da atividade, mas não dá continuidade ao contato com discursos sozinho	**Média**
Aprendiz realiza somente o proposto em aula e não demonstra interesse especial no contato com discursos na língua-alvo, ressalta como positivos para a aprendizagem apenas aspectos formais (gramática, vocabulário)	**Baixa**
Aprendiz relata não ter interesse e/ou não realiza as atividades envolvendo participação	**Nenhuma**

B. Apropriação dos alunos do gênero textual, dos conhecimentos prévios e vocabulário contidos nos discursos que circulam nas comunidades: *para a participação ser efetiva, os textos devem ser entendidos em seu contexto de circulação, como produtos de um meio e com significados culturalmente marcados. A produção dos aprendizes deve também estar adequada ao meio e ao gênero para que seja considerada legítima pelos membros da comunidade*

	Grau de participação
Aprendiz utiliza espontaneamente vocabulário extraído do contato com os discursos na língua-alvo; produção é adequada ao gênero e ao meio de publicação;	**Alta**
Aprendiz demonstra ampliação dos conhecimentos prévios necessários à participação em determinadas comunidades, mas ainda não tem domínio do uso desses elementos na produção;	**Média**
Aprendiz relata prestar atenção a questões de gênero, adequação e conhecimentos prévios ao ler um texto ou interagir com falantes, mas ainda não tem clareza desses elementos;	**Baixa**
Aprendiz se atenta apenas a aspectos formais da língua (gramática, vocabulário) e não demonstra atenção ao gênero, meio de publicação, estilo. Aprendiz não apresenta ampliação explícita dos conhecimentos prévios;	**Nenhuma**

C. Posicionamento e reflexão crítica no contato e interação*: para que a participação não seja interação vazia e não reforce elementos de imperialismo cultural, é necessário o estímulo à reflexão crítica e ao posicionamento do aluno na língua-alvo*

	Grau de participação
Aprendiz demonstra reflexão crítica sobre os conteúdos apresentados, argumenta, concorda/discorda, consegue entender sentidos implícitos ao texto	**Alta**

(ironia, por exemplo), ao mesmo tempo em que reconhece as limitações de sua visão de mundo e coloca em questão seus próprios argumentos	
Aprendiz reconhece as limitações de sua visão de mundo, reconhece os próprios estereótipos, mas não formula posicionamento acerca dos conteúdos apresentados	**Média**
Aprendiz demonstra interpretação superficial dos textos, apresenta uma visão positiva das comunidades, apresenta preconceitos ou estereótipos, mas apresenta abertura para mudança ou reflexão após intervenção/provocação/iniciação da professora	**Baixa**
Aprendiz não demonstra posicionamento ou reflexão crítica sobre os conteúdos, silencia ou evita momentos de reflexão	**Nenhuma**

D. Interação com membros de uma comunidade da língua-alvo: um dos caminhos para a participação é a interação direta com membros de comunidades da língua-alvo

	Grau de participação
Interação genuína (Henri, 1995; Becker, 2018), estrutura A-B-A (mensagem-resposta-feedback): comunicação iniciada pelos aprendizes, respondida pelos falantes e comentada novamente pelos aprendizes (ou vice-versa)	**Alta**
Quasi-Interação (Henri, 1995; Becker, 2018), estrutura A-B (mensagem-resposta): comunicação iniciada pelos aprendizes e respondida pelos falantes (ou vice-versa)	**Média**
Produção aberta para fora da sala de aula, porém sem interação explícita. Indícios de recepção pelos falantes (likes,visualização das respostas etc)	**Baixa**
Produção do aprendiz restrita à sala de aula	**Nenhuma**

E. Produção para além da sala de aula: *um aspecto importante da participação é a possibilidade não apenas de ter o contato com os discursos que circulam na língua-alvo, como também ampliar esses discursos por meio da sua própria produção na língua-alvo. Para isso, é necessário que a produção vá além da sala de aula e seja também significativa para o aprendiz*

	Grau de participação
Produção iniciada pelo aprendiz, motivada pelo desejo de interagir com a comunidade	**Alta**
Produção incentivada/exigida pelo professor, porém com sinais de criatividade e apropriação da atividade pelo aprendiz	**Média**
Produção realizada apenas por conta da exigência do professor, poucos sinais de interesse na publicação ou no resultado	**Baixa**
Produção não realizada ou realizada apenas para o professor, sem concluir a publicação	**Nenhuma**

Proposta de codificação dos dados:

Atividade propiciou plenamente a participação: Predominância* do grau de participação "Alta" em pelo menos três aspectos, nenhum aspecto predominantemente avaliado como "Baixa" ou "Nenhuma"

Atividade propiciou suficientemente a participação: Predominância* do grau de participação "Alta" ou "Média" em pelo menos dois aspectos, nenhum aspecto predominantemente avaliado como "Baixa" ou "Nenhuma"

Atividade proporcionou parcialmente a participação: Predominância* do grau de participação "Alta" em um aspecto, um ou mais aspectos avaliados predominantemente como "Média" ou "Baixa", nenhum aspecto avaliado como "Nenhuma"

Atividade proporcionou superficialmente a participação: Predominância* do grau de participação "Média" ou maior em pelo menos um aspecto, sendo os restantes avaliados como "Baixa" ou "Nenhuma"

Atividade não proporcionou a participação: nenhum aspecto avaliado como "Alta" ou "Média", todos os aspectos avaliados como "Baixa" ou "Nenhuma"

*Empatando-se o número de ocorrências de um critério com classificações diferentes, optou-se por considerar o grau mais alto mais alta na escala

APÊNDICE E - Entrevista 1 - Dóris* (*Yahoo! Clever*)

Entrevista 1 Dóris* - *Yahoo! Clever*

Método de análise – Escala

Escala – Entrevista 1 - Dóris* *(Yahoo! Clever)*	**Critério**	**Grau**
Professora: Você já conhecia o *Yahoo!* respostas? Dóris*: O do Brasil, já. Eu nunca fui muito usuária, mas já tinha ouvido falar, às vezes achava pela internet. **Professora: Você já tinha usado a versão em português realmente? Para fazer alguma pergunta, responder a alguma pergunta, procurar comentários...?** Dóris: Ah, sim, eu nunca usei para responder nenhuma pergunta ativamente, mas usei para ver perguntas e ver as respostas deixadas por outros usuários.		
Professora: E você também nunca havia feito nenhuma pergunta no site, certo? Dóris*: Não, não tinha nem mesmo uma conta no Yahoo.		
Professora: E a versão em alemão, você já tinha visto, já tinha usado? Dóris*: Não, a primeira vez foi aqui.		
Professora: E o que você achou da atividade de elaborar uma resposta para uma pergunta? Se você pudesse colocar em termos de pontos positivos e negativos, o que você diria? Dóris*: Eu gostei, porque acho que faz a gente ter mais contato com o universo tanto da Alemanha, quanto de falantes de alemão. E a gente estava falando de	**A**	**Média**

algo sobre o nosso país, era uma coisa próxima de nós. Porque às vezes é muito ruim responder coisas que a gente não faz ideia do que responder, então nesse caso a gente sabia a resposta, a gente só tinha que usar o alemão. Acho que a única coisa ruim, que não tem quase nada a ver com a atividade, é que as pessoas falam muitas coisas ruins sobre o Brasil, então a gente teve que pensar bastante em coisas boas e tal, acho que talvez essa tenha sido a única dificuldade, fora a língua, óbvio.	**E** **C**	**Média** **Alta**
Professora: Como foi encontrar a pergunta? Teve dificuldade? O que achou do trabalho, do tempo? Dóris*: Só foi um pouco mais difícil por conta da internet da faculdade, mas como a gente usou palavras-chave, foi fácil de encontrar. Colocamos "Brasilien" e já apareceu um monte de coisa, o site é fácil de mexer.		
Professora: O que você achou de fazer uma conta no site, uma conta pessoal? Dóris*: Eu não vi problema. Eu fiz uma conta que provavelmente não vou mais usar, então não foi um problema. **Professora: E o que você achou de usar o celular em sala de aula?** Dóris*: Eu achei bom, porque já é uma ferramenta que utilizamos sempre, como para traduzir etc. Então usar para a aula só foi um "a mais".	**A**	**Baixa**
Professora: E como foi a elaboração da resposta? Teve alguma dificuldade, por exemplo, ao trabalhar em grupo...? Dóris*: Uma coisa ruim foi que não conseguimos postar a resposta inteira, do jeito que a gente tinha feito antes, lembra? A gente teve que fazer um comentário menor, aí a resposta ficou muito "enxugada", acho que a gente não conseguiu se expressar da maneira que a gente queria. Durante a semana, a gente fez a resposta pelo *WhatsApp*, e já postou antes da aula, então eu achei tranquilo e rápido, até mesmo o próprio uso do *WhatsApp*, a gente copiou e colou no site, e depois te enviou a resposta.	**E**	**Média**

Professora: E vocês não tiveram problemas de alguém não usar o *WhatsApp* ou coisa assim, não é? Dóris*: Não.		
Professora: Agora vamos às perguntas em relação ao segundo uso do site *Yahoo! Clever,* no qual vocês tiveram que fazer uma pergunta. O que você achou desta outra atividade em termos gerais? Dóris*: No começo eu achei legal interagir no site, mas eu confesso que eu não imaginei que alguém iria responder de fato a minha pergunta. No Brasil, não sei se é a bolha em que a gente vive, mas eu acho que a gente não usa muito o *Yahoo! Clever*, especialmente no nosso meio acadêmico, fazer uma pergunta e simplesmente confiar na resposta dos outros. Eu pensei: "ah, legal postar a pergunta, mas dificilmente alguém vai responder". E aí quando eu vi tinham mais de seis respostas, então eu achei muito legal. Eu perguntei qual o melhor lugar para morar em Berlim sendo estudante, e aí eles perguntaram vários detalhes, de quanto dinheiro eu teria, foram atenciosos, era uma coisa que eu não esperava, e eu achei muito legal.	**E** **D**	**Baixa** **Média**
Professora: Algum ponto negativo? Dóris*: Acho que a parte da criatividade. Eu fiquei pensando: "Meu deus, o que eu pergunto que seja plausível para eles responderem?". Mas de resto, depois de pensar na pergunta, não teve problema.	**E**	**Média**
Professora: Houve pouco tempo para pensar na pergunta, talvez, né? Dóris*: É, talvez.		
Professora: A minha próxima pergunta era se a sua questão recebeu respostas, e você já me disse que sim, ela recebeu. Você acompanhou essas respostas, antes de eu pedir para você me enviar o link da pergunta?		

Dóris*: Não, porque a gente teve que fazer uma conta no *Yahoo! Clever* e eu não uso esse site. Então provavelmente as respostas chegaram lá no e-mail que eu criei e eu não vi. Se tivesse chegado no Google, por exemplo, que eu tenho acesso o tempo inteiro, eu teria acompanhado. Então por isso eu só vi quando você pediu, mesmo.	**E**	**Baixa**
Professora: E o que você achou das respostas? Dóris*: Como eu falei, achei as respostas bastante atenciosas, senti que se eu respondesse, desse mais informações, que ocorreria praticamente uma conversa, e isso achei bem legal.	**C**	**Baixa**
Professora: Você teve dificuldade em entender as respostas? Dóris*: Só aquelas que falavam de locais ou informações muito específicos, porque teve respostas que foram nesse sentido. Agora, a linguagem em si, foi tranquilo, uma palavra ou outra só, mas a temática deu para entender.	**C**	**Baixa**
Professora: Você comentou comigo, no nosso grupo de *WhatsApp* da sala, que você recebeu uma resposta em relação ao seu nome, Dóris*, que era estranho para uma brasileira. Qual foi a sua reação ao ler esse comentário? Dóris*: Eu achei legal, porque mostra que a pessoa interagiu de forma mais completa, ela olhou meu nome, meu perfil, e não apenas respondeu a pergunta.	**B**	**Baixa**
Professora: Mas de certa forma, aquela pergunta meio que duvidava que você poderia existir né... Dóris*: Sim, exatamente.		

Professora: Você teve alguma sensação em relação a isso, em relação a ele duvidar que você ou a sua pergunta fossem reais? Dóris*: Eu fiquei pensando primeiramente que fosse uma piada ou coisa desse tipo, porque eu já vi o meu nome em algumas coisas em alemão. Mas achei engraçado, até para um alemão, fazer piada com uma pessoa que ele não conhece. Talvez tenha sido nesse sentido mesmo, de achar que não era verdade.	**C**	**Baixa**
Professora: Você não teve nenhuma sensação ruim em relação a isso, achou apenas engraçado então. Dóris*: É, só achei engraçado.		
Professora: E você respondeu a este ou a outro comentário, avaliou alguma resposta? Dóris*: Então, como eu só abri o site pelo celular, rapidinho, e como eu não tenho o *Yahoo! Clever*logado no computador, acabei nem vendo. Como eu falei, acho que o maior impeditivo dessa atividade é ser no *Yahoo! Clever*que ninguém usa, porque se chegassem mais notificações em outros lugares, se tivesse um aplicativo, por exemplo, ou se eu já tivesse logado direto no computador, seria mais fácil.	**A**	**Baixa**
Professora: Houve alguma interação no site, alguma mensagem privada ou coisa assim? Dóris*:Eu não vi nada.		
Professora: É, eu não sei nem se é possível isso no site, eu tive dificuldade de encontrar uma parte relacionada a isso. Dóris*: É, é ruim esse site.		
Professora: E se você pudesse voltar atrás, teria feito uma pergunta diferente, mudado alguma coisa na sua pergunta?		

Dóris*: Ah, acho que eu faria alguma pergunta mais generalizada. Por exemplo, eu nunca fui para a Alemanha, muito menos para Berlim, então eles responderam coisas específicas que eu não consigo visualizar na minha cabeça. Talvez eu perguntasse alguma coisa mais geral, talvez até sobre um filme, sobre alguma coisa que eu tenha acesso e possa dar uma resposta no sentido de "concordo com você" ou "discordo de você".	**B** **C**	**Média** **Média**
Professora: Que aquela resposta te trouxesse alguma coisa mais concreta, né. Dóris*: Sim, porque: o que eu vou responder? "Obrigada". Essa é a única coisa que eu posso responder, porque eu não tenho como falar "não, esse lugar não é bom" ou alguma coisa do tipo.		
Professora: E você teve vontade de entrar no site após o uso em sala de aula? Dóris*: Após as aulas que a gente usou o site, o site ficou aberto no celular, aí eu cheguei a olhar e ler algumas perguntas. A gente fica lendo as perguntas e pensando "nossa, que pergunta estranha!", dá curiosidade de ler. Mas fora esses momentos em que ficou aberto no celular, eu não procurei mais.	**A** **A**	**Alta** **Média**
Professora: E você não postou mais nenhuma pergunta, resposta ou comentário também, certo? Dóris*: Não postei.	**A**	**Média**
Professora: E em termos gerais, como você avalia o uso dessa ferramenta para a sua aprendizagem de alemão? Dóris*: Eu achei legal, comentei com outros amigos que aprendem alemão inclusive. Eu acho importante a gente sair do contexto só da sala de aula, porque nós somos todos falantes da mesma língua materna, então a gente acaba entendendo mesmo os erros que a gente comete, a gente se entende por outras vias que não a da língua. Então quando você fala com uma pessoa que não tem a mesma língua materna que você ou que é só falante de alemão, você se desafia	**A** **B**	**Média** **Baixa**

um pouco mais, porque tem outros vícios de linguagem, outras conjunções, outras coisas que você não usa em sala de aula. **Professora: Ok, obrigada!**		

A	B	C	D	E
Média	Baixa	Alta	Média	Média
Baixa	Média	Baixa		Média
Baixa	Baixa	Baixa		Baixa
Média		Baixa		Média
Alta		Baixa		Baixa
Média		Média		

A- Predominância da avaliação **média**

B- Predominância da avaliação **baixa**

C - Predominância da avaliação **baixa**

D – Avaliação **média**

E – Predominância da avaliação **média**

Resultado: atividade <u>proporcionou parcialmente a participação</u> para essa aprendiz

APÊNDICE F - Entrevista 2- Sandro* (Notícias de Jornal)

Entrevista 2 - Sandro* (notícias de jornal)

Método de análise: Escala

Entrevista 2 Sandro* (notícias de jornal)	**Critério**	**Grau**
Professora: A gente vai falar sobre o trabalho com notícias de jornal e com comentários na *Leserdiskussion*, esse é o tema da entrevista. Então, a primeira pergunta é: O que você achou do trabalho com textos de jornais? Pense em um ponto positivo e um ponto negativo. Sandro*: Eu achei legal ir para um texto real, porque o texto de livro didático é facilitado, e ficando só no livro a gente acaba não tendo contato com texto de verdade, né.	**A**	**Média**
Professora: Certo, e o que significa ele ser "de verdade"? Sandro*: Eu acho que é mais difícil. (Pausa para pensar). Acho que é mais complicado, tem mais dificuldades sintáticas, às vezes, mais vocabulário. Enfim, mas acho que é enriquecedor sair um pouco do livro didático e ir para outros materiais... É difícil, mas acho que é enriquecedor, acho que você melhora.	**A** **B**	**Baixa** **Nenhuma**
Professora: E o que você acha que é enriquecedor? O ponto negativo seria a dificuldade do vocabulário e da gramática, certo? E qual seria o ponto positivo de trabalhar com esses textos, ao invés de textos de livros didáticos? Sandro*: Ah, acho que você ganha vocabulário, aprende expressões, construções que você não tinha tido contato, mas eu acho que é difícil. Por exemplo, a gente leu um texto em sala, a gente leu aquele texto sobre a religião. Assim, deu para entender o que o texto estava falando, mas sem ler com dicionário, recorrer a ele, eu não consegui entender o texto inteiro, tinham muitas construções difíceis. Por exemplo, tinha uma parte em que ele falava dos "Mitarbeiter". Aí no texto tinha	**B** **A**	**Nenhuma** **Baixa**

"seine ... parara parara ...Mitarbeiter", essas construções sintáticas muito intrincadas, e no livro didático você não vê umas construções tão difíceis assim.		
Professora: Elas não aparecem mesmo, vai demorar pra gente ver uma construção como essa no livro. E elas estão presentes na vida, nos textos de jornal que as pessoas estão lendo, não precisa ser um texto filosófico. Sandro*: Sim, sim. É bom [trabalhar com esses textos] porque essas construções existem, mas eu acho bem difícil.	**A** **B**	**Baixa** **Baixa**
Professora: Sem dúvida nenhuma. Uma pergunta mais geral, você tem hábito de ler notícias de jornal em português? Sandro*: Jornal impresso, não. Eu leio de vez em quando a Folha ou o Estadão, mas geralmente quando algo me interessa. Se eu vejo uma notícia na internet, eu vou ler, mas não tenho o hábito de ler as notícias de forma sistemática. **Professora: Não assina nenhum jornal ou coisa assim...** Sandro*: Isso. **Professora: E em alemão? Você já tinha acesso às notícias, costumava dar uma olhada nas notícias?** Sandro*: Não costumo ler, não, justamente porque é difícil ler textos em alemão. Ou eu jogo no *Übersetzer*, ou não consigo... não tenho tanta facilidade para ler textos em alemão. Mas eu acho que é um bom hábito para se ir treinando a leitura.	**A**	**Baixa**
Professora: E você conhecia os jornais que a gente trabalhou em sala de aula? Sandro*: O Spiegel eu conhecia, é bem famoso. O Süddeutsche talvez também... agora os outros, não.		
Professora: E o que você achou da primeira atividade com manchetes de jornal, para ligar com a figura e ligar com o texto?		

Sandro*: Das manchetes que você trouxe, né, não do livro? **Professora: Isso. Mas até mesmo do livro, do trabalho de leitura dessas manchetes.** Sandro*: Eu achei interessante, legal. O texto jornalístico, a própria manchete é um gênero textual, tem suas próprias características, essas coisas de condensar a informação. E às vezes a gente não está acostumado com as características do gênero manchete. Eu acho que a aprendizagem de línguas passa pela aprendizagem de conhecer essas características internas dos gêneros, do estilo, das construções. Por exemplo, na atividade em que tivemos que escrever manchetes, nós escrevemos as manchetes no passado, e você mencionou que as manchetes costumam ser escritas no presente. Isso é uma coisa implícita, um falante nativo sabe essas coisas, já sabe o que uma manchete tende a utilizar, mas para a gente que está aprendendo a língua como língua estrangeira, às vezes não é uma coisa tão intuitiva. Então acho legal trabalhar com isso. O texto jornalístico é legal de trabalhar porque é fácil de encontrar na internet, e dentro do texto jornalístico você vai ter vários gêneros textuais também, tem aqueles mais densos, sobre política, por exemplo, e outros menos densos, como os de entretenimento. **Professora: Sim, você vai ter textos mais informativos, outros mais opinativos, mesmo dentro do próprio gênero "artigo de jornal" tem diferenças, não é exatamente um gênero.** Sandro*: É verdade.	**B** **B**	**Média** **Média**
Professora: E quando a gente leu a notícia inteira em sala de aula, o que você achou? Quais foram as dificuldades, os pontos positivos? Sandro*: Eu achei interessante a gente ir fazendo a leitura aos poucos, vendo o que era mais importante em cada parágrafo, mas o texto era muito difícil para ler sem o vocabulário, sem o dicionário. E às vezes não é nem o dicionário, é a sintaxe, como no exemplo que eu dei. Então teve coisas que em sala eu não entendi, embora desse para ter uma ideia o sentido geral do texto. Mas depois em casa eu parei para ler com calma, recorri al Google Tradutor em algumas partes [risos], especialmente em casos em que a sintaxe era um problema.	**A**	**Alta**

Professora: Você acha que o Google Tradutor resolve a sintaxe? Sandro*: Muitas vezes, principalmente para o inglês, talvez não para o português. Nem sempre, mas muitas vezes ele te dá uma solução razoável, te faz entender o que está com o quê. **Professora: É, se você tem o inglês como ponte, acho que ele é bom, porque no português, acho que ele mais atrapalha do que ajuda [risos].** Sandro*: É, para o inglês, é bom, o Google tradutor funciona bem. Geralmente quando eu não estou conseguindo "fechar" a sintaxe, o Google tradutor funciona bem.		
Professora: Entendi... e em relação a ler o texto dentro e fora da sala de aula, qual foi a diferença? Eu me lembro que você comentou que já havia lido o texto antes da aula, você leu ele depois também, então? Sandro*: Ah, em sala a gente leu mais rápido. A gente não se deteve em cada palavra, em cada frase. **Professora: Sim. <u>Então primeiro vamos falar da leitura que você fez antes</u>. Como foi essa primeira leitura? Você chegou a usar dicionário?** Sandro*: Hmmm... eu acho que não, acho que eu fiz uma primeira leitura sem dicionário. Mas eu não resolvi tudo, foi uma leitura mais geral, de passar o olho no texto. Depois, lendo em sala mais coisas se esclareceram, mas não tudo, ainda tinham pedaços que estavam obscuros. **Professora: Sim... eu lembro que você disse que tinha achado o texto bem difícil quando você estava lendo sozinho antes da aula.** Sandro*: Sim.	**A**	**Alta (menção anterior do aprendiz)**

Professora: Depois isso em sala deu uma melhorada, a questão da dificuldade do texto? Sandro*: Acho que sim, porque a gente foi lendo juntos. Mas ainda assim tinham pedaços que não foram resolvidos, e eu fui ver eles detidamente depois. Mas foi legal, eu descobri que construções sintáticas como aquela existem, coisas que parecem latim [risos]. Então achei enriquecedor ter contato com essas estruturas e saber que elas existem, talvez eu não tenha internalizado completamente como usar, mas eu pelo menos sei que tem, e quando eu for ler um outro texto e me depare com uma estrutura assim, talvez eu já esteja mais atento, mais preparado.	**B**	**Baixa**
Professora: Essa resposta me liga à próxima pergunta: você acha que a leitura em conjunto, em sala de aula, facilitou as suas próximas leituras sozinho? Você acha que agora, quando você pegar um texto de jornal, vai ser mais fácil de ler? Sandro*: Acho que sim. Acho que todo o trabalho de entrar em contato com esses textos facilita as próximas leituras. Eu até li depois o texto que você deu, mas a gente não chegou a trabalhar em sala, que era sobre a atleta hermafrodita. Mas eu também usei a internet, procurei bastante vocabulário que eu não tinha. Mas achei mais fácil em termos de sintaxe esse texto do que o outro que a gente leu juntos.	**A**	**Alta**
Professora: E você chegou a tentar usar estratégias que a gente fez na leitura em conjunto, como procurar as frases mais importantes, ou você leu da mesma forma que você já lia antes? Sandro*: Acho que eu li mais frase a frase mesmo, procurando tudo no dicionário. Não tentei fazer uma primeira leitura sem dicionário para entender o que estava em jogo ali. Eu não me lembro, talvez eu tenha feito uma leitura assim. Mas acho que às vezes eu tenho uma dificuldade de ler assim, porque eu fico curioso e quero procurar as palavras, sabe? Eu acho que dá pra ler assim, e você vai entender, sei lá, 50% do texto, mas eu fico "me coçando", eu quero procurar todas as palavras. Eu tenho essa... Enfim, quando eu leio textos sem dicionário, eu quero procurar as coisas. Talvez eu tenha que tentar fazer um pouco esse exercício de tentar ler sem dicionário e só depois procurar.		

Professora: É, eu acho que vale a experiência. Se você ainda não fez, vale tentar fazer. No meu ponto de vista como professora, o que eu vejo é que, às vezes, quando você já leu uma primeira vez o texto, a sua percepção até mesmo dessas estruturas sintáticas vai ser mais fácil, porque você já tem uma noção da direção de para onde o texto está indo. Mas a gente tem que usar todas as ferramentas que a gente tem, lógico, mas depende muito do nosso objetivo com o texto, quanto tempo eu estou querendo dedicar à leitura desse texto. Acho que vale não deixar com que aconteça que, quando você tem apenas uma forma de leitura, o que pode acontecer é você ler menos. Porque, por exemplo, se eu preciso sempre ler tudo com o dicionário, significa que eu sempre preciso de pelo menos duas horas para ler um texto. Sandro*: É, isso é um pouco difícil. **Professora: E se eu sempre preciso de duas horas para ler um texto, então significa que eu não vou ler muitos textos, porque eu não tenho sempre essas duas horas.** Sandro*: E porque dá muito trabalho. **Professora: Exato. Então, às vezes a gente explorar outras formas, pode ser um outro tipo de acesso ao material. Ok, eu não vou ler o texto perfeitamente, mas pelo menos eu vou ler. Essa é uma outra estratégia.** Sandro*: Sim.		
Professora: Mas voltando, você me contou que leu essa outra notícia, a da esportista. E depois disso, você chegou a ler outras notícias, que eu não tinha trazido? Sandro*: Eu fui ler sobre a esportista, mas não em alemão. Eu fiquei curioso, o texto alemão usava um termo "intersexual", e eu fiquei um pouco sem entender o que é isso para eles, não estava entendendo se ela transexual. Então eu procurei e descobri que ela era meio hermafrodita, descobri que ela tinha características intersexuais, dos dois sexos, hormônio masculino. Mas aí eu não fui ler em alemão.	**A** **B**	**Alta** **Média**

Professora: Sim, mas é interessante você falar isso, porque você percebeu que não basta sintaxe e vocabulário para ler um texto. Mesmo com a sintaxe e vocabulário você teve dificuldade de entender, porque o texto exigia um outro conhecimento, precisava saber quem é ela, o que exatamente significa o termo 'intersex' para o alemão e para o português, porque podem ser coisas diferentes. Isso é uma coisa que a gente também é confrontado quando a gente lê textos de jornal. Sandro*: Sim.		
Professora: E outras notícias em alemão você não chegou a ler depois disso? Sandro*: Não, eu não costumo ler, mas é porque justamente é difícil, e como quando eu leio em alemão eu sempre leio dessa forma detida, eu acabo gastando muito tempo, acho que é isso o que você falou mesmo.		
Professora: Mas de qualquer jeito, é interessante que você foi tentar ler a outra notícia que eu trouxe, isso já é um dado interessante. Passando agora para outro assunto, a atividade utilizando os comentários da notícia sobre as igrejas. Antes de falar da atividade, eu gostaria de saber: em relação às notícias brasileiras, em português, você costuma ler os comentários? Sandro*:Ah, eu evito porque eles costumam ser muito tóxicos! (risos) **Professora: Entendi, haha! Então eu suponho que, além de não ler, você também não costuma comentar, certo?** Às vezes no *Facebook*. **Professora: No *Facebook*, não diretamente no site da notícia.** Isso. **Professora: E por que no *Facebook*?** Acho que é porque eu vejo as notícias no *Facebook*, não costumo entrar nos portais. Então eu já comento por lá mesmo. Mas eu não costumo ficar lendo os comentários, não.		

Professora: E o que você achou da leitura dos comentários sobre a notícia das igrejas, dos comentários em alemão? Sandro*: A gente leu isso? Eu não me lembro... **Professora: Cada um de vocês tinha que trazer um comentário sobre a notícia, lembra?** Sandro*: Ah, sim, é verdade. Eu peguei o da pessoa falando que agora todo mundo é ateu, né? **Professora: Isso.** Sandro*: Ah, foi interessante. Eu achei mais fácil de ler esses comentários, assim como os comentários do Yahoo Clever, achei um tipo de texto mais tranquilo, mais acessível do que textos formais.	**A** **B**	**Baixa** **Baixa**
Professora: Certo, e você teria interesse em ler comentários de outras notícias? Sandro*: Em alemão? Acho que sim, acho que é uma boa. Esse tipo de texto também pode ser pensado como um gênero, né? Gênero "comentário de portal". **Professora: Com certeza. Você acha que tem diferenças entre o gênero "comentário de portal" em português e em alemão?** Sandro*: Eu teria que ler mais comentários de portal em alemão, mas eu acho que tem algumas, sim. Aqui tem muitos bots, muitos robôs, e não sei se é porque atualmente as coisas estão muito polarizadas, mas as discussões dos comentários aqui tendem a coisas um pouco tóxicas. Lá, eu achei que os comentários que a gente leu são menos tóxicos. Se bem que acho que também tinham alguns comentários polarizados, acho que a Ingrid trouxe um comentário que falava de comunistas, coisa nesse sentido. **Professora: Sim, ou que religião só quer dinheiro, coisa assim...** Sandro*: É, talvez seja parecido, talvez aqui tenha mais... sei lá.	**B** **B** **C**	**Média** **Média** **Média**

Professora: É difícil avaliar mesmo. Sandro*: Precisa ler mais. **Professora: Também é importante a gente lembrar do meio, lembrar que aqueles comentários estavam em uma seção do jornal chamada *Leserdiskussion,* que é uma seção voltada para a discussão dos leitores, e que eu acho que é moderada. Tem regras para postagem, etc, nem tudo é publicado ou a publicação pode ser apagada, isso influencia muito.** Sandro*: É verdade.	**C**	**Média**
Professora: Você comentou que achou esse tipo de texto mais fácil. Mas você achou interessante de ler, em termos de interesse, você gostou de ler comentários de outras pessoas sobre a notícia, por exemplo? Sandro*: Sim, é legal. Interessante, sim. **Professora: E você, teria vontade de escrever um comentário sobre a notícia que a gente leu?** Sandro*: É... não pensei nisso. É que redigir em alemão é sempre um desafio, é difícil. Não sei, não pensei especificamente em redigir um comentário sobre essa notícia, mas talvez pode ser interessante. **Professora: E se você redigisse, você teria vontade de publicar esse comentário?** (pausa) **Professora: Não estou propondo nenhuma atividade, apenas perguntando, é tudo no plano das ideias! Não vai virar uma atividade se você responder sim ou não, não precisa se preocupar!** Sandro*: Tá.... Eu não sei, não pensei a respeito. É que como eu acho difícil redigir em alemão, ir lá e postar alguma coisa me deixa com dúvidas como "será que estou escrevendo certo?" "será que estou escrevendo algo bizarro?". Porque às vezes você escreve algo que até está gramaticalmente correto, mas não se usa,	**A** **A** **B**	**Baixa** **Média** **Média**

então dá uma certa insegurança, de ir lá interagir e sofrer bullying na internet (risos).		
Professora: É uma preocupação real, e eu acho super válida e correta, você tem razões para ter essa preocupação. E até eu mesma, até hoje tenho essa preocupação. Escrever é um processo bem engraçado mesmo, porque parece que aquele texto é e não é seu, quando você coloca no papel, você não tem segurança se as palavras que você está utilizando são aquelas mesmo que você queria usar. É uma coisa curiosa essa da escrita, mesmo. Sandro*: É, são dimensões que se você não é nativo, é difícil de ter.	**B**	**Baixa**
Professora: Exatamente. Isso que você falou é muito real mesmo. Mas acho que a gente tem que encarar esse desafio, é algo que faz parte do processo de aprendizagem e da gente se apropriar dessa língua. Só para finalizar, em relação a todas essas atividades, leitura dos jornais, comentários etc., como você acha que têm sido essas atividades para a sua aprendizagem? Sandro*: Acho que essas atividades extras, com coisas da internet, complementam bem. É legal você sair um pouco do livro didático e lidar com essas formas mais reais, de texto, vídeos no youtube e tal. Tem uma dificuldade maior, claro. Algo produzido para um alemão é mais difícil do que algo produzido para fins didáticos, que é facilitado. Mas é enriquecedor, embora um pouco difícil às vezes. Talvez, em alguns casos, eu tive mais dificuldade, como os vídeos. Mas é bom entrar em contato, sair do livro didático, eu gostei dessas atividades. **Professora: Ok, muito obrigada!**	**A**	**Média**

Análise dos critérios:

A	B	C	D	E
Média	Nenhuma	Média	(não se	(não se aplica)
Baixa	Nenhuma		aplica)	
Baixa	Baixa			
Baixa	Média			
Baixa	Média			
Alta	Baixa			
Alta	Média			
Alta	Baixa			
Alta	Média			
Baixa	Média			
Baixa	Média			
Média	Baixa			
Média				

A- Predominância da avaliação **baixa**

B- Predominância da avaliação **média**

C-Predominância da avaliação **média**

D- não se aplica

E- não se aplica

Resultado: Atividade <u>proporcionou parcialmente a participação</u> para esse aprendiz.

APÊNDICE G – Entrevista 3- Sandro* (Slowly/Facebook)

Entrevista 3 - Sandro* (*Slowly* e *Facebook*)

Método de análise – Escala

(entrevista realizada por e-mail, dividida em 2 partes para análise)

Escala – entrevista 3.1 - Sandro* (*Slowly)*	**Critério**	**Grau**
Professora: O que você achou da proposta de escrever para um desconhecido utilizando a língua estrangeira? Sandro*: Resisti um pouco à ideia no começo, mas depois achei que o aplicativo é interessante.	**A**	**Média**
Professora: Você recebeu resposta à carta que escreveu em sala de aula? Sandro*: Recebi sim.	**D**	**Média**
Professora: Você escreveu alguma carta fora da sala de aula? Sandro*: Sim, cheguei a trocar até duas ou três correspondências com outras pessoas.	**D** **A** **E**	**Alta** **Alta** **Alta**
Professora: Em relação à(s) carta(s) recebida(s), qual foi a sua reação ao recebê-la(s)? Sandro*: Foi interessante, principalmente porque percebi que meu nível de entendimento do alemão nesse gênero textual de troca de mensagens é maior e mais imediato do que em gêneros mais complexos (por exemplo, notícias de jornal, textos literários etc), que costumam demandar tempo de pesquisa de vocabulário, expressões idiomáticas etc.	**B**	**Alta**

Professora: Você continuou/continua interagindo com o app ou desinstalou após o curso? Sandro*: Utilizei algumas vezes depois, não cheguei a desinstalar, mas faz algum tempo que não utilizo.	**A** **E**	**Média** **Alta**

Análise dos critérios:

A	B	C	D	E
Média Alta Média	Alta	(não se aplica/não é possível avaliar)	Média Alta	Alta Alta

A – Predominância da avaliação **média**

B – Avaliação **alta**

C – não foi possível avaliar

D – Oscilação entre média e **alta**

E – Avaliação **alta**

Resultado: atividade proporcionou plenamente a participação para esse aprendiz.

Entrevista Sandro – Parte 2

Escala – Entrevista 3.2 Sandro* (*Facebook)*	**Critério**	**Grau**
Professora: Você participa de grupos brasileiros ou estrangeiros de *Facebook* ? Se sim, quais são os temas e como se dá a sua participação nesses grupos? Sandro*: Participo de grupos brasileiros, principalmente ligados a política, futebol e música. Sou administrador de alguns.		
Professora: Como foi a experiência de participar de grupos do *Facebook* que se comunicam em língua alemã? O que você mais gostou e o que menos gostou? Sandro*: Não cheguei a participar, fiz alguma solicitação, mas creio que não fui aceito.	**A**	**Nenhuma**
Professora: Você lê/lia as postagens que recebia por inteiro ou apenas os títulos? Você lê/lia também os comentários? Sandro*: Vide resposta anterior.		
Professora: O que você acha que é possível aprender utilizando o *Facebook* e outras redes sociais? Sandro*: Creio que o contato com uma língua estrangeira escrita na internet por nativos é muito interessante, pois difere muito do uso normativo e gramatical da língua que há em textos jornalísticos, literários, enciclopédicos etc, normalmente utilizados em contexto didático. Há uso de gírias e elementos mais próximos da oralidade. No caso específico do alemão, comentários feitos por usuários em páginas como Yahoo Clever eram relativamente fáceis de compreender.	**B** **C**	**Baixa (Média - comentário sobre Yahoo Clever, não sobre *Facebook*)** **Nenhuma**

Professora: Você continua/continuou nos grupos mencionados após o curso? Além disso, entrou em mais algum grupo em língua alemã? Sandro*: Vide resposta anterior.		

Análise dos critérios:

A	B	C	D	E
Nenhuma	Baixa	Nenhuma	Não se aplica	Não se aplica

A- **Nenhuma**

B- **Baixa** (média em relação ao *Yahoo! Clever*)

C – **Nenhuma**

D – não se aplica

E – Não se aplica

Resultado: atividade <u>não proporcionou a participação.</u>

APÊNDICE H: Entrevista 4 - Sandro* (Reflexões finais)

Escala - Entrevista 4 Sandro* - Reflexões finais (entrevista realizada por e-mail)

Escala – entrevista Sandro* – Reflexões finais	**Critério**	**Grau**
Professora: O que você achou do curso como um todo? Quais impressões ficaram? Sandro*: Gostei do curso. Foi diferente dos outros módulos que cursei no NELE por causa das atividades na internet.	**A**	**Média**
Professora: Relembre um momento ou atividade que você gostou. Por que você escolheu essa lembrança? Sandro*: Gostei do trabalho com o clipe do Rammstein. Não só gostei da música e do clipe como essa atividade tinha a ver com as discussões anteriores (período da Alemanha dividida etc).	**A** **C**	**Alta** (durante o curso, o aprendiz relatou buscar outras músicas após a aula) **Média**
Professora: Relembre um momento ou atividade que você não gostou. Por que você escolheu essa lembrança? Sandro*: A princípio fiquei um pouco desconfortável com a atividade do Slowly, mas acabei gostando do aplicativo depois. Escolhi essa lembrança por essa mudança.	**D** **E**	**Alta** (a partir de relatos de que ele continuou a utilizar o aplicativo) **Alta**
Professora: Como foi o processo de aprendizagem durante o curso? O que você acha que aprendeu mais ou melhor? O que acha que faltou ou poderia ser mais aprofundado? Sandro*: Não sei dizer se aprendi mais ou menos do que em outros módulos. Creio que poderia ter aproveitado mais o curso se tivesse me dedicado mais às tarefas em casa, que eu raramente fazia.	**A**	**Baixa**
Professora: Algo mudou na sua forma de estudar sozinho?		

Sandro*: Não particularmente.	**A**	**Baixa**
Professora: Em relação aos materiais (textos, vídeos etc) utilizados durante o curso, você achou que eles eram adequados para esse curso? Sandro*: Sim. Tinha alguma dificuldade em entender o alemão dos vídeos não didáticos, mas creio que essa exposição à língua "real" é importante.	**B**	**Baixa**
Professora: Se você respondeu "não", você gostaria que eles tivessem sido diferentes? Em que sentido? ---		
Professora: Se houvesse uma continuação desse curso, o que você gostaria que fosse mantido, e o que poderia ser diferente? Sandro*: Não me ocorre nenhuma sugestão de mudança, creio que o curso se desenvolveu bem.		

A	B	C	D	E
Média Alta Baixa Baixa	Baixa Média	Média	Alta	Alta

A- Predominância da avaliação **baixa**

B- Predominância da avaliação **média**

C- Avaliação **média**

D- Avaliação **alta**

E- Avaliação **alta**

Resultado: o curso <u>proporcionou parcialmente a participação</u> para esse aprendiz

APÊNDICE I - Entrevista 5 - Dóris* (Reflexões finais)

Entrevista 5 - Dóris* (reflexões finais)

Método de análise – Escala

Escala – Entrevista 5 - Dóris* (Reflexões finais)	**Critério**	**Grau**
Professora: Vamos falar sobre o curso e as atividades que a gente fez. Mas antes, aproveitando que estamos fazendo essa entrevista já em período de férias, eu queria saber como anda o seu contato com o alemão? Dóris*: Como eu estou nos preparativos para um intercâmbio [para um país de língua inglesa] e estou trabalhando, eu nem estou me sentindo em férias! Mas em relação ao contato com o alemão, meu maior contato tem sido ver a segunda temporada da série *Dark* na Netflix. Na verdade, antes de assistir a segunda temporada, eu fui reassistir a primeira temporada, que lançou há dois anos, quando eu estava começando o alemão. E foi muito legal assistir de novo, porque a minha recepção agora foi muito diferente da primeira vez, eu já consigo entender frases curtas, e muito mais palavras.	**A**	**Baixa** (aulas não se refletiram em uma ampliação do contato com os discursos, aluna continua fazendo o que já fazia)
Professora: Essa é uma estratégia bastante utilizada, a de assistir novamente alguma coisa na língua estrangeira. É uma estratégia interessante porque a compreensão fica mais fácil, já que você já sabe o que virá. Dóris*: É bem interessante mesmo. Além disso, eu comprei um caderninho para levar para o intercâmbio, e curso eu quero colocar os conteúdos de gramática do alemão que eu já aprendi até agora, e também fazer uns exercícios online para não perder o progresso no idioma. Eu também recebo vários conteúdos em alemão nas minhas redes sociais, especialmente o Instagram, mesmo aqueles com frases bobas, sabe? Mas é bom, porque a gente tem a sensação que consegue entender alguma coisa, não adianta nada seguir umas páginas hiper complexas, mas que eu não consigo entender. Por isso, eu prefiro seguir páginas sobre aprender alemão, que postam todo dia uma	**A** **A** **A**	**Baixa** **Baixa** **Alta**

palavra, ou explicam a pronúncia, um pequeno texto. Eu também sigo alguns artistas alemães e tento ler o que eles postam.		
Professora: É legal incorporar a língua no seu dia-a-dia mesmo, não deixar só para a horada aula, né? Dóris*: O Buzzfeed da Alemanha é bem legal também! A linguagem dos memes hoje em dia parece que é universal, e no Buzzfeed da Alemanha eles usam bastante também. É legal que é bem fácil de entender e eles trazem assuntos sobre filmes, séries, essas coisas, coisas que a gente sabe que está acontecendo, como por exemplo o lançamento do filme do Rei Leão. **Professora: É uma ótima ideia, eu nunca vi o Buzzfeed alemão, mas vou dar uma olhada!** Dóris*: Eu sempre entro para ver umas coisas engraçadas!	**A**	**Alta**
Professora: Voltando então às perguntas sobre o curso. O que você achou do curso como um todo, que impressões ficaram na sua cabeça? Dóris*: Primeiro, eu achei difícil que esse foi o primeiro semestre que a gente falou 100% em alemão, eu quase não me lembro de falar português na aula ou de ouvir português na aula esse semestre, enquanto nos outros semestres a gente tinha mais apoio da língua materna. Então eu tinha a sensação de sair cansada da aula, porque é uma imersão muito grande, exige esforço mental de construir as frases, buscar as palavras. Porém, em questão de aprender a falar mais e a ouvir mais, certamente foi o semestre que mais deslanchou. Eu sei que eu cometo muitos erros quando eu falo, mas eu tento não ficar me polindo toda hora, eu prefiro falar de uma vez e depois ir lapidando, porque senão eu não vou conseguir falar nada. E essa era uma coisa que eu tinha mais dificuldade nos outros semestres, antes eu pensava "eu não vou conseguir falar isso", e não falava, ou pedia muita ajuda para o professor.		
Professora: Desta vez você achou que conseguiu se expressar mais sozinha, então?		

Dóris*: Sim, mesmo que de um jeito meio “neandertal” (risos) em alguns momentos, procurando sinônimos, esquecendo algumas coisas, mas consegui. Eu fiquei muito orgulhosa do meu desempenho esse semestre, em relação aos outros. Tudo bem, eu tenho a Letras [a aluna cursa letras português-alemão], meu contato com o alemão é grande, mas a gente não fala muito nas aulas da Letras, eu sinto que na Letras eu fixo as coisas que eu aprendi no curso, porque eu comecei o curso durante o ciclo básico.		
Professora: Sério? Porque eu já tive alunos que diziam o contrário. Dóris*: É, tem pouca coisa que eu vejo na faculdade que eu ainda não vi aqui. Por exemplo, nós estamos no Alemão 4 na Letras e a gente ainda não viu o caso Genitivo, aqui eu já vi. Eu entendo que ele não é um caso muito usado, mas ainda assim. **Professora: Na verdade, ele é bastante usado, sim!** Dóris*: Sério? **Professora: É, na escrita, é bastante presente.** Dóris*: Bom, é verdade. Em todo o caso, dá para dizer que o curso aqui está mais avançado do que a faculdade.		
Professora: Falando do nosso curso, relembre por favor uma atividade, um momento do curso que você gostou, e me diga por quê. Dóris*: Eu gosto muito do material, gosto muito do nosso livro, acho ele mais interessante, traz mais coisas da vida real. Então eu gostei de quando a gente estava falando sobre imigração, sobre alemães que vão viver em outros países e vice versa, porque deu para a gente também falar sobre a nossa perspectiva enquanto brasileiros, são assuntos do mundo. A gente podia ir além do livro e dar a nossa opinião, e o vocabulário também era próximo. Eu também gostei do tema dos idosos, de início eu achei estranho falar sobre isso, mas depois eu achei legal.	**C**	**Alta**

Professora: E você lembra de algum momento que você não gostou? Dóris*: Deixe-me ver... não é bem não gostar, mas... a última atividade que a gente fez, a do aplicativo de cartas, se a gente tivesse feito antes, teria sido mais legal. Porque aí a gente poderia comentar em sala o que a gente recebeu e tal. Porque eu recebi umas cartas, mas é difícil ler e responder sozinha às vezes, né, quando você está em grupo, você tem um incentivo a mais. E às vezes a gente tem medo de escrever alguma coisa errada e a pessoa ser mal-educada com você. Eu gostei, mas se tivesse sido feita umas duas semanas antes, teria sido melhor.	**B** **D** **E**	**Baixa** **Média** **Média**
Professora: É, foi bem apertado o tempo, foi uma pena. E em relação à aprendizagem, o que você achou que você aprendeu mais ou melhor, e o que poderia ser mais bem aprofundado, o que faltou? ... **Acho que você já respondeu a primeira parte em relação à fala, que você sentiu que melhorou mais a fala esse semestre, e também a compreensão. Teve algo que você sentiu que faltou?** Dóris*: Eu tenho ainda muita dificuldade de escrever, e eu acho que a gente só teve duas ou três atividades de escrita no semestre. Mas eu também reconheço que nós enquanto alunos, às vezes deixamos de entregar as atividades. Então talvez se tivesse um calendário fixo, uma atividade de escrita toda semana, por exemplo, seria bom.	**E**	**Nenhuma** (Aqui ela não está levando em conta os posts, as cartas etc, apenas o que entregou para correção)
Professora: Entendi. E em relação ao uso de materiais autênticos, ou seja, aqueles materiais que não são o livro didático, como ficou a sua sensação		

agora? Porque a gente fez aquele questionário no início do curso, lembra? Em que você colocou a sua percepção sobre esses materiais. Você acha que suas respostas mudariam se fosse feito agora? Dóris*: Eu acho que usar coisas que não são o livro, especialmente coisas que a gente tem à mão mesmo fora da aula, como aplicativos e sites, é uma coisa boa, porque às vezes a gente fica preso na aula, e aí parece que quando você dá um passo para fora da aula, você não sabe fazer mais nada, você não sabe responder a uma conversa que não seja conduzida, você não sabe ler um texto sem ter o professor guiando a leitura de cada parágrafo. Então foi muito bom trabalhar com esses materiais, porque eu acho que traz mais autonomia no aprendizado, e na própria busca. A gente aprendeu como entrar nos sites de jornal alemão, por exemplo. Parece uma bobagem para todo mundo, mas a gente não está em casa no sofá da sala e pensa em procurar um jornal alemão, sabe? É bem melhor quando alguém te apresenta e você pode depois procurar isso por conta própria. Então eu acho que foi muito bom mesmo.	**B** **A**	**Baixa** **Alta**
Professora: Então você acha que o uso desses materiais em sala mudou a sua forma de estudar sozinha também? Dóris*: Sim. **Professora: Antes você não iria procurar esses materiais sozinha, e agora você tem ao menos um estímulo, não é?** Dóris*: Exato.	**A**	**Alta**
Professora: E em relação às formas de contato, interação com falantes que a gente realizou no curso – uso do Yahoo Clever, Slowly, grupos de Facebook o que você achou? Dóris*: Acho que, entre todas as atividades, estas sejam um pouco mais complicadas, porque envolve também a sua autoestima em relação ao falante, o medo de errar, coisas desse tipo. Mas é legal inserir essas coisas no seu dia-a-dia. Os grupos de facebook estão até hoje lá na minha conta. E é muito	**A**	**Alta**

interessante, você está lá, lendo bobagens do seu *feed*, e "do nada" surge algo em alemão e você vê que entende algumas palavras, vê o que as pessoas estão discutindo. Foi importante trazer isso pra minha vida e não só para a sala de aula, como eu havia comentado.		
Professora: Focando então no Facebook, você já respondeu a minha primeira pergunta sobre esse tema, que era saber se você ainda mantinha a sua inscrição nos grupos, e você já disse que sim. Você está gostando? O que você mais gosta e o que menos gosta nessa experiência? Dóris*: O que eu mais gosto é ter esse contato, essa experiência de conseguir entender um pouco o que eles estão falando, e também de saber que as pessoas lá usam as mesmas ferramentas que a gente, as pessoas também usam *Facebook***.** Porque as questões culturais às vezes nos afastam das pessoas. A gente ouve falar que os alemães são chatos, são arrogantes, coisas desse tipo, e a gente constrói uma imagem – eu nunca fui para a Alemanha -, a gente constrói uma coisa na cabeça que afasta.	**C**	**Média**
Professora: Um imaginário, não é? Dóris*: Exatamente, e ter essa proximidade foi bom para mim. Talvez o que eu menos gostei foi que a gente entrou em grupos de discussão política, e acho que eu preferiria participar de um grupo menos sério.		
Professora: Entendi. Mas agora você pode procurar os grupos que mais te interessarem, claro. Dóris*: Sim, é verdade. Eu sinto que eu não conversaria com as pessoas do grupo de política, por exemplo. Mas um grupo sobre comida, maquiagem, seria mais fácil.	**A**	**Alta**
Professora: Você tem razão, os assuntos são bem sérios e complicados. Eu estou em alguns desses grupos e eu também sinto que o nível de discussão é bem aprofundado, pede algumas premissas que a gente não conhece,		

como saber quem é um político que estão discutindo, essas coisas. Mas é legal saber o que eles estão discutindo, estar a par. Dóris*: Sim, é verdade. **Professora: E quando você vê essas publicações em alemão, você fica no título da postagem ou chega a tentar ler os comentários?** Dóris*: Normalmente aparece no meu **feed** o post e alguns comentários. Se eu vejo que eu entendo o post, e se tem poucos comentários, eu leio os comentários também, em outros casos, não.		
Professora: E o que você acha que está aprendendo com a participação nesses grupos de Facebook, ou até mesmo o Instagram, como você comentou? Dóris*: Eu aprendo vocabulário, pesquisando algumas palavras que eu não lembrava ou entendia pelo contexto. E também a interação não-formal. Por exemplo, não é um áudio que a gente vai ver na aula de alemão, são pessoas de verdade conversando sobre assuntos do mundo. Traz uma proximidade.	**B**	**Baixa**
Professora: Legal. Agora eu queria falar um pouco do Slowly. O que você achou da proposta de escrever para um desconhecido em alemão? Dóris*: Eu achei muito legal. Às vezes a gente fica sem assunto, sem saber o que falar ou perguntar, mas foi interessante, especialmente porque a gente escolheu o recorte de pessoas mais velhas. É meio esquisito, porque normalmente a gente não escreve para pessoas mais velhas que não sejam a nossa avó! A gente teve que procurar bastante na nossa imaginação, e também ter vontade de estabelecer um diálogo, porque a ideia não era só mandar uma carta por mandar, só para cumprir a atividade.	**A** **E**	**Média** **Média**
Professora: Sim, não era só mandar uma carta e ficar por isso mesmo. Dóris*: E o aplicativo é bonitinho, ele incentiva a gente a fazer coisas. Mas eu confesso que eu mandei uma carta, recebi a resposta, mas também recebi cartas de outras duas ou três pessoas, e dá um pânico social quando você	**D**	**Média**

recebe! É complicado, por um lado o fato de não saber o que dizer, e também de não saber o que dizer literalmente, como construir seu texto.	**B**	**baixa**
Professora: Isso quer dizer que você recebeu resposta da carta que você enviou, certo? E o que você achou? Você respondeu depois? Dóris*: Eu não respondi, eu tive muita coisa acontecendo naquela semana e acabei não respondendo. Mas eu tenho vontade de responder. O aplicativo ainda está salvo no meu celular, eu tenho vontade de usá-lo especialmente em alemão, de ter esse aplicativo como uma forma de estudo diferente.	**D** **A**	**Média** **Média**
Professora: E as outras cartas que você recebeu, você também não respondeu, então? Dóris*: Não, ainda não respondi. **Professora: Certo. Sobre a reação ao receber essas cartas, você me contou que houve um certo pânico social, insegurança em responder, não é?** Dóris*: Isso. **Professora: E você também já me respondeu se pretende continuar interagindo, acredito que sim, certo?** Dóris*: Sim.	**E** **E**	**Baixa** **Média**
Professora: Eu também tenho o aplicativo instalado no meu celular, então eu entendo a sua dificuldade de saber o que falar, não quero escrever qualquer resposta rápida, acho que ele demanda um pouco de tempo de a gente pensar no que falar. Dóris*: É verdade, se as conversas fossem mais direcionadas talvez fosse mais fácil, algumas pessoas querem falar sobre crianças, por exemplo, seria mais simples. **Professora: Sim, num modelo de um fórum, por exemplo. Nesse caso, a resposta surgiria muito mais automática, seria mais fácil mesmo. Mas acho que estamos aprendendo a explorar as opções, a descobrir, assim**		

como vocês eu também estou descobrindo ferramentas, e com certeza existe muitas outras que a gente nem sabe. Dóris*: É verdade.		
Professora: Sobre o curso num geral, em um caso hipotético, se houvesse uma continuação, você gostaria que a gente continuasse nesse modelo, ou que a gente voltasse mais ao livro, mantivesse o modelo de duas provas no semestre, num modelo mais tradicional? Dóris*: Eu continuaria, sim, eu gostei desse modelo, na verdade eu achei esquisito ter uma prova, parecia que o curso estava caminhando para um lado diferente. Mas eu gostei bastante, achei que foi um dos semestres que eu mais me desenvolvi.		
Professora: Então você não sentiu que você aprendeu menos em outros semestres, não é, de forma nenhuma? Dóris*: Não, não. **Professora: Ok, Obrigada! Agora eu queria contar para você um pouco da minha pesquisa...**		

Análise dos critérios:

A	B	C	D	E
Baixa	Baixa	Média	Média	Média
Baixa	Média	Alta	Média	Baixa
Baixa	Baixa			Média
Alta	Baixa			
Alta				
Alta				
Alta				
Média				

Observando os resultados da entrevista da aprendiz relativa ao curso como um todo, temos:

A – Predominância da avaliação **alta;**

B – Predominância da avaliação **baixa**

C – Predominância da avaliação **alta**

D- Predominância da avaliação **média**

E- Predominância da avaliação **média**

Resultado: Curso <u>proporcionou parcialmente a participação</u> para essa aprendiz.

APÊNDICE J - Entrevista 6 - Jackeline* (*Gute Frage*)

Entrevista Jackeline* – *Gute Frage*/*Yahoo! Clever*
Método de escala

Escala – Entrevista 6 - Jackeline* (*Gute Frage*/*Yahoo! Clever)*	**Critério**	**Grau**
Professora: Essa entrevista será referente às atividades utilizando o aplicativo *Gute Frage* e o site *Yahoo! Clever*. Primeiro, em termos gerais, o que você achou dessas atividades? Diga um ponto positivo e um ponto negativo. Jackeline*: A parte positiva, para mim, foi a forma como você é recebido pelo estrangeiro. Eu publiquei uma pergunta, e não muito demoradamente eu recebi uma resposta, e isso me deixou muito feliz. Essa coisa do contato instantâneo dá um estímulo para que você continue conversando, como uma mensagem do *WhatsApp*. Uma mensagem do *WhatsApp* é bem mais rápida de se responder do que um E-mail, que demanda um trabalho bem maior e tudo mais.	**C** **D** **E**	**Baixa** **Média** **Média**
Professora: E um ponto negativo? Jackeline*: Um ponto negativo... sendo bem franca, às vezes dá um pouco de preguiça, de abrir e de começar a fazer isso, como uma atividade necessária. Acho que talvez se eu criasse o gosto e fizesse mais espontaneamente, seria talvez o caminho mais produtivo, para eu aprender com mais gosto.	**E** **A**	**Baixa** **Baixa**
Professora: Certo. Depois talvez eu queira explorar isso que você falou, mas antes vamos seguir com as perguntas. Você postou uma pergunta no *Gute Frage*, certo? E no *Yahoo! Clever*? Jackeline*: Não. **Professora: Por que você postou no *Gute Frage* e não postou no *Yahoo! Clever*?** Jackeline*: Pela parte burocrática de ter que fazer uma conta, eu imaginei que não poderia postar anonimamente. Então foi mais por preguiça mesmo.	**A** **E**	**Nenhuma** **Nenhuma** (Yahoo)
Professora: Sem problemas, não precisa se julgar! Você lembra da pergunta que você postou no *Gute Frage*, o que você escreveu? Jackeline*: Sim... eu perguntei (em alemão ou em português?) eu perguntei se existe algum tipo de estímulo financeiro por parte do governo em relação aos estrangeiros que vão estudar em universidades alemãs, especialmente estudantes de classe baixa.		

Professora: Ok. E a sua pergunta recebeu respostas, certo? Você já mencionou aqui que sim. O que você achou das respostas? Jackeline*: A primeira foi bastante solícita e útil, correspondeu às minhas expectativas e respondeu diretamente à minha pergunta. Mas a segunda, como a gente comentou em sala, ficou um pouco ambígua, justamente por eu não conseguir entender de primeira as nuances da língua. Houve um pouco de ironia e a gente conseguiu enxergar um ponto de vista um pouco preconceituoso em relação à entrada de estrangeiros na Alemanha pela resposta à pergunta, então... enfim, eu criei simpatia pela primeira pessoa que respondeu, e antipatia pela segunda, naturalmente!	**C**	**Baixa**
Professora: Claro. E como você ficou sabendo que você teve respostas? Jackeline*: O aplicativo envia uma notificação para você por e-mail, o que é legal também, porque você não fica na ansiedade de ficar abrindo o aplicativo toda hora, você já recebe uma notificação, não precisa ficar procurando a resposta, isso é legal.		
Professora: Entendi. Eu queria falar sobre essa resposta que a gente comentou em sala de aula. Como foi ler a resposta sozinha, e depois na sala de aula? Jackeline*: A diferença? Às vezes foi até mesmo de conteúdo, de incompreensão. Como eu falei, a segunda resposta tinha um teor menos explícito, então na primeira leitura eu não consegui captar, mas na sala a gente teve essa insistência de tentar enxergar um segundo olhar – ou melhor, o olhar principal da pessoa.	**C**	**Baixa**
Professora: Então foi crucial a leitura em sala de aula, você pode dizer? Fez uma diferença, não é? Jackeline*: Sim, sobretudo a segunda resposta. **Professora: E não foi uma questão de vocabulário desconhecido....** Jackeline*: Não. Foi uma questão semântica, totalmente. Não teria como procurar a resposta no dicionário, por exemplo.		
Professora: Exatamente. Você tem alguma suspeita de por que será que vocês não entenderam essa ironia? Não foi só você, as outras pessoas na sala também não entenderam.		

Jackeline*: Não sei se passa por uma questão de ingenuidade, porque foi unânime. Talvez tenha a questão do registro escrito, a gente espera uma entoação típica para entender ironia com mais facilidade, e na escrita, por ser uma língua mais distante, a gente não entende de primeira. Se fosse um áudio de um alemão sendo irônico, talvez ficasse mais explícito.		
Professora: Ok. E você chegou a responder a algum comentário, avaliar as respostas como positivas ou negativas? Jackeline*: Não. **Professora: E depois da nossa aula, você entrou novamente no aplicativo?** Jackeline*: Para sondar, não para usar, para ler algumas coisas apenas. **Professora: Então você chegou a abrir e ler algumas coisas.** Jackeline*: É, mas isso tem a ver com o meu perfil, eu sou, digamos, uma internauta bastante passiva, eu gosto bastante de ler e não curto muito participar.	**D** **A**	**Média** **Alta**
Professora: Entendo. E você continua fazendo isso de "sondar" como um hábito, ou fez apenas uma vez, desinstalou o aplicativo? Jackeline*: Não, continua instalado, eu abro esporadicamente. Não é uma coisa que eu faço todo dia, mas eventualmente, quando eu abro o celular e vejo o aplicativo, eu dou uma olhada.	**A**	**Alta**
Professora: E você teria mudado algo na sua pergunta, ou teria vontade de ter feito uma pergunta diferente, ou você ficou satisfeita com a pergunta do jeito que foi formulada? Jackeline*: Assim... quando eu recebi a segunda resposta, eu fiquei um pouco insegura, na verdade. Por ter sido uma resposta negativa, eu meio que questionei o fato de eu ter feito aquela pergunta. Talvez por uma questão de insegurança mesmo. Por mais que eu tenha achado a segunda resposta um pouco inconveniente, a gente ainda tem uma certa insegurança de expor a face.		
Professora: Exatamente... é um ambiente que não é controlado como a sala de aula, né? Não é um ambiente onde todos estão dispostos a ser amigáveis, e qualquer gesto de não ser amigável geralmente é cortado. Jackeline*: Isso. E justamente pela falta de aproximação, a gente acaba tendo pouca empatia pelas pessoas, a chance de você ser mais rude é muito maior na internet do que pessoalmente, as pessoas têm menos tato.		

Professora: Eu também acho. Não só na Alemanha, como no Brasil também. Mas isso não precisa ser algo para a gente ter medo, a gente só precisa estar preparado para isso. E também não precisa ser um motivo para você necessariamente mudar a sua pergunta, pode ser, claro, mas pode não ser. É uma questão pessoal. Mas voltando ao início da entrevista, você comentou que tinha um pouco de preguiça, eu queria explorar um pouco essa questão. Por que você acha que você tem mais "preguiça" de fazer esse tipo de atividade do que de fazer as lições de casa do livro, por exemplo? Jackeline*: Boa pergunta, isso para mim é muito marcado. Quando você passa uma atividade do livro, para mim é muito mais mecânico abrir o livro e ver qual atividade eu tenho que fazer. Talvez por uma concentração maior... e eu acho que tem a ver com a questão da produção. Porque a atividade do livro é um pouco mecânica, digamos assim, ela não exige muito da produção. E essa produção dá um pouco de preguiça, você bater a cabeça e formular coisas, enquanto o livro já dá a frase pronta e você só estrutura. Ele acostuma mal a gente. E por todo um percurso a gente fez esse tipo de avaliação, então você fica mal acostumado.	**A**	**Baixa**
Professora: Eu entendo o que você fala, a produção de fato é trabalhosa, você tem que acumular tudo o que você já viu, vocabulário, gramática, estrutura textual, registro formal ou informal... Jackeline*: Tem que articular tudo. **Professora: Tudo isso está ali em uma simples pergunta, uma simples frase.** Jackeline*: E a criatividade também, né? Você tem que pensar em alguma coisa... e acho que isso é trabalhoso. Talvez seja a mesma questão, para algumas pessoas, entre escrever uma redação e fazer um exercício de gramática. Acho que não é só a questão da língua, mas do tipo de atividade.	**A**	**Baixa**
Professora: Isso também explicaria por que você continua lendo, mas não escreveu nada... Jackeline*: Sim, acho que isso tem a ver com um perfil de quem estuda mais passivamente, do que produzindo. Acho que todo o nosso percurso escolar, universitário é nesse sentido, a gente produz muito pouco e reproduz muito mais. Então acho que é muito por essa lógica que isso acontece.		
Professora: E em relação à leitura, você não sente a mesma "preguiça", digamos assim? Ou também sente, aquela sensação de "agora eu vou abrir e vou ter que ler um monte de coisa em alemão..."		

Jackeline*: Quando eu não preciso fazer como atividade, não. Porque aí eu estou num momento em que estou com interesse em ler coisas novas, então, não.		
Professora: Interessante. E você comentou logo no início que achava que seria interessante tornar isso um hábito para você. O que você acha que ganharia em termos de aprendizagem? Qual a vantagem de utilizar uma ferramenta como essa para a sua aprendizagem? Jackeline*: Muito provavelmente eu conseguiria adquirir elementos da língua que o livro didático não consegue abarcar, com uma fluência natural, até mesmo as partículas modais, por exemplo. São coisas que aparecem na língua informal e não aparecem no livro didático, no livro a comunicação é mais engessada. No aplicativo a gente está em um recorte mais autêntico, consegue ver como as coisas funcionam, até a supressão de algumas estruturas que a gente sempre vê no livro, que não são tratadas na aula. **Professora: Ok, obrigada!**	**B**	**Baixa**

Análise dos critérios:

A	B	C	D	E
Baixa Nenhuma Alta Alta Baixa	Baixa	Baixa Baixa Baixa	Média Média	Média Baixa Nenhuma (yahoo)

Observando os resultados da entrevista relativa ao uso do *Gute Frage*/*Yahoo! Clever*, temos:

A – Predominância da avaliação **alta;**

B – Predominância da avaliação **baixa**

C – Predominância da avaliação **baixa**

D- Predominância da avaliação **média**

E- Predominância da avaliação **média**

Resultado: a atividade proporcionou parcialmente a participação para essa aprendiz.

APÊNDICE K - Entrevista 7 - Bruna* (*Gute Frage/Yahoo! Clever*)

Entrevista 7 – Bruna* (*Gute Frage/ Yahoo! Clever*)
Método de escala

Escala – Entrevista 7 - Bruna* (*Gute Frage/Yahoo! Clever)*	**Critério**	**Grau**
Professora: Essa entrevista será em relação ao trabalho que fizemos com o aplicativo *Gute* Frage e o site *Yahoo Clever,* ok? Primeiro de tudo, o que você achou dessa atividade em termos gerais? Diga um ponto positivo e um ponto negativo. Bruna*: Atividade, qual delas? **Professora: O que eu estou chamando de atividade é tudo o que fizemos, desde ler as perguntas no Yahoo Clever, fazer uma pergunta no aplicativo, etc., o que você achou de trabalhar com essas ferramentas?** Bruna*: Eu achei que foi muito bom individualmente, quando eu estava em casa, porque eu tinha o meu tempo para ler as perguntas, e também o que as pessoas respondiam. Na sala de aula eu achei que houve uma troca legal com os alunos, mas como o tempo da aula é muito reduzido, acabava não ficando muito sincronizado. Mas isso também é um problema do tempo da aula, não exatamente da atividade.	**A**	**Alta**
Professora: Certo. Você postou uma pergunta no aplicativo Gute Frage, certo? E no *Yahoo Clever*? Bruna*: No *Yahoo Clever*, não. **Professora: E por que você não postou no *Yahoo*?** Bruna*: Porque quando eu tentava fazer a pergunta, o site apresentava um erro, como se eu tivesse que preencher dois campos. Então eu preenchi o outro campo, mas ainda assim o erro persistia, até que eu desisti. Eu achei a interface do site difícil de entender, porque ela não era muito visual, era mais escrita, e eu não tenho muita familiaridade com os termos em alemão.		

Professora: Entendi. E a sua pergunta no *Gute Frage*, você lembra qual foi? Bruna*: Eu perguntei se, quando as pessoas viajam, se elas acham importante saber algo do idioma local antes de ir. **Professora: E essa pergunta recebeu respostas?** Bruna*: Sim, ela recebeu umas nove respostas, muito rápido, eu atualizava a página e já apareciam respostas novas. **Professora: Certo, e foi assim que você ficou sabendo das respostas, pela atualização da página?** Bruna*: Sim, eu postei no final de semana, e deixei a página aberta e fui fazer outras coisas. Depois, quando eu atualizava, apareciam respostas, então eu continuei atualizando até parar de receber respostas novas.	**B** **E** **D** **A**	**Alta** **Média** **Média** **Alta**
Professora: Você chegou a receber notificações por e-mail? Bruna*: Sim, por e-mail e no próprio site. **Professora: Depois disso, depois de a gente ler em sala de aula, você recebeu mais respostas, ou não?** Bruna*: Não, foi só isso mesmo. Acho que houve mais uma resposta, mas depois logo 'morreu'. **Professora: E o que você achou das respostas?** Bruna*: Várias pessoas responderam muito detalhadamente, contando a experiência delas com viagens, quais frases elas gostavam de saber de antemão, mas outras responderam apenas brevemente. Achei que para a pergunta que eu fiz, foi esclarecedor.	**C**	**Média**
Professora: A gente também comentou algumas perguntas em sala de aula. O que você achou desse trabalho de ler junto e comentar? Bruna*: Volto à minha resposta da primeira pergunta. Achei que foi bom por haver uma troca, e também para ver o tipo de pergunta que as pessoas gostam de responder no site. Eu me lembro que os meus colegas haviam feito perguntas bastante técnicas, sobre documentação, e não receberam muitas respostas, pode ser porque as pessoas não sabiam. Então eu achei que serviu para ver o perfil do site e quais conteúdos estão lá.	**B**	**Alta**

Professora: Sim. E você lembra da pergunta da Jackeline*, que teve uma resposta que a gente debateu um pouco, por talvez conter ironia? Acredito que você estava presente nesse dia, não? Bruna*: Sim, eu estava. Eu não me lembro exatamente qual foi a pergunta, mas eu lembro que foi uma pergunta sobre estudar fora. **Professora: Exatamente. Você lembra que nesse dia a gente leu a resposta, mas não foi muito fácil para vocês identificarem que havia ironia, inicialmente. Você tem alguma suspeita de por que isso pode ter acontecido?** Bruna*: Isso me lembra um pouco a forma como eu aprendi inglês. Nos níveis iniciais, eu aprendi de uma maneira bastante informal, não fiz curso de línguas, então eu aprendia na internet, ouvindo música, coisas assim. E eu me lembro, por exemplo, de estar num site com bastante conteúdo escrito, e ler as respostas das pessoas. Eu me lembro de ler a frase, entender as palavras, colocar no tradutor, e mesmo assim não entender o sentido. Acho que tem uma fase inicial da compreensão do alemão, que eu não consigo entender além do conteúdo literal, o sentido mais profundo, acho que tem a ver com isso, com a gente estar no início do contato com o idioma.	**C**	**Média**
Professora: Certo. E depois da nossa aula, você chegou a responder aos comentários das pessoas, avaliar os comentários das respostas que você recebeu? Bruna*: Eu me lembro que existia um botão para agradecer, eu agradeci a todos os que responderam, e avaliei como positivo aqueles que deram respostas mais detalhadas.	**B** **D**	**Alta** **Alta**
Professora: Certo. E você chegou a entrar novamente no site ou no aplicativo depois das nossas aulas? Bruna*: Eu entrei, mas só olhei o *feed* das perguntas, não me detive a nenhuma delas em específico, só fui ver o que as pessoas estavam perguntando. **Professora: E ele continua instalado no seu celular?** Bruna*: Sim, continua aí. **Professora: E você tem o costume de abrir ou só deixa lá?** Bruna*: Está lá para eu abrir, um dia! Haha! Mas eu não criei o costume de ler sempre.	**A** **A**	**Alta** **Média**

Professora: Haha! E o *Yahoo Clever*, você tentou entrar de novo ou não mais? Bruna*: Não, eu não gostei do site. **Professora: E você chegou a postar alguma pergunta nova ou responder alguma pergunta?** Bruna*: Não.		
Professora: Em relação à sua pergunta, você ficou satisfeita ou gostaria de ter feito uma pergunta diferente? Bruna*: Eu gostei de ter feito essa pergunta, principalmente quando vi que as pessoas responderam. Porque, como tem muitas perguntas o tempo inteiro, eu fiquei com medo de que ela 'morresse', que ninguém respondesse ou mesmo visualizasse, mas eu achei que o site tem uma interação muito boa. **Professora: Também acho. De fato, eu achei a sua pergunta muito boa!** Bruna*: Obrigada!	**E**	**Média**
Professora: Para terminar, em termos gerais, você achou que essa ferramenta é útil para a sua aprendizagem, se sim, de que maneira? Bruna*: Eu acho que é útil. Como o alemão é um idioma que a gente não tem muito contato no Brasil, às vezes eu não sabia bem o que fazer quando eu queria ter um contato com a língua que não fosse só estudar. Eu só sabia assistir a um vídeo ou ouvir uma música, coisas assim. Então eu achei bom para ter um contato mais descontraído, estou na internet e entro no site e vejo o que as pessoas estão falando. Foi por essa razão que eu deixei o aplicativo no celular.	**A**	**Alta**
Professora: E você consegue pensar por que você não usa tanto ele assim? Bruna*: Ah, porque eu tenho dificuldade com celular, eu não consigo me focar muito em uma atividade. Em casa, eu estou sempre no computador, e lá eu consigo deter a minha atenção no que eu estou fazendo. No celular, eu fico pouco tempo em cada aplicativo.		

Professora: Então você acha que não é relativo a esse aplicativo em si, mas a qualquer aplicativo no celular? Bruna*: É, é mais o meu uso do celular. **Professora: Ok, obrigada!**		

Entrevista 7 Bruna* – *Gute Frage/ Yahoo! Clever*

A	B	C	D	E
Alta Alta Alta Média Alta	Alta Alta Alta	Média Média	Média Alta	Média Média

Observando os resultados, temos:

A – Predominância da avaliação **alta;**

B – Avaliação **alta**

C – Predominância da avaliação **média**

D- Predominância da avaliação **alta**

E- Avaliação **média**

Resultado: atividade <u>proporcionou plenamente a participação</u> para essa aprendiz.

APÊNDICE L - Entrevista 8 - Eduardo* (Artigos de jornal)

Entrevista 8 – Eduardo* (Notícias de jornal)

Método de análise – Escala

Escala – Entrevista 8 Eduardo* (Notícias de jornal)	**Critério**	**Grau**
Professora: O que você achou do trabalho com notícias de jornal? Pense em um ponto positivo e em um ponto negativo. Eduardo*: Achei interessante para ter contato com um tipo de linguagem menos didática, uma linguagem mais do ambiente... do que os alemães leem e como os jornalistas alemães escrevem. É uma linguagem diferente de livro didático, e também diferente do coloquial, por exemplo, de ouvir ao assistir um filme. É interessante nesse sentido. Um ponto negativo...	A B	Média Baixa
Professora: Não tenha medo, não tem resposta errada! Eduardo*: Às vezes fica um pouco difícil de seguir, porque os tempos verbais são complexos, konjunktiv I und II, e às vezes tem um trecho muito longo onde você não consegue entender nada, e isso é um pouco frustrante.	B	Baixa
Professora: Certo. Você falou que é interessante ler o que os alemães leem, mais ou menos assim que você colocou, né? Eduardo*: Isso **Professora: Por que é interessante?** Eduardo*: Bom, você acaba conhecendo a sociedade alemã, você acaba conhecendo o ponto de vista dos alemães sobre eles mesmos, ou no caso de notícias sobre o Brasil, o ponto de vista dos alemães sobre o Brasil ou sobre qualquer outro país. As duas coisas são interessantes, tanto uma visão de fora sobre a gente, quanto uma visão deles sobre eles mesmos. Acho que agrega, ter contato com esse tipo de material agrega conhecimentos gerais sobre política, sobre relações internacionais, sobre o modo de vida na Alemanha, coisas que talvez eu não tivesse contato por outros modos se não pelos jornais.	C B	Média Média
Professora: E no seu dia a dia, você tem o hábito de ler notícias de jornal? Eduardo*: Não muito, haha!		

Professora: Como você costuma se informar? Eduardo*: Atualmente, e não me orgulho muito disso, pelo Twitter. Eu tenho uma conta do twitter que eu uso praticamente só para seguir notícias, nem twitto, nem nada. Enfim, já vem tudo mastigadinho, o que também é um pouco ruim, tende a ser muito superficial. E também ouvir rádios de notícias, podcasts.		
Professora: Certo. <u>Mas você mandou para a gente uma notícia do El Pais, né!</u> Eduardo*: Ah, sim, mas acaba que essas matérias que eu vejo, é porque eu sigo jornais no Twitter. **Professora: Ah, então você não abre espontaneamente as páginas de jornal, mas você recebe essas notícias e quando vê uma notícia que te interessa, você abre, é isso?** Eduardo*: É, eu praticamente só sigo páginas de jornal no Twitter. Aí o que eu acho interessante, às vezes, eu olho.	A	Alta
Professora: Eu acho que essa é uma nova forma de se informar, das novas gerações. E essas páginas que você segue, são em língua portuguesa ou você também segue páginas em outras línguas estrangeiras? Eduardo*: Eu sigo também jornais em língua estrangeira. A maioria em português, mas também em inglês e acho que em alemão também. Em alemão, seguir mesmo, acho que só a Deutsche Welle. <u>Quando teve aquelas atividades em aula, eu cheguei a entrar na página da revista Spiegel, e depois pesquisando sobre as Landtagswahlen, acabei chegando em outros sites, mas pelo Google.</u>	A	Alta
Professora: Certo, no seu Twitter mesmo, eles não estão. Eduardo*: Não. **Professora: E antes de a gente fazer esse trabalho em sala de aula, você já tinha lido jornais em alemão, notícias de jornal em alemão?** Eduardo*: A Deutsche Welle pode ser considerada um jornal alemão? Se sim, já, somente a Deutsche Welle. É mais conhecido, já tinha visto algumas coisas na TV também. <u>Mas agora depois do nosso trabalho, ficou mais frequente.</u> **Professora: E você já tinha lido alguma notícia inteira em alemão antes?** Eduardo*: Acho que sim. Sobre o Brasil, algo relacionado às milícias no Rio, na Deutsche Welle em alemão.	A	Alta

Professora: O que você achou do trabalho com manchetes de jornal? Ler, escrever, criar manchetes? Eduardo*: Eu acho interessante pelo contato com a linguagem que se usa. Manchete é um exercício de síntese, mas também de sensacionalismo, conseguir com poucas palavras chamar o máximo de atenção possível com aquilo. E também foi interessante como a gente buscou falar manchetes de coisas que estavam acontecendo, foi interessante procurar o que estava acontecendo no momento tanto aqui quanto no exterior.	B C	Média Alta
Professora: E o que você achou de procurar notícias em casa sobre alguns temas? Eu tinha pedido como de lição de casa procurar notícias sobre o clima, sobre política, etc. Eduardo*: Sendo sincero, eu não procurei muito em casa. Geralmente, eu dava uma ou duas olhadas no celular, não cheguei a olhar no computador, por exemplo. Acho que a vez que eu mais olhei foi naquela vez que tinha uma notícia sobre o clima, outra sobre política interna, outra sobre política externa, procurar a opinião dos alemães sobre um país de fora, acho que foi a vez que eu procurei mais jornais. Qual era mesmo a pergunta? Haha!	A	Média
Professora: Haha! A pergunta era o que você achou dessas manchetes, como foi procurar, se achou fácil, difícil... Eduardo*: Ah, achei difícil, mas também dá para ver que com esforço eu já consigo entender. Mas às vezes é difícil, vocabulário de política até em português é mais complexo dependendo do assunto, quando entra num âmbito mais do direito, é mais difícil. Mas é como eu disse, tem a parte meio frustrante, de ler um grande pedaço e não conseguir abstrair nada de significante. Às vezes você reconhece que aquela frase é importante, mas você não entende exatamente o que ela é está dizendo. Mas é interessante essa coisa de sentir que tem uma coisa importante ali, mas você não consegue compreender.	B	Média
Professora: Você me falou que não fez muita pesquisa em casa, por que você acha que não fez? Você acha que é como as outras lições de casa ou é diferente? Eduardo*: É diferente, na verdade talvez seja mais fácil. Não exige esforço intelectual, só uma força de vontade de procurar as manchetes, não é como um exercício de gramática, por exemplo. Acho que eu não fiz simplesmente por falta de organização mesmo.	A	Média
Professora: Você acha que é mais fácil?		

Eduardo*: Sim, achar as manchetes é mais fácil, especialmente quando são temas familiares. Achar e compreender já é uma coisa diferente, aí eu já acho que é mais complexo compreender as notícias do que um texto de livro didático.		
Professora: E o que você achou de ler um artigo inteiro? A gente teve duas experiências, na verdade, né? A primeira estávamos eu e você e lemos aquela notícia sobre a Turíngia que você trouxe, e depois lemos aquele outro artigo impresso sobre o Brasil com o grupo todo. O que você achou dessas duas experiências? Eduardo*: Uma, como eu fiz sozinho, acho que eu tive um entendimento melhor. Quando você está lendo, é mais fácil ter um entendimento do que quando você está ouvindo, especialmente quando é uma coisa complexa, então eu acho que aquele que eu fiz sozinho foi mais fácil. Por outro lado, aquela atividade de ler o parágrafo e grifar aquilo que você acha mais importante a gente não tinha feito da outra vez, até mesmo porque o texto estava no celular. Isso eu achei interessante, nunca tinha abordado uma leitura de jornal desse jeito, e eu acho que isso facilita a sua compreensão, porque você reduz sua atenção para um período menor do texto, e de novo é um exercício de síntese, você tenta achar o que é mais importante ali e tenta compreender aquilo, ao invés de tentar compreender tudo.		
Professora: A gente fez essa leitura do artigo sobre o Brasil em períodos, a gente leu até a metade, parou, depois continuou e o finalzinho ficou para casa, ainda não comentamos. A minha pergunta é: depois do primeiro dia, entre o primeiro e o segundo dia de leitura, você chegou a ler o texto em casa de novo ou não? Eduardo*: <u>Não.</u> **Professora: Nem pegou no texto então?** Eduardo*: Não.	A	Média
Professora: Ok. E em termos de dificuldade, quão difícil você achou esse trabalho? Você achou que era adequado, difícil demais, fácil demais? Eduardo*: Fácil demais, definitivamente, não! Mas eu acho que está num nível de desafio que é bom, não é aquele desafio que você quer sair correndo porque é difícil demais, acho que é um nível de desafio interessante. Ainda mais quando a leitura é em grupo, às vezes se um não entende um pedaço, o outro vai complementando. Acho que está desafiador, mas um desafiador factível com esforço.		

Professora: E você teria vontade de repetir esse trabalho, ou uma vez está bom? Eduardo*: Ah, sim, não sei se toda semana, talvez uma vez a cada quinze dias, ou uma vez por mês.		
Professora: E você acha que a partir de agora mudou sua forma de ler textos em alemão? Você acha que vai usar esse tipo de estratégia? Eduardo*: Acho que sim, isso de tentar identificar aquilo que é mais importante, primeiro fazer uma leitura ampla e depois procurar aquelas palavras que você acha que são palavras-chave no dicionário para ter uma compreensão melhor, ao invés de ficar "catando milho", procurando palavra por palavra, a leitura não flui. Acho que sim.		
Professora: Você fazia isso que você descreveu antes? Por exemplo, quando você leu aquela notícia das milícias, você se lembra de procurar muitas palavras no dicionário? Eduardo*: Sim, não no dicionário, direto no Google, mas sim. **Professora: E depois da nossa aula, você chegou a ler outras notícias em alemão?** Eduardo*: Depois da aula passada? Não.	A	Média
Professora: Não foi tanto tempo assim, né? Manchetes, por exemplo, chegou a consultar jornais em alemão por conta própria? Eduardo*: Ah, talvez alguma coisa no Twitter, mas nada de relevante que eu me lembre. Ah, mas eu cheguei a ver coisas em português sobre a Alemanha, não sei se conta. Eu tenho recebido bastante coisa sobre a DDR essa semana, semana passada foi sobre as mulheres, essa semana foi sobre times de futebol e como eles se deram mal após o fim da DDR porque não conseguiram se adaptar ao sistema capitalista. Não sei por que...	A	Alta
Professora: Ah, é porque tem um aniversário da queda do muro de Berlim, dez anos. E também pode ser que com as buscas constantes apareçam mais notícias para você, pode ser uma mistura das duas coisas. E agora você tem vontade de ter no seu Twitter mais notícias em alemão, ou acha que ainda não está preparado, não vale a pena? Eduardo*: Ah, sim, mas... Não sei, se eu tiver que fazer uma pesquisa, por exemplo, eu ainda não me sinto seguro de citar uma fonte em alemão, por exemplo, porque pode ter uma palavrinha que muda totalmente o significado da	B	Média

sentença, que você entendeu antes. Então eu tenho mais segurança com o português e o inglês, são línguas que a gente tem mais contato.		
Professora: A gente leu notícias, mas não lemos comentários das pessoas. Isso é uma coisa que te interessa, ou não tanto? Eduardo*: Ah, interessa. No Twitter isso é bem fácil de ver, no jornalismo online é mais fácil. No jornal impresso já não é tão fácil, é uma seção separada, né? Às vezes sobre a edição passada. Mas eu gosto, é bom para ter uma ideia de como os extremos pensam. Por exemplo, no caso do Evo Morales, você vê pessoas dizendo "os militares têm que botar ordem!", e outros dizendo que foi um absurdo o que estão fazendo lá é nazismo... enfim, é interessante para ver os dois extremos.	C	Média
Professora: Você já comentou em alguma notícia? Tem o hábito de comentar alguma coisa? Eduardo*: Não muito, eu gosto de ver, mas eu acho que no final das contas não muda muita coisa para ninguém, sabe? Principalmente na internet, onde as pessoas falam o que querem sem muita disposição de mudar aquilo que pensam, mesmo que sejam atacados pelos outros, e agora com essa coisa de robôs atacando as pessoas, então muito raramente eu penso em comentar. **Professora: E em língua estrangeira eu imagino que menos ainda, né?** Eduardo*: É! **Professora: Era isso, obrigada!**		

Análise dos critérios

A	B	C	D	E
Média	Baixa	Média	Não se aplica	Não se aplica
Alta	Baixa	Alta		
Alta	Média	Média		
Alta	Média			
Média	Média			
Média	Média			
Média				
Média				
Alta				

Observando os resultados da entrevista da aprendiz relativa ao curso como um todo, temos:

A – Predominância da avaliação **média;**

B – Predominância da avaliação **média**

C – Predominância da avaliação **média**

D- Não se aplica

E- Não se aplica

Resultado: atividade proporcionou <u>suficientemente a participação</u> deste aprendiz.

APÊNDICE M: Entrevista 9 - Marina* (Artigos de jornal)

Entrevista 9 - Marina* (notícias de jornal)

Método de análise – Escala

Escala – Entrevista 9 - Marina* (notícias de jornal)	**Critério**	**Grau**
Professora: O tema dessa entrevista são os artigos de jornal, desde as pesquisas que a gente fez, até os artigos que a gente leu em sala, entre outros momentos. Primeiro de tudo, eu gostaria que você dissesse o que você achou em geral da leitura de notícias de jornal, pense em um ponto positivo e um ponto negativo. Marina*: Ah, eu acho ótimo que a gente lê coisas que estão acontecendo agora, no momento, e são reais, não são uma história ou coisa assim. Mas... eu acho difícil, não sei se é um ponto negativo, mas eu acho bem difícil. Mas é bom, é bom trabalhar o vocabulário pelo menos, acho muito importante.	**A**	**Média**
Professora: Em geral você tem o hábito de ler notícias de jornal para se manter informada? Marina*: Sim, tenho. **Professora: E você entra nos sites dos jornais, recebe as notícias no Facebook, como você acessa as notícias?** Marina*: Eu tenho um jornal físico que eu assino, a *Folha*, mas eu também entro no site deles de vez em quando, e também pelo Facebook. **Professora: E em outras línguas, você também tem esse costume?** Marina*: Tenho, em inglês principalmente, em alemão... só algumas coisas, que aparecem no Facebook, na maioria das vezes.		
Professora: Você conhecia jornais alemães antes da nossa aula? Marina*: Sim, o *Bild* e o *Deutsche Welle*. **Professora: E você acessava esses jornais com frequência?**		

Marina*: Sim, eu visitava mais o *Bild* porque eu gosto de esportes e o *Bild* me dá um panorama do futebol.		
Professora: Legal, ok! E o que você achou do trabalho com as manchetes? Antes de ir para os textos, a gente trabalhou com manchetes no livro, e também criamos manchetes. Qual a relevância de trabalhar com as manchetes? Marina*: Eu achei difícil o fato de trabalhar com "não colocar o verbo", né? Eu não sei se eu consegui colocar as informações sem o verbo, a ordem das palavras no alemão é diferente, mas eu gostei, eu achei legal. Principalmente porque eu já lia um pouco, e quando você lê você não acha difícil, é bem fácil de ler, mas escrever eu acho mais difícil.	**B**	**Média**
Professora: Professora: E eu tinha pedido para vocês procurarem manchetes em casa sobre alguns temas, política, clima, meio ambiente, o que você achou desse trabalho em casa, mais difícil, menos difícil, interessante...? Marina*: Eu achei mais difícil, porque os sites não estão muito organizados, e esses temas, "meio ambiente", "política", "clima", "economia", esses nomes a gente não conhece, aí às vezes eu fui procurar e não conseguia achar, então foi difícil, mas foi interessante.	**B**	**Média**
Professora: E depois disso, você chegou a visitar outros jornais, ler novas manchetes? Marina*: Eu comecei a entrar mais frequentemente no Deutsche Welle pelo menos. **Professora: E aí você lê o Deutsche Welle em alemão? Porque tem ele em português também, né?** Marina*: Em alemão.	**A**	**Alta**
Professora: Depois a gente leu um artigo de jornal inteiro em sala de aula, em grupo. O que você achou desse trabalho em aula? Marina*: Eu achei muito bom esse trabalho que a gente fez, de escolher uma frase do parágrafo, eu achei bem bom porque você não fica lendo todas as palavras e traduzindo todas as palavras. A gente entende mais ou menos o que o parágrafo quer dizer, e a frase escolhida a gente lê mais a fundo.		
Professora: E antes de a gente ler essa notícia inteira, você já tinha lido uma notícia inteira em alemão?		

Marina*: Já, mais ou menos da mesma forma. Meio na diagonal, assim. E traduzindo algumas coisas, traduzindo sentenças inteiras no Google Tradutor. **Professora: E você acha que tem uma diferença ter lido fora da sala de aula e dentro da sala de aula?** Marina*: Tem sim. **Professora: Qual a diferença?** Marina*: Tem diferença em relação ao conteúdo. Você trouxe uma notícia sobre uma moça que escreve sobre a América Latina, essa notícia eu nunca leria em alemão. Eu escolheria algo sobre... talvez esportes mesmo, algo mais fácil e talvez mais específico da Alemanha.		
Professora: Mas você considerou positiva a escolha da notícia, achou interessante ler sobre um tema diferente. Marina*: Sim. **Professora: Mas por que você não leria essa notícia em alemão então?** Marina*: Ah, é porque esse é um tema que a gente já lê bastante em português, eu leio bastante em português sobre a América Latina e a política, e em alemão é ainda mais difícil, já é difícil ler em português sobre isso. Acho que por isso.	**C**	**Média**
Professora: Entendo. Entre os dias que a gente leu o texto, eu pedi para vocês relerem o texto, porque depois a gente iria continuar a leitura em aula, a gente não conseguiu terminar a leitura no primeiro dia. Você chegou a fazer essa releitura? Marina*: Não, acabei deixando de lado. Mas é mais pelo meu tempo, eu juro! **Professora: E agora, o final, você terminou a leitura?** Marina*: Não terminei a leitura.	**A**	**Baixa**
Professora: E em termos de dificuldade, você falou que é difícil. Você achou difícil demais? Ou difícil, mas adequado? O que poderia ser feito para tornar isso mais fácil? Marina*: Eu achei difícil, mas adequado. A gente já tinha uma base de vocabulário, de algumas coisas que dava para entender... eu não sei como poderia tornar mais fácil, talvez alguns verbos, isso é o que eu tenho mais dificuldade.		

Professora: E você gostaria de repetir esse trabalho? Marina*: Sim. **Professora: Então não foi um trabalho que você considerou estressante, que você não gostou, certo?** Marina*: Não, eu gostaria de repetir.		
Professora: E você acha que a partir de agora você vai ler notícias de uma maneira diferente, ou esse tipo de atividade funciona melhor em sala de aula? Marina*: Eu acho que sim, acho que vou ter mais força de vontade de ler tudo em alemão. Mas quando a gente está em casa, é mais... você tem o botãozinho do Google Tradutor ali, clica e aparece tudo traduzido, hahah! Mas aí não faz sentido eu estar vindo nas aulas estudar alemão. A gente tem que ter controle sobre esse botãozinho!	**A**	**Alta**
Professora: Hahah! E você acha que tem diferença entre ler com o Google tradutor e ler tudo em alemão? Marina*: Tem diferença, tem muita diferença. **Professora: Por exemplo?** Marina*: O contexto. O tradutor é bom, mas ele não te dá o contexto, ele não entende o contexto, as gírias, é bem diferente. Eu não sei explicar muito bem.	**B**	**Média**
Professora: E depois da nossa aula, você leu outras notícias em alemão? Manchetes, ou nem isso? Marina*: Eu li mais manchetes. Eu entrei em um grupo de Facebook como você recomendou, e aí eu comecei a ler as manchetes, mas aí as manchetes pareciam não ser nada do que eu gostava, e os comentários das pessoas também pareciam não ser nada com o que eu concordava... aí eu saí.	**A** **C**	**Alta** **Alta**
Professora: Qual grupo você entrou, você lembra? Marina*: Acho que se chamava Politik und Gesellschaft. **Certo, é um assunto delicado, aparentemente o grupo pode ser legal, mas nuncase sabe. De todo modo é interessante, entrar, ver e depois sair.**		

Marina*: Era bom porque vinham na minha *Timeline* várias notícias em alemão, aí eu me forçava a ler a legenda da pessoa e a manchete da notícia. **Professora: E você procurou outros grupos, ou ainda não?** Marina*: Ainda não, mas vou procurar!	**A**	**Alta**
Professora: Legal. Você comentou agora que você estava lendo as manchetes e os comentários, então você se interessa pelos comentários das notícias? Marina*: Sim. **Professora: Então se a gente trouxesse comentários para ler em aula, seria algo interessante?** Marina*: Sim. **Professora: Qual o benefício de ler comentários em aula?** Marina*: Ah, para você ver o que as pessoas pensam, né. E, também como elas falam. No caso do alemão, se tem algumas gírias, coisas assim.	**B**	**Média**
Professora: Por fim, nesses grupos que você participou, você teria vontade de comentar você mesma algum tópico? Marina*: Acho que não... eu nunca comento nada em português, mas acho que pela dificuldade da língua, eu teria uma dificuldade a mais, e escrever alguma coisa... vai que está errado... **Professora: Ok, obrigada!**	**B**	**Média**

Análise dos critérios:

A	B	C	D	E
Média	Média	Média	Não se aplica	Não se aplica
Alta	Média	Alta		
Baixa	Média			
Alta	Baixa			
Alta	Média			
Alta				

A – Predominância da avaliação **alta**

B – Predominância da avaliação **média**

C – Predominância da avaliação **alta**

D – Não se aplica

E – Não se aplica

Resultado: atividade <u>proporcionou plenamente a participação</u> dessa aprendiz

APÊNDICE N - Entrevista 10 - Marina* (*Slowly/Facebook*)

Entrevista 10 - Marina* (*Slowly/Facebook)*

Método de análise – Escala

(entrevista dividida em 2 para análise)

Escala – Entrevista 10.1 Marina* - *Slowly*	**Critério**	**Grau**
Professora: Hoje a nossa entrevista será sobre os aplicativos *Slowly* e *Facebook*. Vamos começar falando do *Slowly*, tudo bem? Primeiro, o que você achou da proposta de escrever para um desconhecido utilizando a língua estrangeira? Marina*: Ah, eu adorei! **Professora: Você adorou! E por que você achou legal?** Marina*: Ah, não sei... são pessoas reais... E assim, escrever em alemão é muito difícil, escrever uma carta é algo longo, não é como um chat, que você escreve perguntas mais fáceis, numa carta você se preocupa mais com a gramática, com a ordem das palavras.	**A** **B**	**Média** **Baixa**
Professora: E você recebeu respostas das suas cartas? Marina*: Recebi. **Professora: Muitas, poucas?** Marina*: Acho que de cinco pessoas. **Professora: Cinco pessoas! Então você escreveu para cinco pessoas diferentes e elas te responderam, foi isso?** Marina*: Não, eu escrevi para umas três pessoas, e outras duas escreveram para mim. **Professora: Então você recebeu resposta das três pessoas que você escreveu, e mais duas além disso?** Marina*: Isso mesmo.	**D** **A** **E**	**Alta** **Alta** **Alta**

Professora: E o que você achou das respostas? Educadas, mal educadas, interessadas...? Marina*: Foram bem interessadas, acho que a maioria das pessoas tinha o mesmo propósito que eu, apenas uma menina era da Alemanha, as outras pessoas não eram. Eram da Turquia, da Itália... E nas respostas variava o nível de alemão, alguns eram mais fáceis, outros mais difíceis. Estou conversando com uma senhora de sessenta e cinco anos, o alemão dela é bem difícil! **Professora: Ela é a alemã, eu suponho!** Marina*: Não, ela não é, acho que ela é italiana! **Professora: Ah! Que interessante!** Marina*: E o alemão dela é bem difícil! Mas as pessoas mais jovens escrevem em um nível parecido com o meu. Perguntas mais fáceis, qual o seu Hobby, o que você anda fazendo.	**B** **B**	**Média** **Média**
Professora: Então você já me respondeu que você escreveu cartas fora da sala de aula também, além da que era obrigação, digamos assim. E quando você recebe as cartas, qual a sua reação? Você fica contente, aparentemente! Marina*: Fico sim! **Professora: E como é o seu processo para responder, você toma um tempo, escreve à parte em um caderno, ou já escreve direto no aplicativo?** Marina*: Eu tomo um tempo para escrever, porque eu demoro para escrever. Eu escrevo direto no aplicativo, mas às vezes eu uso o tradutor, ou um dicionário.	**A**	**Alta**
Professora: E você pretende continuar utilizando o aplicativo depois do fim das aulas? Marina*: Sim, pretendo.	**A**	**Média**

Análise dos critérios:

A	B	C	D	E
Média Alta Alta Média	Baixa Média Média	Não se aplica/ não foi possível avaliar	Alta	Alta

A – Predominância da avaliação **alta**

B – Predominância da avaliação **média**

C – não se aplica

D – Avaliação **alta**

E– Avaliação **alta**

Resultado: atividade <u>proporcionou plenamente a participação</u> para essa aprendiz.

Escala – Entrevista 10.2 - Marina* (*Facebook)*	**Critério**	**Grau**
Professora: Legal. Agora sobre o Facebook, você chegou a se inscrever em um daqueles grupos sobre política que comentamos? Marina*: <u>Eu tinha te falado na outra entrevista que eu me inscrevi, mas eu não gostei muito daquele grupo, aí eu fiquei de me inscrever em outro, mas ainda não me inscrevi. Mas pretendo.</u>	**A** **C**	**Média** **Alta**

Professora: Certo. E o que você achou quando estava inscrita no grupo? Você falou que não gostou muito, do que você não gostou? Marina*: Ah, do... como fala isso... do nível de política... eles eram muito de direita. **Professora: Da orientação política.** Marina*: Exatamente! Da orientação política. E eu não me identifiquei com as discussões e saí.	**C** **C**	**Alta** **Alta**
Professora: E teve alguma coisa que você gostou? Por exemplo, você comentou que pretende entrar em outro grupo, por que você pretende procurar outro? Marina*: É que na minha *timeline* apareciam várias notícias em alemão por causa desse grupo. Aí eu clicava nelas, eu lia e pensava "Hm, esse jornal não é confiável...", aí eu via que era ruim, mas isso aparecia na minha *timeline*, fazia eu ler alguma coisa em alemão.	**A** **C**	**Alta** **Alta**
Professora: Certo. Você já me respondeu algumas coisas então, que além de ver as notícias na sua *timeline*, você também clicava nelas para ver a notícia inteira. E os comentários, você lia também? Marina*: Lia. **Professora: E o que você acha que é possível aprender com o *Facebook*, utilizando o *Facebook* como ferramenta?** Marina*: Ah, é bom entrar em contato com pessoas de verdade, ver o que elas pensam, e principalmente como elas escrevem, se o alemão delas é o Hochdeutsch que a gente aprende, ou se tem gírias, se é outro alemão. **Professora: E você também já me respondeu então se pretende continuar em algum grupo depois do fim do curso, né?** Marina*: Sim, pretendo sim.	**A** **B**	**Alta** **Alta**

Análise dos critérios:

A	B	C	D	E
Média Alta Alta	Alta	Alta Alta Alta Alta	Não se aplica	Não se aplica

Observando-se os resultados, temos:

A – Predominância da avaliação **alta;**

B – Avaliação **alta;**

C – Predominância da avaliação **alta;**

D- não se aplica

E- não se aplica

Resultado: atividade <u>proporcionou plenamente a participação</u> dessa aprendiz.

APÊNDICE O: Entrevista 11- Bruna* (Slowly/Facebook/ Vídeos/ Reflexões finais)

Entrevista 11 Bruna* (*Slowly*, *Facebook*, Vídeos, Reflexões finais)

Método de análise – Escala (entrevista dividida em 3 partes para análise separada)

Escala – Entrevista 11.1 Bruna* (*Slowly* e *Facebook)*	**Critério**	**Grau**
Professora: Primeiro, eu queria começar com as perguntas sobre o aplicativo *Slowly*. Você me contou que está usando o *Slowly*, certo? O que você achou da proposta de escrever para uma pessoa desconhecida usando a língua estrangeira? Bruna*: Ah, eu achei bom. O que eu mais gostei no *Slowly*, é que as cartas demoram para chegar. Porque quando é um esquema de chat, acaba sendo meio superficial, as conversas são só uma frase por pessoa e por vez, e acaba tendo uma demanda de tempo muito ruim, porque eu não posso ficar ao longo do meu dia respondendo uma pessoa desconhecida como eu respondo aos meus amigos, sabe? Então a proposta da carta, de ela demorar para chegar, também me ajuda a pensar em escrever mais e pensar em um jeito para que aquilo gere uma conversa, que vá além das perguntas iniciais, tipo "como você está?".	**B** **E**	**Alta** **Alta**
Professora: E quantas cartas você já mandou, você lembra? Bruna*: Acho que umas cinco ou seis. **Professora: Cinco ou seis, legal. E todas tiveram respostas?** Bruna*: Recebi de algumas. Mas é porque eu não fiz muitos contatos iniciais, a maioria deles tiveram o primeiro contato, e eu respondi. **Professora: Ah, então você respondeu às cartas dos outros, não foi você que foi atrás.** Bruna*: É, eu sozinha acho que mandei uma ou duas.	**E** **A** **D**	**Alta** **Alta** **Alta** (aparentemente houve estrutura A-B-A)
Professora: Entendi. E foram todas em alemão?		

Bruna*: Não, eu recebi uma em alemão, e eu acho que vou receber uma carta de uma moça da Alemanha, então acho que essa vai ser em alemão também! Mas eu enviei uma em alemão e as outras em inglês.	**E**	**Média**
Professora: Ah, então você está utilizando para outros idiomas também. Você chegou a escrever para uma pessoa mais velha, como era a proposta? Bruna*: Ah, mais velha, sim, mas não tão mais velha. Alguns anos mais velha só. **Professora: Sei, não foi uma pessoa realmente idosa. E qual foi a sua reação ao receber essas cartas?** Bruna*: Eu achei bom, eu fiquei curiosa, especialmente quando eu recebi uma carta de um homem, eu ficava pensando: qual será o teor dessa conversa? Mas como esse site não tem fotos, só aparece um bonequinho, a carta é sempre um pedido de conversa mesmo, ou uma apresentação, ou puxando algum assunto, então eu me senti mais confortável em usar o site mesmo, porque eu ainda estava vendo como era.	**E** **B**	**Alta** **Média**
Professora: E em relação ao site, você está usando numa boa ou está tendo dificuldade? Você está usando o aplicativo em alemão? Bruna*: Eu estou usando em alemão. É bem simples de usar. **Professora: E quando você responde as cartas em alemão, você escreve em algum outro lugar, faz um rascunho, ou escreve direto no aplicativo?** Bruna*: Eu escrevo no aplicativo, e às vezes eu consulto uma palavra ou outra, e deixo a carta salva em rascunho.	**A**	**Alta**
Professora: Ah, dá para deixar em rascunho? Nem sabia, isso ajuda! E você acha que isso te toma muito tempo ou dá para incorporar no seu dia a dia? Bruna*: Acho que não toma tanto, o fato de as cartas demorarem para chegar, faz com que eu consiga me planejar para responder as cartas mais à noite ou de manhã.		

Professora: E você pretende continuar utilizando esse App depois do final do semestre? Bruna*: Sim, eu achei divertido.	**A**	**Alta**
Professora: Agora sobre o *Facebook*, você está participando de grupos em alemão? Bruna*: Não. Na verdade, eu esqueci dessa tarefa. Mas eu não gosto muito do *Facebook*, mesmo dos grupos que eu participo em português. Na verdade, eu acho que o *Facebook* não consegue gerar uma discussão muito boa, não sei exatamente por que, mas as pessoas estão sempre brigando.	**A**	**Nenhuma**
Professora: Olha, você não chegou a entrar em nenhum grupo, né? Vale a pena entrar nos grupos em alemão para você ver se você acha que tem diferença, porque eu acho que até tem, sim, em relação a isso. Fica a dica. Bruna*: Ok.		

Análise dos critérios:

A	B	C	D	E
Alta Alta Alta *Nenhuma (Face)	Alta Média	Não se aplica/ não foi possível avaliar	Alta	Alta Alta Média Alta

A – Predominância da avaliação **alta;**

B – Predominância da avaliação **alta**

C – não se aplica/não foi possível avaliar

D- Predominância da avaliação **alta**

E- Predominância da avaliação **alta**

Resultado: atividade **proporcionou plenamente a participação** para essa aprendiz.

Escala – Entrevista 11.3 Bruna* (Vídeos)	**Critério**	**Grau**
Professora: Então vou passar para os vídeos, tá? O que você achou de tudo o que fizemos com vídeos? Teve aquele sobre o sistema político, sobre o papel das mulheres, teve um vídeo do muro de Berlim e teve aqueles dos depoimentos. O que você achou dessas atividades como um todo? Bruna*: Eu gosto dos vídeos em alemão, por exemplo esse do sistema político, ou do muro, que têm imagens que contextualizam o que eles estão falando, porque até agora eu achei os vídeos mais difíceis de entender. Esse do sistema político acho que eu achei o mais difícil, porque as pessoas falam muito rápido. Mas eu tenho gostado, eu gostei muito do site do *Zeitzeugen*. [a aluna chama de *Zeiträume*]	**A**	**Baixa**
Professora: É interessante que você comentou que você acha que as imagens ajudam a entender o vídeo, mas lá no Zeitzeugenportal a gente só tem a filmagem das pessoas falando, né! A gente não tem imagens ajudando, a gente tem muito pouco suporte das imagens no vídeo em si. Mas a gente tem suportes de fora, como o recorte de tempo, a escolha de temas, tudo isso te prepara para o que você vai ouvir, já é um tipo de ajuda. Bruna*: Ah, eu acho que eu falei isso porque naquele vídeo sobre o sistema político, se não tivesse nenhuma imagem, eu não ia entender nada, haha! **Professora: Ah, mas acho que nem eu entenderia, hahah!** Bruna*: Pois é, o do muro também, seria difícil!		
Professora: Isso é verdade, mas eu acho que você querer entender um áudio sobre o sistema político de um outro país – é difícil! Mudando um pouco de assunto, você tem o hábito de assistir a vídeos no Youtube em português, ou em outras línguas, ou em outras plataformas?		

Bruna*: Eu não me lembro de ter assistido um canal no *Youtube* em alemão. Eu já assisti vídeos de brasileiros falando sobre a Alemanha. Mas tem dois podcasts que eu ouço às vezes, um é o *Slow German*, aquele de ler as notícias mais devagar, e o outro tem uma proposta parecida, mas eu esqueci o nome agora, que tem vários episódios de cinco a dez minutos sobre vários temas, pode ser sobre uma personalidade alemã, eu escutei um que era sobre a Bauhaus. E tem um texto junto, caso eu não esteja entendendo o que a pessoa está falando eu posso ler o texto. Geralmente eu escuto algum sobre algo que eu já conheço um pouco, porque isso me ajuda a entender melhor o vocabulário.		
Professora: E fora esse contexto do alemão, você assiste vídeos no Youtube do seu interesse pessoal? Bruna*: Assisto, acho legal. **Professora: E quais são os temas que você costuma assistir?** Bruna*: Quando é algo mais de lazer mesmo, eu assisto vídeos aleatórios, sobre a vida cotidiana, às vezes algumas pessoas contando como é viver na Alemanha. Ou às vezes sobre temas específicos, como culinária. Eu não tenho visto muitos ultimamente.		
Professora: E esses vídeos de lazer, você costuma assistir em português ou em outras línguas também? Bruna*: Em português e em inglês. **Professora: E esse vídeo do sistema político, esse tipo de vídeo de explicação de conceitos, você já tinha tido contato com esse formato de vídeos?** Bruna*: Eu já tinha visto sim. **Professora: E você se lembra que tipo de vídeo você viu, em que língua?** Bruna*: Acho que foi em inglês, acho que esse tipo de vídeo não é muito comum no Brasil, pelo menos eu não me lembro.		

Professora: É, não é muito comum mesmo. E esse canal alemão, o Explainity, você não conhecia, certo? Bruna*: Não. **Professora: E repetindo um pouco a pergunta, o que você achou desse vídeo? Pensando nele como vídeo de explicação?** Bruna*: Eu acho que eu assistiria sobre outros temas, sobre temas que eu já conheço para tentar entender, e depois voltaria para esse que é mais difícil.	**B**	**Nenhuma**
Professora: Certo. E sobre esse tema, quão relevante você acha que esse tema do sistema político alemão é para o seu aprendizado do alemão? Bruna*: Ah, não sei se é relevante no sentido de ajudar a aprender mais a língua, é essa a pergunta? ... Ah, eu acho que aprender coisas sobre o país que essa língua é falada me ajudam a ter mais vontade de estudar o idioma, porque geram uma ligação afetiva que é importante. Eu gosto de política, eu me interesso por esse tema, eu assisto vídeos e leio sobre isso, então me dá mais interesse em estudar o idioma. Porque ler sobre política alemã em alemão vai ser muito mais detalhado do que ler sobre isso em sites brasileiros fazendo uma cobertura, por exemplo. E isso serve para outros temas também, é uma motivação a mais para estudar.	**A** **C**	**Alta** **Média**
Professora: E em relação à História da Alemanha, qual a relevância de estudar esse tema, especialmente a história recente? Bruna*: Ah, acho que é um pouco a mesma coisa que eu respondi na pergunta anterior. E eu acho que é um bom jeito de contextualizar o país caso alguém tenha interesse de estudar lá, morar lá. Eu tenho vontade de estudar lá no futuro, então é bom saber não só a situação atual da Alemanha em geral, mas também como as pessoas de lá estão se relacionando com temas como a história alemã ou de outros lugares.	**C**	**Média**
Professora: E qual foi o papel dos vídeos em relação a tratar desses temas? Bruna*: Acho que eles ajudaram a gerar uma discussão boa em sala, mas às vezes eu achava difícil participar porque eu acho que o meu vocabulário em alemão é muito rudimentar para entrar em assuntos que são tão complexos. Então eu achei bom, mas um pouco frustrante às vezes.	**B**	**Baixa**

Professora: E em relação ao Zeitzeugenportal, você comentou que assistiu a alguns vídeos fora da sala de aula, como o vídeo da senhora. Esse vídeo, você assistiu antes ou depois de a gente assistir em aula? Bruna*: Eu acho que foi quando você falou do site, foi antes. **Professora: Foi antes então. E o que você achou de usar o site e assistir aos vídeos sozinha em casa, achou fácil, difícil?** Bruna*: Eu achei interessante, achei o portal fácil de navegar. Sobre fácil ou difícil, depende muito do vídeo, quando eu via que a pessoa falava muito rápido, geralmente eu pulava, porque estava difícil de entender. Então eu procurei primeiro vídeos curtos, e depois mais longos.	**A**	**Alta**
Professora: Esse vídeo da senhora você achou interessante então porque ela falava mais pausadamente? Bruna*: É, porque foi o vídeo que eu mais consegui entender, eu até revi algumas vezes. **Professora: E depois da nossa aula, você chegou a assistir mais vídeos?** Bruna*: Não. **Professora: Certo. Você chegou a entrar em contato com esse tema da história e política alemã depois das nossas aulas, seja em português ou em alemão?** Bruna*: Não, porque esse mês está um pouco corrido. Mas eventualmente eu vejo alguma coisa.	**A** **A**	**Alta** **Média**

Análise dos critérios:

A	B	C	D	E
Baixa Alta Alta	Nenhuma Baixa	Média Média	Não se aplica	Não se aplica

Alta Média				

Observando os resultados da entrevista da aprendiz relativa ao uso de vídeos de história e política alemã, temos:

A – Predominância da avaliação **alta;**

B – Predominância da avaliação **baixa;**

C – Predominância da avaliação **média**

D- Não se aplica

E- Não se aplica

Resultado: atividade proporcionou parcialmente a participação para essa aprendiz

Escala – entrevista Bruna* 2.3 – Reflexões finais	**Critério**	**Grau**
Professora: Entrando já nas nossas reflexões finais, mas ligando com o tema dos vídeos, os vídeos tomaram um tempo nosso de aula, claro. O que você achou de ter mais materiais externos e menos o livro didático nas aulas? Eu achei bom, mas eu senti falta de ter mais aulas sobre gramática. Porque eu sentia como se eu esquecesse a estrutura do idioma, e às vezes eu me confundia muito para falar e escrever. **Professora: Ok, então de certa forma você já respondeu o que faltou no curso, certo? Aulas de gramática?** Isso.	**B** **A**	**Nenhuma** **Baixa**
Professora: E o que você achou de mais positivo? Esse contato com o idioma cotidiano, por exemplo como *Slowly* e o Gute Frage. É um jeito de pensar desde já, desde os primeiros contatos com o alemão, como me comunicar com as pessoas de um jeito mais	**A**	**alta**

fluido, mais cotidiano. E não ter o problema, por exemplo, de como eu respondi a pergunta [da prova, baseada em uma post no Gute Frage], como ela soou naquele contexto.	**B**	**Média**
Professora: E em relação ao semestre, em comparação com os semestres anteriores, você acha que você aprendeu mais, menos ou igual? Qual a sensação que ficou para você? Não sei, em termos do livro, parece que eu aprendi menos. Porque como a gente teve menos aula de gramática, a gente usou menos o livro, então eu fiz menos exercícios em casa. Então esse contato de reservar um tempo durante a semana para fazer aquela tarefa eu tive menos, e isso me traz a sensação de aprender menos. Mas por outro lado, o contato com as novas ferramentas me ensinou alemão de outra maneira, acho que não cabe muito dizer menos ou mais, acho que eu aprendi menos do jeito tradicional, e mais de outra maneira.	**B**	**Média**
Professora: Ok. Mas então você não ficou frustrada com o curso porque não aprendeu o suficiente? Não, até porque esse semestre eu também não tive tanto tempo de estudar quanto eu tive nos anteriores. **Professora: É, muitas coisas alteram, até o fato de ser a turma da noite altera, as pessoas têm menos tempo, o curso é mais corrido. Mas agora falando sobre o curso como um todo, quais as impressões que ficaram, se você fosse contar para alguém como foi o curso, o que você contaria?** Sobre esse semestre? Eu diria que foi um curso fora do convencional porque eu tive contato com outras ferramentas. Acho que dificilmente eu conheceria sozinha se eu fosse fazer essa procura em alemão.		
Professora: Relembre um momento ou atividade que você gostou bastante, e me fale por que você escolheu essa lembrança. Ah, eu gostei da atividade de postar uma pergunta no aplicativo Gute Frage. Porque como eu queria que as pessoas respondessem à minha pergunta, eu gastei um tempo tentando formatar a pergunta para que ela soasse adequada para o site, que não fosse tão formal e parecesse convidativa para o pessoal responder. E eu gostei de ficar lendo as respostas, tentar entender o que as pessoas estavam falando, acho que aprendi muito nesse processo. E eu tentei usar o mínimo possível o Google tradutor, eu procurei primeiro palavras-chave e tentei ler várias vezes as respostas para tentar entender o que as pessoas estavam falando.	**E** **B** **A**	**Média** **Alta** **Alta**

Professora: Legal, e deu super certo a sua pergunta. É interessante comparar com a sua resposta no exercício da prova (que como eu falei, não estava inadequada [mas soava um pouco rude]), talvez se você tivesse feito essa mesma atividade em casa, talvez a sua resposta tivesse sido diferente pelo tempo que você teria de reflexão, comparação com outras respostas, talvez você mesma tivesse achado algumas soluções para parecer menos seco. Em sala de aula, com apenas um excerto retirado do site, fica mais difícil. É, talvez.		
Professora: E um momento que você não gostou? E por quê? Eu não gostei da atividade do Yahoo, porque eu não consegui usar o site!		
Professora: Hahah, é uma ótima resposta! Ele é bem mais confuso mesmo. E como foi o processo de aprendizagem durante o curso? O que você acha que aprendeu mais e melhor, e o que poderia ser aprofundado? Eu acho que eu aprendi bastante a fala, porque a gente teve muita conversa em aula. E eu acho que teve bastante leitura de textos, mas talvez a gente pudesse ter usado menos textos, e passado mais tempo em cada um deles, porque às vezes parecia meio corrido.		
Professora: É, eu também achei corrido! E você acha que algo mudou na sua forma de estudar sozinha? Sim. **Professora: O quê?** Um efeito de a gente ter usado mais internet, é que eu provavelmente vou passar a estudar de um jeito menos "quadrado". Em vez de só perder tempo, não perder tempo exatamente, em vez de só usar o tempo fazendo as atividades do livro, eu vou encarar outras atividades também como uma forma de estudo.	**A**	**alta**
Professora: E em relação aos materiais utilizados, você achou que eles eram adequados para esse curso? Achei. Eles inclusive atualizavam muito a discussão do livro, principalmente nesse capítulo de política. O livro é bem antigo, bem quadrado, e a gente usou temas da eleição que está acontecendo agora.	**C**	**Média**

Professora: É, nem existia o partido AfD na época do livro, por exemplo. Por fim, caso houvesse uma continuação desse curso, o que você gostaria que fosse mantido, e o que poderia ser diferente? Acho que a gente poderia manter o uso dessas outras ferramentas, mas tentar fazer de um jeito menos corrido. Tentar abarcar menos temas e fazer a turma toda se deter em alguns textos, algumas discussões. **Professora: Era isso, obrigada! Agora que o curso acabou, eu gostaria de falar um pouco sobre a minha pesquisa...**		

Análise dos critérios:

A	B	C	D	E
Baixa Alta Alta Alta	Nenhuma Média Alta	Média	Não se aplica/ não foi possível avaliar	Média

Observando os resultados da entrevista da aprendiz relativa ao curso como um todo, temos:

A – Predominância da avaliação **alta;**

B – Predominância da avaliação **alta**

C – Avaliação **média**

D- Não se aplica/ não foi possível avaliar

E- Avaliação **média**

Resultado: o curso **proporcionou suficientemente a participação** para essa aprendiz.

APÊNDICE P: Entrevista 12 - Marina* (Reflexões finais)

Entrevista 12 – Marina* (Reflexões finais)

Método de análise – Escala

(entrevista realizada por e-mail)

Escala – Entrevista 12 – Marina* (Reflexões finais)	**Critério**	**Grau**
Professora: O que você achou do curso como um todo? Quais impressões ficaram? Marina*: Achei o curso ótimo! Gostei muito dos conteúdos abordados, principalmente o ligado à política e à reunificação. Também gostei porque tivemos mais oportunidade de falar e conversar em alemão, o que é bem difícil.	**C**	**Média**
Professora: Relembre um momento ou atividade que você gostou. Por que você escolheu essa lembrança? Marina*: Gostei das atividades com vídeos, principalmente aqueles com entrevistados reais. Parece que estamos mais próximos da língua e sociedade alemã, mesmo sendo difícil entender, e termos que colocar o vídeo mais devagar.	**A**	**Média**
Professora: Relembre um momento ou atividade que você não gostou. Por que você não gostou desse momento? Marina*: Não gostei muito das atividades com o *Gute Frage*, mais porque achei que o conteúdo das perguntas que fizemos no app ou que pesquisávamos não era muito legal, fiquei mais curiosa sobre outros assuntos dentro do app.	**E** **B** **A**	**Baixa** **Baixa** **Alta**
Professora: Como foi o processo de aprendizagem durante o curso? O que você acha que você aprendeu mais ou melhor? O que você achou que faltou ou poderia ser mais aprofundado? Marina*: Acho que minha pronúncia melhorou e meu vocabulário aumentou, mas achei que não nos aprofundamos na parte gramatical. Muitas vezes tive dúvidas sobre a construção das frases que eu ia falar e até tive dificuldade em aplicar o que já tinha aprendido nos semestres anteriores.	**B**	**Nenhuma**
Professora: Algo mudou na sua forma de estudar sozinha? Marina*: Não sei se pode ser considerado estudar, mas passei a ler mais textos em alemão, jornais etc. As tarefas de casa eu sempre fiz quando podia, e o fato de não ter mais provas ou um conteúdo fixo de estudos fez meus estudos menos "concentrados" em uma parte do semestre: eu não passei só o dia anterior a prova estudando.	**A**	**Alta**

Professora: Em relação aos materiais (textos, vídeos etc.) utilizados durante o curso, você achou que eles eram adequados para esse curso? Marina*: Achei super pertinente, inclusive para manter contato depois do curso. **Professora: Se você respondeu "não", você gostaria que eles tivessem sido diferentes? Em que sentido?**	**A**	**Alta**
Professora: Hipoteticamente, se houvesse uma continuação desse curso, o que você gostaria que fosse mantido, e o que poderia ser diferente? Marina*: Gostaria que fossem mantidas as atividades com os vídeos e os textos de jornal, mas também gostaria de um aprofundamento gramatical. Acho também que alguns exercícios de casa poderiam ser mais discutidos em sala, ao invés de só corrigidos, porque tive algumas dificuldades em fazê-los em casa.		

A	B	C	D	E
Média Alta Alta Alta	Baixa nenhuma	Média	(não se aplica/não foi possível observar)	Baixa

Observando os resultados da entrevista da aprendiz relativa ao curso como um todo, temos:

A – Predominância da avaliação **alta;**

B – Predominância da avaliação **baixa;**

C – Avaliação **média**

D- Não se aplica/ não foi possível avaliar

E- Avaliação **baixa**

Resultado: o curso proporcionou parcialmente a participação para essa aprendiz

APÊNDICE Q: Modelo prova final – 1º semestre

Deutsch Niveau 5

Name: _____ **Lehrerin:** _____

LESEN

1. Lesen Sie die Zeitungsartikel und markieren Sie 5 - 8 wichtigsten Sätze.

Aus: www.zeit.de gekürzt

Seenotrettung: Wie geht es weiter im Konflikt um die "Sea-Watch 3"?

Die Seenotretter sind in Italien angekommen, die Flüchtlinge konnten von Bord. Kapitänin Carola Rackete wurde verhaftet, angeklagt ist sie wegen einer möglichen "Begünstigung der illegalen Einwanderung", was im Höchstfall mit fünfzehn Jahren Gefängnis geahndet werden kann.

30. Juni 2019, 12:56 Uhr 535 Kommentare

© Federico Scoppa/AFP/Getty Images

Eine Aufnahme aus dem Januar: Damals war die "Sea-Watch 3" vor der Küste von Malta unterwegs. Das Bild zeigt zwei aus Seenot gerettete Menschen an Bord.

Am 12. Juni rettete die *Sea-Watch 3* insgesamt 53 Menschen vor der Küste Libyens von einem Schlauchboot. Mehr als zwei Wochen lang wartete das Schiff vor der italienischen Insel Lampedusa auf eine Einfahrterlaubnis. Doch während sich die Zustände an Bord verschlechterten, hielt Italien seine Häfen für das Rettungsschiff geschlossen. Nach und nach wurden aus medizinischen Gründen 13 Geflüchtete vom Schiff an Land gebracht. Die restlichen 40 mussten an Bord bleiben.

Nachdem der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte einen Eilantrag der *Sea-Watch 3* abgelehnt hatte, fuhr das Schiff ohne Erlaubnis der Behörden in italienische Gewässer ein. Zunächst wurde es von Booten der Finanzpolizei gestoppt. In der Nacht von Freitag auf Samstag legte die *Sea-Watch 3* dann aber in Lampedusa an.

Die 40 Geflüchteten, die noch auf der *Sea-Watch 3* waren, wurden ins Auffanglager von Lampedusa gebracht. Dem deutschen Innenministerium zufolge wird derzeit auf europäischer Ebene geklärt, wie die Geretteten verteilt und aufgenommen werden. Schon bevor das Schiff im Hafen von Lampedusa anlegte, hatten sich mehrere EU-Staaten bereit erklärt, die Menschen aufzunehmen, darunter auch Deutschland. Die anderen Staaten sollen Medienberichten zufolge Frankreich, Luxemburg, Finnland und Portugal sein.

Derzeit steht Rackete auf Lampedusa unter Hausarrest. Gegen sie wird wegen Beihilfe zur illegalen Einwanderung und Verletzung des Seerechts ermittelt. Wie Medien berichten, könnte das mit bis zu zehn Jahren Haft bestraft werden.

Seit 2014 sind mehr als 12.000 Menschen bei dem Versuch gestorben, von Libyen über das Mittelmeer nach Europa zu gelangen. Das UN-Flüchtlingshilfswerk UNHCR spricht von "der tödlichsten Meeresüberquerung der Welt". In den zwölf Monaten bis zum 11. Juni starben dort nach IOM-Angaben mehr als 1.150 Menschen. In diesem Jahr seien es bereits mehr als 340 gewesen.

Früher entsandten auch die EU-Staaten Rettungsschiffe ins Mittelmeer. Doch das änderte sich vor einigen Jahren. Private Hilfsorganisationen versuchen, die Lücke zu füllen. Auch kommerzielle Frachtschiffe begegnen auf ihren Fahrten immer wieder Menschen in Seenot und nehmen sie auf.

Wortschatz:

- - - -

- - - -

2) Fragen zum Text:

A. Was ist passiert?

_____

_____

B. Was geschieht jetzt mit den Geretteten?

_____

C. Was passiert mit Kapitänin Carola Rackete?

_____

D. Warum gibt es private Rettungseinsätze?

_____

GRAMMATIK UND WORTSCHATZ

3) Sagen Sie es anders. Verwenden Sie *um... zu* oder *damit:*

z.B: John forscht im Bereich Physik. Sein Ziel ist die Verbesserung der Umwelt. >>

John forscht im Bereich Physik, um die Umwelt zu verbessern.

a) Carina ist nach Österreich umgezogen. Sie will dort Musik studieren.

b) Hans ist mit seiner Familie aus der DDR geflohen. Er möchte, dass seine Kinder eine bessere Ausbildung haben.

c) Anne-Marie ist 72 und lebt mit ihrer Tochter. Sie braucht Hilfe mit den Hausarbeiten.

d) Göz Kaufmann ist nach Brasilien ausgewandert. Er will die deutsche Dialekten in Südbrasilien recherchieren.

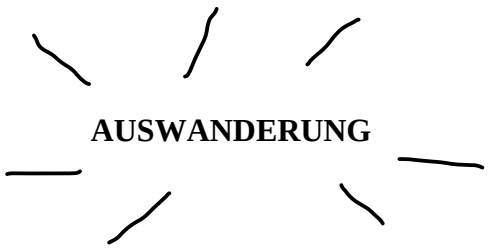
4) Ergänzen Sie die Texte mit folgenden Wörter:

eisam – verfügbar – Betreuung – unterstützen – besorgen – notwendig – Erfahrung – Mitglied – demonstrieren – Rentner

a) Herr Lüders ist 80 Jahre alt und arbeitet nicht mehr. Er ist ein _____. Er lebt allein aber kann nicht so gut laufen und stehen, das bedeutet, er braucht eine _____. Deshalb kommt jeden Tag eine Pflegerin, Frau Kunze. Sie arbeitet seit 10 Jahren als Pflegerin, das bedeutet, sie hat viel _____ in dieser Arbeit. Frau Kunze und Herr Lüders reden den ganzen Tag, so fühlt er sich auch nicht _____ zu Hause. Für ihn ist sie sehr _____, ohne sie kann er nicht leben.

b) Frau Müller ist ein _____ der Greenpeace, eine Organisation, die wilde Tiere hilft. Sie gibt nicht nur Geld für die Organisation, d.h., sie _____ sie nicht nur finanziell, sondern auch mit Zeit und Arbeit. Sie ist jeden Tag da, auch am Wochenende ist sie _____. Wenn die Organisation mehr Papier oder Farbe für Computer braucht, geht sie einkaufen und _____ alles, was sie brauchen. Jeden Sonntag geht die Gruppe auf die Straßen in Berlin und _____ gegen die Plastikproduktion.

5) Füllen Sie die Wortnetze aus:



POLITIK

ALTER WERDEN

6) Schreiben Sie Schlagzeilen zu den folgenden Fotos:

_____

a)

Zeit, 01.07.2019. © Geoffroy van der Hasselt/AFP/Getty Images

b)

Tagesspiegel, 29.06.2019. FOTO: BRENDAN SMIALOWSKI / AFP

c)

Norwest-Zeitung, 25.08.20. Bild: Jana Bauch

HÖR-SEHVERSTEHEN

Zeitzeugenportal - Werner Dierlamm

1) *Über welche Periode der deutschen Geschichte spricht Werner Dierlamm?*

2) *Wie alt war er in dieser Zeit?*

3) *Welche schlechte Nachricht hat er bekommen?*

4) *Wovon träumte er, wenn er schlief?*

APÊNDICE R: Modelo prova final – 2º semestre

Deutsch Niveau 5

Name: _____ **Lehrerin:** _____

LESEN

2. Lesen Sie die Zeitungsartikel und markieren Sie 5 - 8 wichtigsten Sätze.

Quelle (: https://www.dw.com/de/spd-mitglieder-wollen-walter-borjans-und-esken-als-neue-parteichefs/a-51417679 Datum 30.11.2019

ERGEBNIS DER URWAHL

SPD-Mitglieder wollen Walter-Borjans und Esken als neue Parteichefs

Die bisher weitgehend unbekannten Saskia Esken und Norbert Walter-Borjans sollen neue SPD-Chefs werden. So haben es die Parteimitglieder entschieden. Wer sind die beiden und wofür stehen sie? Aus Berlin Sabine Kinkartz.

Sie haben für einen klaren politischen Kurswechsel gekämpft und damit haben der frühere nordrhein-westfälische Finanzminister Norbert Walter-Borjans und die Bundestagsabgeordnete Saskia Esken die SPD-Basis überzeugt. In einer Urwahl gaben rund 215.000 der 425.000 Mitglieder ein gültiges Votum ab. 53,06 Prozent der Stimmen entfielen auf die Sieger. Ihre Konkurrenten, Bundesfinanzminister Olaf Scholz und die brandenburgische Landespolitikerin Klara Geywitz, kamen auf 45,33 Prozent.

Walter-Borjans sagte nach der Verkündung des Ergebnisses, es sei klar, dass man nun dafür sorgen müsse, "dass wir zusammenbleiben". Esken und ihm sei bewusst, dass es keine Frage von Sieg oder Niederlage sei - zentral sei vielmehr, die SPD zusammenzuhalten. Auch Esken betonte: "Jetzt müssen wir zusammenstehen." Nur gemeinsam könne die SPD wieder stark gemacht werden.

Ein Mann und eine Frau auf dem Chefsessel

"Diese Partei ist in den letzten 20 Jahren von rund 40 auf rund 14 Prozent gesunken, weil sie sich viel zu lange Rezepten hingegeben hat, die man wirklich neoliberal nennen muss", hatte Walter-Borjans zuletzt geschimpft. "Alles zu privatisieren was zu privatisieren ist, stolz darauf zu sein, dass man einen Niedriglohnsektor eingeführt hat." Die SPD müsse politisch wieder nach links rücken und sich für die Benachteiligten in der Gesellschaft ein setzen, so Esken. "Wir sind auch wirtschaftlich in der Situation, dass wir Arbeitnehmer-Rechte wieder in den Vordergrund stellen müssen, dass wir anständige Löhne in den Vordergrund stellen müssen und dass wir Kinderarmut unerträglich finden. Wir können nicht einfach so weitermachen."

Nach dem Willen der SPD-Mitglieder wird die SPD nun erstmals eine Doppelspitze haben. Offiziell gewählt werden soll das Duo auf dem SPD-Bundesparteitag am 6. Dezember. Dort will die Partei auch entscheiden, ob sie die Regierungskoalition mit CDU und CSU, die eigentlich noch bis zum Herbst 2021 laufen soll, weiterführen oder vorzeitig aufkündigen wird.

Wortschatz:

- - - -

- - - -

2) Fragen zum Text (wenn nötig, können Sie auf Portugiesisch schreiben):

Was ist das Thema des Artikels? In welchem Teil der Zeitung kommt dieser Artikel? (z.B. Wirtschaft, Kultur, Umwelt usw.)

_____

_____

Was ist die „Wahl“ vom Text?

_____

Welche politische Richtung haben die Sieger der Wahl?

_____

Was ändert sich jetzt mit dieser Wahl?

_____

_____

GRAMMATIK UND WORTSCHATZ

3) Sagen Sie es anders. Verwenden Sie *um... zu* oder *damit:*

z.B: John forscht im Bereich Physik. Sein Ziel ist die Verbesserung der Umwelt. >>

John forscht im Bereich Physik, um die Umwelt zu verbessern.

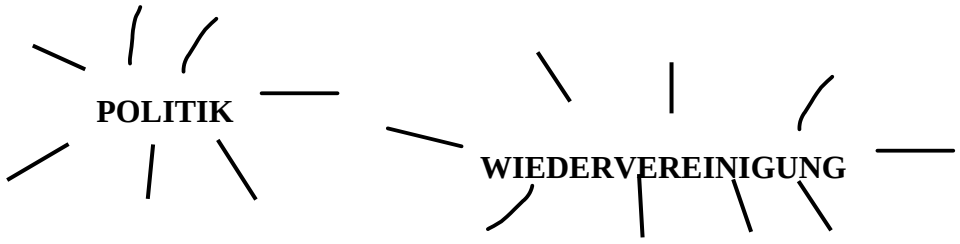
e) Carina ist nach Österreich umgezogen. Sie will dort Musik studieren.

f) Hans ist mit seiner Familie aus der DDR geflohen. Er möchte, dass seine Kinder eine bessere Ausbildung haben.

g) Anne-Marie ist 72 und lebt mit ihrer Tochter. Sie braucht Hilfe mit den Hausarbeiten.

h) Göz Kaufmann ist nach Brasilien ausgewandert. Er will die deutsche Dialekten in Südbrasilien recherchieren.

4) Füllen Sie die Wortnetze aus:



5) Ergänzen Sie die Texte mit folgenden Wörter (Verben muss man konjugieren):

besorgen – Unterschied – Abgeordneter – Mitglied – unterstützen - streiten –

c) Letzte Woche _____ die Politiker im Parlament über Wirtschaftsprobleme. Ein _____ meint, die Bevölkerung muss mehr _____ zahlen, aber ein anderer Politiker war dagegen. Am Ende entschieden die meisten Stimmen (der _____ war aber nur fünf Prozent) für eine wirtschaftliche Reform.

d) Frau Müller ist ein _____ der Greenpeace, eine Organisation, die wilde Tiere hilft. Sie gibt nicht nur Geld für die Organisation, d.h., sie _____ sie nicht nur finanziell, sondern auch mit Zeit und Arbeit. Wenn die Organisation mehr Papier oder Farbe für Computer braucht, geht sie einkaufen und _____ alles, was sie brauchen. Jeden Sonntag geht die Gruppe auf die Straßen in Berlin und _____ gegen die Plastikproduktion.

6) Schreiben Sie Schlagzeilen zu den folgenden Fotos:

_____

a)

Taz.de 11.11.2019 Foto: dpa

b)

Ndr.de Sendung: Panorama 3 | 18.08.2020 | 21:15 Uhr

c)

Norwest-Zeitung, 25.08.20. Bild: Jana Bauch

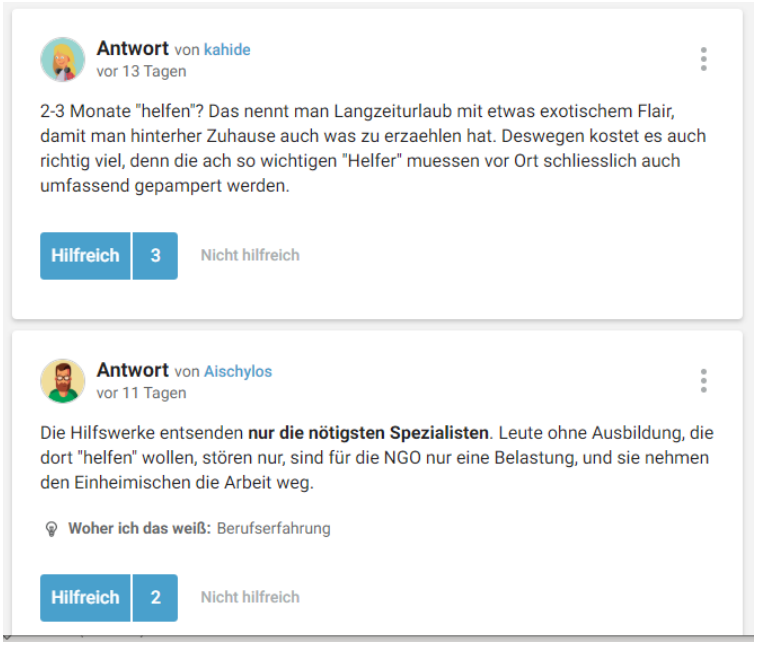
LESEN UND SCHREIBEN

7) Hier sehen Sie eine Frage von www.gutefrage.net und ihre folgenden Antworten:

Link: https://www.gutefrage.net/frage/freiwilligenarbeit-im-ausland-afrikaasien

Freiwilligenarbeit im Ausland (Afrika/Asien)?

Anfang Sommer 2020 werde ich voraussichtlich mein Abi machen. Danach möchte ich freiwillig im Ausland arbeiten, in Afrika oder in Asien. Hat schonmal jemand Erfahrung damit gemacht? Mein Traum wäre es ca. 2-3 Monate in einem land zu arbeiten und danach noch selbständig 2 Monate weiterzureisen. Mir wäre es jedoch auch lieber, vorwiegend mit einigermaßen gleichaltrigen zu arbeiten und zu leben. Wisst ihr von einer Organisation, die diese Aspekte ermöglicht und die seriös ist?



A) Wie finden Sie die Antworten von *kahide* und *Aischylos*? Wählen Sie für jede Antwort 3 bis 5 Adjektive. Sie müssen nicht alle Adjektive verwenden und können sie auch wiederholen:

höflich – unhöflich – positiv – negativ – aggressiv – nett - neutral —

Ich finde die Antwort von *kahide* ...

_____

Ich finde die Antwort von *Aischylos*…

_____

B) Warum haben Sie diese Adjektive gewählt? Begründen Sie deine Meinung in kurzen Sätzen:

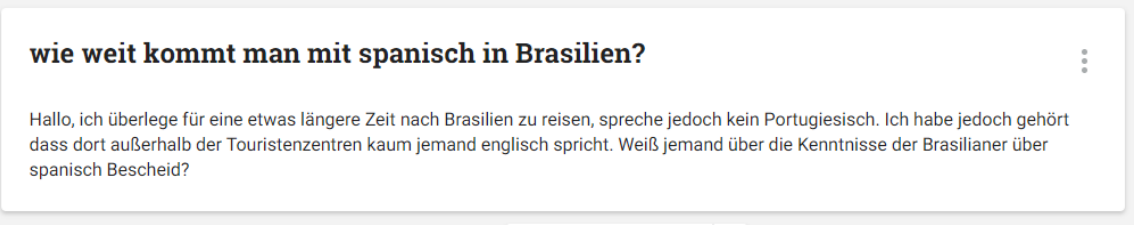
_____

_____

_____

C) Hier ist eine andere Frage von *Gute Frage*. Was würdest du darauf antworten? Schreiben Sie selbst eine Antwort:

Link: https://www.gutefrage.net/frage/wie-weit-kommt-man-mit-spanisch-in-brasilien



_____

_____

_____

_____

_____

_____

HÖR-SEHVERSTEHEN

8) Zeitzeugenportal - Werner Dierlamm

1) *Über welche Periode der deutschen Geschichte spricht Werner Dierlamm?*
2) *Wie alt war er in dieser Zeit?*
3) *Welche schlechte Nachricht hat er bekommen?*
4) *Wovon träumte er, wenn er schlief?*

APÊNDICE S: Prova final Sandro*

8,0

NELE – Núcleo de Estudo de Línguas Estrangeiras
Deutsch Niveau 5

Name: [redacted] Lehrerin: [redacted]

LESEN

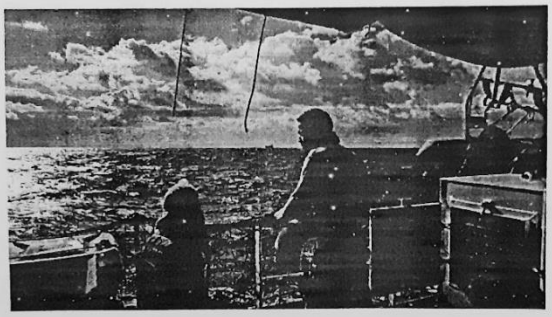
1. Lesen Sie die Zeitungsartikel und markieren Sie 5 - 8 wichtigsten Sätze.

Aus: www.zeit.de gekürzt

Seenotrettung: Wie geht es weiter im Konflikt um die "Sea-Watch 3"?

Die Seenotretter sind in Italien angekommen, die Flüchtlinge konnten von Bord. Kapitänin Carola Rackete wurde verhaftet, angeklagt ist sie wegen einer möglichen "Begünstigung der illegalen Einwanderung", was im Höchstfall mit fünfzehn Jahren Gefängnis geahndet werden kann.

30. Juni 2019, 12:56 Uhr 535 Kommentare



Eine Aufnahme aus dem Januar: Damals war die "Sea-Watch 3" vor der Küste von Malta unterwegs. Das Bild zeigt zwei aus Seenot gerettete Menschen an Bord. © Federico Scoppa/AFP/Getty Images

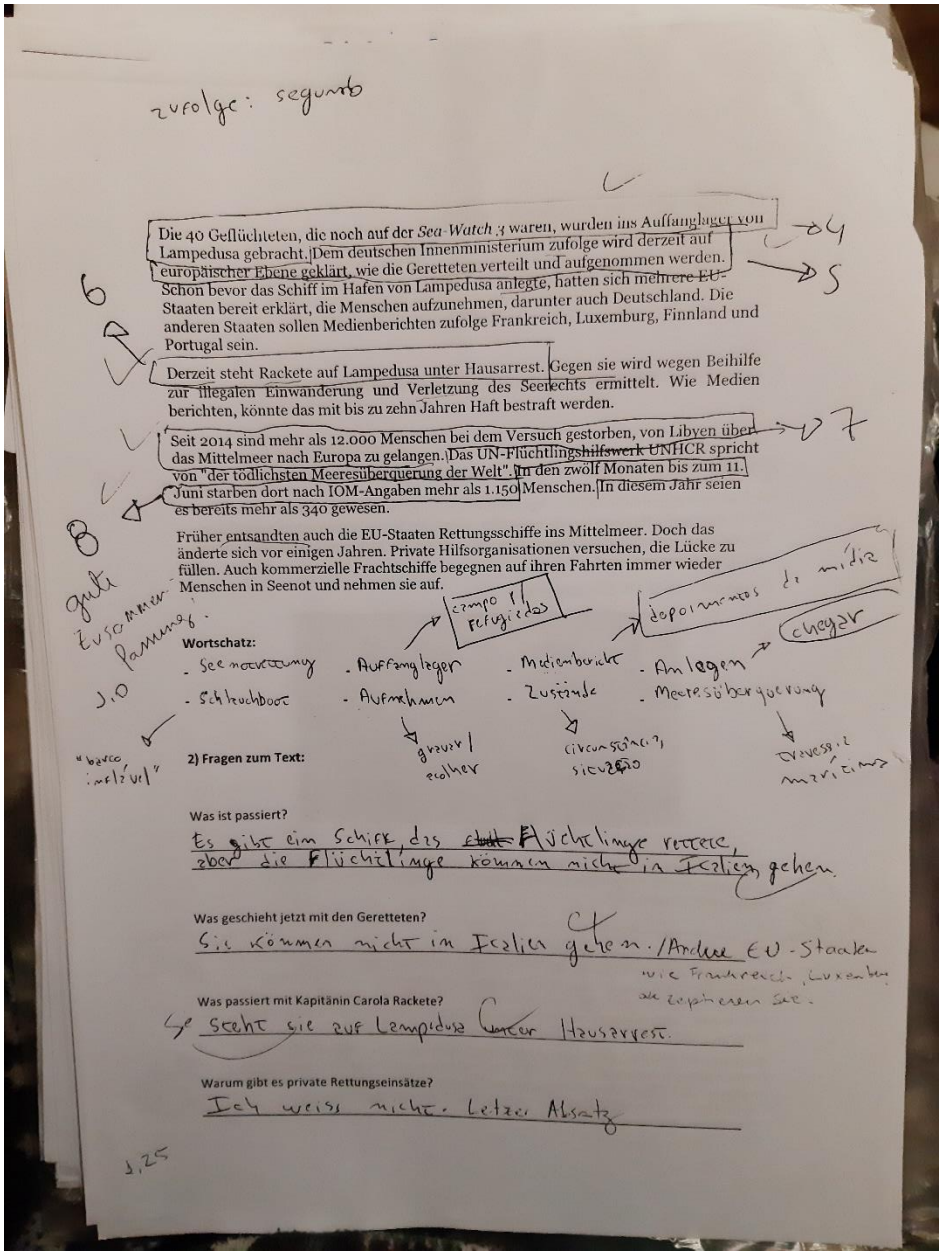
1

Am 12. Juni rettete die *Sea-Watch 3* insgesamt 53 Menschen vor der Küste Libyens von einem Schlauchboot. Mehr als zwei Wochen lang wartete das Schiff vor der italienischen Insel Lampedusa auf eine Einfahrterlaubnis. Doch während sich die Zustände an Bord verschlechterten, hielt Italien seine Häfen für das Rettungsschiff geschlossen. Nach und nach wurden aus medizinischen Gründen 13 Geflüchtete vom Schiff an Land gebracht. Die restlichen 40 mussten an Bord bleiben.

2

Nachdem der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte einen Eilantrag der *Sea-Watch 3* abgelehnt hatte, fuhr das Schiff ohne Erlaubnis der Behörden in italienische Gewässer ein. Zunächst wurde es von Booten der Finanzpolizei gestoppt. In der Nacht von Freitag auf Samstag legte die *Sea-Watch 3* dann aber in Lampedusa an.

3



zufolge: segundo

Die 40 Geflüchteten, die noch auf der *Sea-Watch 3* waren, wurden ins Auffanglager von Lampedusa gebracht. Dem deutschen Innenministerium zufolge wird derzeit auf europäischer Ebene geklärt, wie die Geretteten verteilt und aufgenommen werden. Schon bevor das Schiff im Hafen von Lampedusa anlegte, hatten sich mehrere EU-Staaten bereit erklärt, die Menschen aufzunehmen, darunter auch Deutschland. Die anderen Staaten sollen Medienberichten zufolge Frankreich, Luxemburg, Finnland und Portugal sein.

Derzeit steht Rackete auf Lampedusa unter Hausarrest. Gegen sie wird wegen Beihilfe zur illegalen Einwanderung und Verletzung des Seerechts ermittelt. Wie Medien berichten, könnte das mit bis zu zehn Jahren Haft bestraft werden.

Seit 2014 sind mehr als 12.000 Menschen bei dem Versuch gestorben, von Libyen über das Mittelmeer nach Europa zu gelangen. Das UN-Flüchtlingshilfswerk UNHCR spricht von "der tödlichsten Meeresüberquerung der Welt". In den zwölf Monaten bis zum 11. Juni starben dort nach IOM-Angaben mehr als 1.150 Menschen. In diesem Jahr seien es bereits mehr als 340 gewesen.

Früher entsandten auch die EU-Staaten Rettungsschiffe ins Mittelmeer. Doch das änderte sich vor einigen Jahren. Private Hilfsorganisationen versuchen, die Lücke zu füllen. Auch kommerzielle Frachtschiffe begegnen auf ihren Fahrten immer wieder Menschen in Seenot und nehmen sie auf.

Wortschatz:

- Seenotrettung
- Schlauchboot
- Auffanglager
- Aufnahmen
- Medienberichte
- Zustände
- Anlegen
- Meeresüberquerung

2) Fragen zum Text:

Was ist passiert?

Es gibt ein Schiff, das ~~Flüchtlinge~~ Flüchtlinge rettete, aber die Flüchtlinge können nicht in Italien gehen.

Was geschieht jetzt mit den Geretteten?

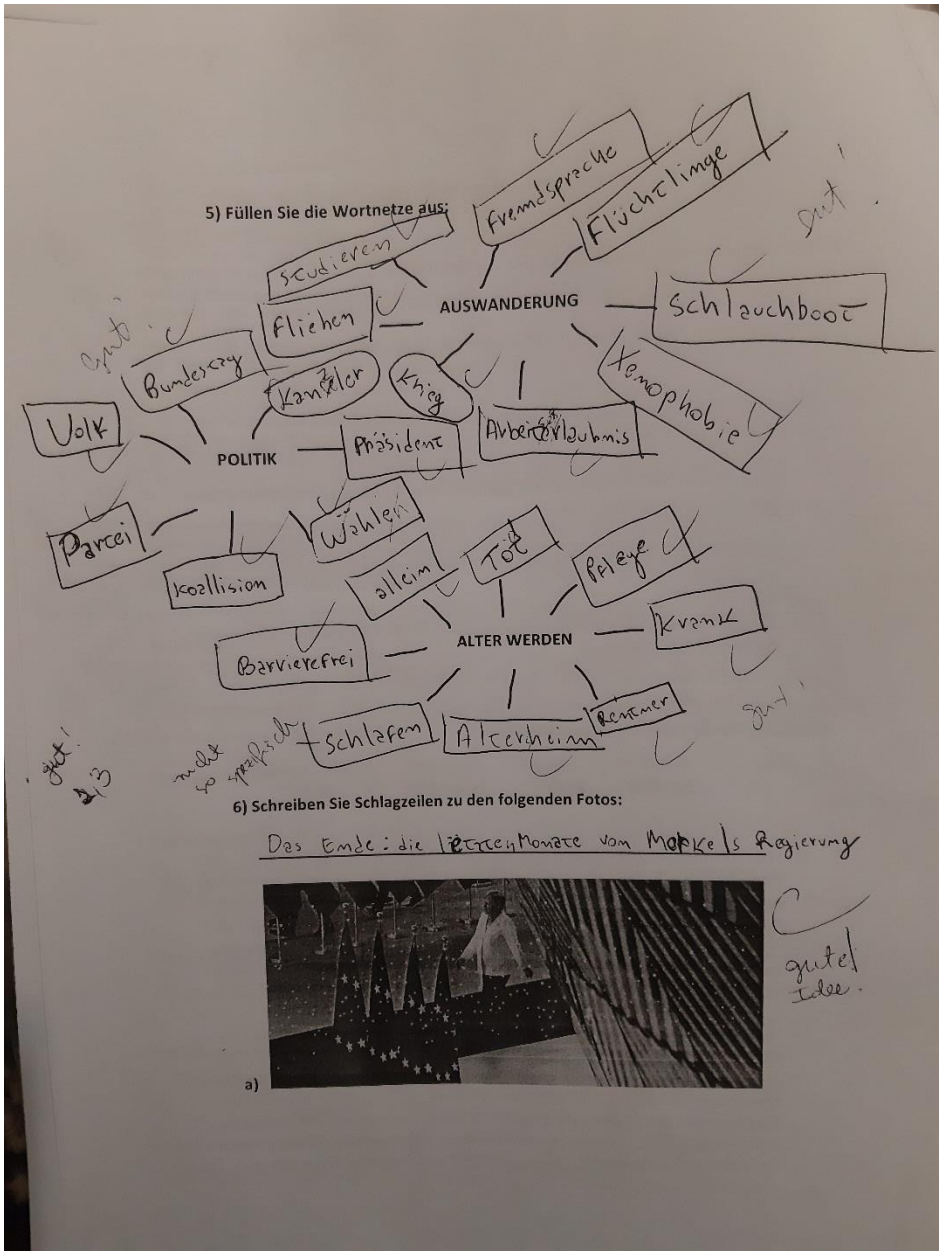
Sie können nicht in Italien gehen. Andere EU-Staaten wie Frankreich, Luxemburg akzeptieren sie.

Was passiert mit Kapitänin Carola Rackete?

Sie steht auf Lampedusa unter Hausarrest.

Warum gibt es private Rettungseinsätze?

Ich weiß nicht. Letzter Absatz



5) Füllen Sie die Wortnetze aus:

6) Schreiben Sie Schlagzeilen zu den folgenden Fotos:

Das Ende: die letzten Monate von Merkels Regierung

a)

diskutieren
reden
Donald Trump und Xi Jinping sprechen über Wirtschaft
zu informell

b)

Die Armut in Europa ist Höher
steigt/wächst

c)

HÖR-SEHVERSTEHEN

Zeitzeugenportal - Werner Dierlamm

1) *Über welche Periode der deutschen Geschichte spricht Werner Dierlamm?*
Die zweite Weltkrieg
2) *Wie alt war er in dieser Zeit?*
10 jahre alt
3) *Welche schlechte Nachricht hat er bekommen?*
Sein Brüder war tot
4) *Wovon träumte er, wenn er schlief?*
Von seinem Brüder.

APÊNDICE T: Prova final Bruna*

NELE – Núcleo de Estudo de Línguas Estrangeiras
Deutsch Niveau 5
Name: [redacted] Lehrerin: [redacted]

LESEN

1. Lesen Sie die Zeitungsartikel und markieren Sie 5 - 8 wichtigsten Sätze.

Quelle: https://www.dw.com/de/spd-mitglieder-wollen-walter-borjans-und-esken-als-neue-parteichefs/a-51417679 Datum 30.11.2019

ERGEBNIS DER URWAHL

SPD-Mitglieder wollen Walter-Borjans und Esken als neue Parteichefs

Die bisher weitgehend unbekannten Saskia Esken und Norbert Walter-Borjans sollen neue SPD-Chefs werden. So haben es die Parteimitglieder entschieden. Wer sind die beiden und wofür stehen sie? Aus Berlin Sabine Kinkartz.

Sie haben für einen klaren politischen Kurswechsel gekämpft und damit haben der frühere nordrhein-westfälische Finanzminister Norbert Walter-Borjans und die Bundestagsabgeordnete Saskia Esken die SPD-Basis überzeugt. In einer Urwahl gaben rund 215.000 der 425.000 Mitglieder ein gültiges Votum ab. 53,06 Prozent der Stimmen entfielen auf die Sieger. Ihre Konkurrenten, Bundesfinanzminister Olaf Scholz und die brandenburgische Landespolitikerin Klara Geywitz, kamen auf 45,33 Prozent.

Walter-Borjans sagte nach der Verkündung des Ergebnisses, es sei klar, dass man nun dafür sorgen müsse, "dass wir zusammenbleiben". Esken und ihm sei bewusst, dass es keine Frage von Sieg oder Niederlage sei - zentral sei vielmehr, die SPD zusammenzuhalten. Auch Esken betonte: "Jetzt müssen wir zusammenstehen." Nur gemeinsam könne die SPD wieder stark gemacht werden.

Ein Mann und eine Frau auf dem Chefsessel

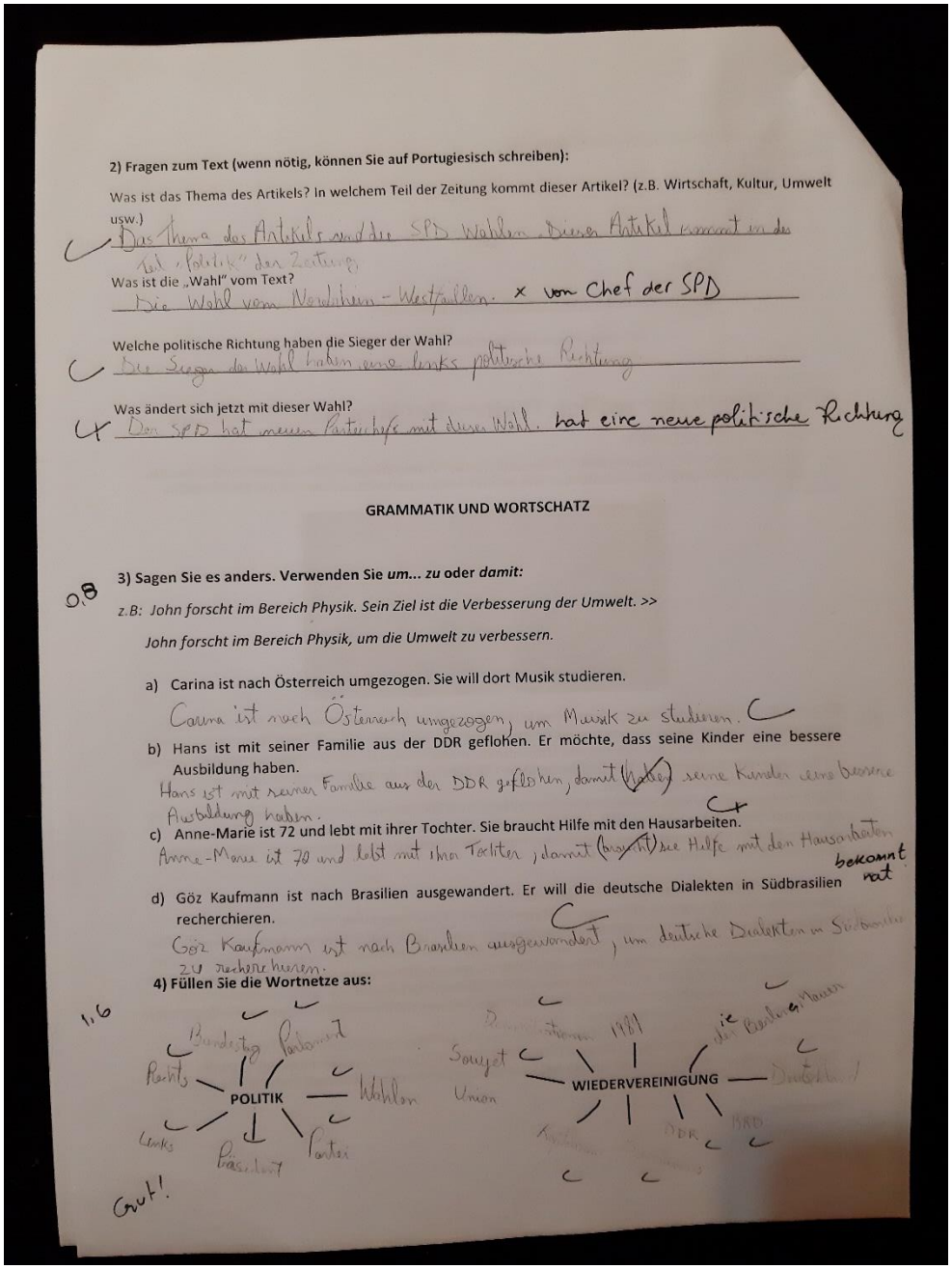
"Diese Partei ist in den letzten 20 Jahren von rund 40 auf rund 14 Prozent gesunken, weil sie sich viel zu lange Rezepten hingegeben hat, die man wirklich neoliberal nennen muss", hatte Walter-Borjans zuletzt geschimpft. "Alles zu privatisieren was zu privatisieren ist, stolz darauf zu sein, dass man einen Niedriglohnsektor eingeführt hat." Die SPD müsse politisch wieder nach links rücken und sich für die Benachteiligten in der Gesellschaft ein setzen, so Esken. "Wir sind auch wirtschaftlich in der Situation, dass wir Arbeitnehmer-Rechte wieder in den Vordergrund stellen müssen, dass wir anständige Löhne in den Vordergrund stellen müssen und dass wir Kinderarmut unerträglich finden. Wir können nicht einfach so weitermachen."

Nach dem Willen der SPD-Mitglieder wird die SPD nun erstmals eine Doppelspitze haben. Offiziell gewählt werden soll das Duo auf dem SPD-Bundesparteitag am 6. Dezember. Dort will die Partei auch entscheiden, ob sie die Regierungskoalition mit CDU und CSU, die eigentlich noch bis zum Herbst 2021 laufen soll, weiterführen oder vorzeitig aufkündigen wird.

Wortschatz:

- - - -
- - - -

Sehr gut!



2) Fragen zum Text (wenn nötig, können Sie auf Portugiesisch schreiben):

Was ist das Thema des Artikels? In welchem Teil der Zeitung kommt dieser Artikel? (z.B. Wirtschaft, Kultur, Umwelt usw.)

Das Thema des Artikels sind die SPD Wahlen. Dieser Artikel kommt in den Teil „Politik" der Zeitung.

Was ist die „Wahl" vom Text?

Die Wahl vom Nordrhein-Westfalen. x von Chef der SPD

Welche politische Richtung haben die Sieger der Wahl?

Die Sieger der Wahl haben eine links politische Richtung

Was ändert sich jetzt mit dieser Wahl?

Der SPD hat meinen Parteichef mit dieser Wahl. hat eine neue politische Richtung

GRAMMATIK UND WORTSCHATZ

0,8

3) Sagen Sie es anders. Verwenden Sie *um... zu* oder *damit:*

z.B: John forscht im Bereich Physik. Sein Ziel ist die Verbesserung der Umwelt. >>

John forscht im Bereich Physik, um die Umwelt zu verbessern.

a) Carina ist nach Österreich umgezogen. Sie will dort Musik studieren.

Carina ist nach Österreich umgezogen, um Musik zu studieren.

b) Hans ist mit seiner Familie aus der DDR geflohen. Er möchte, dass seine Kinder eine bessere Ausbildung haben.

Hans ist mit seiner Familie aus der DDR geflohen, damit ~~(hatte)~~ seine Kinder eine bessere Ausbildung haben.

c) Anne-Marie ist 72 und lebt mit ihrer Tochter. Sie braucht Hilfe mit den Hausarbeiten.

Anne-Marie ist 72 und lebt mit ihrer Tochter, damit ~~(braucht)~~ sie Hilfe mit den Hausarbeiten bekommt

d) Göz Kaufmann ist nach Brasilien ausgewandert. Er will die deutsche Dialekten in Südbrasilien recherchieren.

Göz Kaufmann ist nach Brasilien ausgewandert, um deutsche Dialekten in Südbrasilien zu recherchieren.

4) Füllen Sie die Wortnetze aus:

1,6

Gut!

5) Ergänzen Sie die Texte mit folgenden Wörter (Verben muss man konjugieren):

besorgen – ~~Unterschied~~ – ~~Abgeordneter~~ – ~~Mitglied~~ – unterstützen – ~~streiten~~ – demonstrieren

a) Letzte Woche ~~streiten~~ die Politiker im Parlament über Wirtschaftsprobleme. Ein ~~Abgeordneter~~ meint, die Bevölkerung muss mehr ~~Steuern~~ zahlen, aber ein anderer Politiker war dagegen. Am Ende entschieden die meisten Stimmen (der ~~Unterschied~~ war aber nur fünf Prozent) für eine wirtschaftliche Reform.

b) Frau Müller ist ein ~~Mitglied~~ der Greenpeace, eine Organisation, die wilde Tiere hilft. Sie gibt nicht nur Geld für die Organisation, d.h., sie ~~besorgt~~ unterstützt sie nicht nur finanziell, sondern auch mit Zeit und Arbeit. Wenn die Organisation mehr Papier oder Farbe für Computer braucht, geht sie einkaufen und ~~unterstützt~~ besorgt alles, was sie brauchen. Jeden Sonntag geht die Gruppe auf die Straßen in Berlin und ~~demonstrieren~~ gegen die Plastikproduktion.

6) Schreiben Sie Schlagzeilen zu den folgenden Fotos:

? _____

a)

? _____

b)

? _____

c)

LESEN UND SCHREIBEN

7) Hier sehen Sie eine Frage von www.gutefrage.net und ihre folgenden Antworten:

Link: https://www.gutefrage.net/frage/freiwilligenarbeit-im-ausland-afrikaasien

Freiwilligenarbeit im Ausland (Afrika/Asien)?

Anfang Sommer 2020 werde ich voraussichtlich mein Abi machen. Danach möchte ich freiwillig im Ausland arbeiten, in Afrika oder in Asien. Hat schonmal jemand Erfahrung damit gemacht? Mein Traum wäre es ca. 2-3 Monate in einem land zu arbeiten und danach noch selbständig 2 Monate weiterzureisen. Mir wäre es jedoch auch lieber, vorwiegend mit einigermaßen gleichaltrigen zu arbeiten und zu leben. Wisst ihr von einer Organisation, die diese Aspekte ermöglicht und die seriös ist?

Antwort von kahide
vor 13 Tagen

2-3 Monate "helfen"? Das nennt man Langzeiturlaub mit etwas exotischem Flair, damit man hinterher Zuhause auch was zu erzaehlen hat. Deswegen kostet es auch richtig viel, denn die ach so wichtigen "Helfer" muessen vor Ort schliesslich auch umfassend gepampert werden.

Hilfreich 3 Nicht hilfreich

Antwort von Aischylos
vor 11 Tagen

Die Hilfswerke entsenden **nur die nötigsten Spezialisten**. Leute ohne Ausbildung, die dort "helfen" wollen, stören nur, sind für die NGO nur eine Belastung, und sie nehmen den Einheimischen die Arbeit weg.

Woher ich das weiß: Berufserfahrung

Hilfreich 2 Nicht hilfreich

A) Wie finden Sie die Antworten von *kahide* und *Aischylos*? Wählen Sie für jede Antwort 3 bis 5 Adjektive. Sie müssen nicht alle Adjektive verwenden und können sie auch wiederholen:

0,3

höflich – unhöflich – positiv – negativ – aggressiv – nett - neutral — ironisch
sympathisch – unsympathisch – hilfreich – nicht hilfreich

Ich finde die Antwort von *kahide* ... aggressiv, ironisch, negativ.
Ich finde die Antwort von *Aischylos*... höflich, positiv, hilfreich

↳ Das kann man diskutieren.

0,5

B) Warum haben Sie diese Adjektive gewählt? Begründen Sie deine Meinung in kurzen Sätzen:

Ich bin Aischylos Meinung. Man muss Ausbildung haben, um Sozialarbeit zu machen. Und man kann in den selben Kommunikation Freiwilligenarbeit machen.

Das ist wahr!

C) Hier ist eine andere Frage von *Gute Frage*. Was würdest du darauf antworten? Schreiben Sie selbst eine Antwort:
Link: https://www.gutefrage.net/frage/wie-weit-kommt-man-mit-spanisch-in-brasilien

wie weit kommt man mit spanisch in Brasilien?

Hallo, ich überlege für eine etwas längere Zeit nach Brasilien zu reisen, spreche jedoch kein Portugiesisch. Ich habe jedoch gehört dass dort außerhalb der Touristenzentren kaum jemand englisch spricht. Weiß jemand über die Kenntnisse der Brasilianer über spanisch Bescheid?

Etwas unhöflich?

Sehr gut!

Ich denke, dass es ist besser ein paar Portugiesisch Floksoln zu lernen. Brasilianer Innen ärgern sich, wenn jemand Spanisch mit Ihnen sprechen spricht. Es ist nicht unser Sprache und es ist nicht so einfach zu verstehen.

Textsorte: 0,3 / 0,3 Wortschatz: 0,3 / 0,3 Grammatik: 0,3 / 0,3 Kreativität 0,3 / 0,3

Total: 1,2 / 1,2

HÖR-SEHVERSTEHEN

0,7

8) Zeitzeugenportal - Werner Dierlamm

1) Über welche Periode der deutschen Geschichte spricht Werner Dierlamm?

Der Zweite Weltkrieg. C

2) Wie alt war er in dieser Zeit?

Es war ein Kind. (10 J. alt) C+

3) Welche schlechte Nachricht hat er bekommen?

Der Tod seines Bruders. —

4) Wovon träumte er, wenn er schlief?

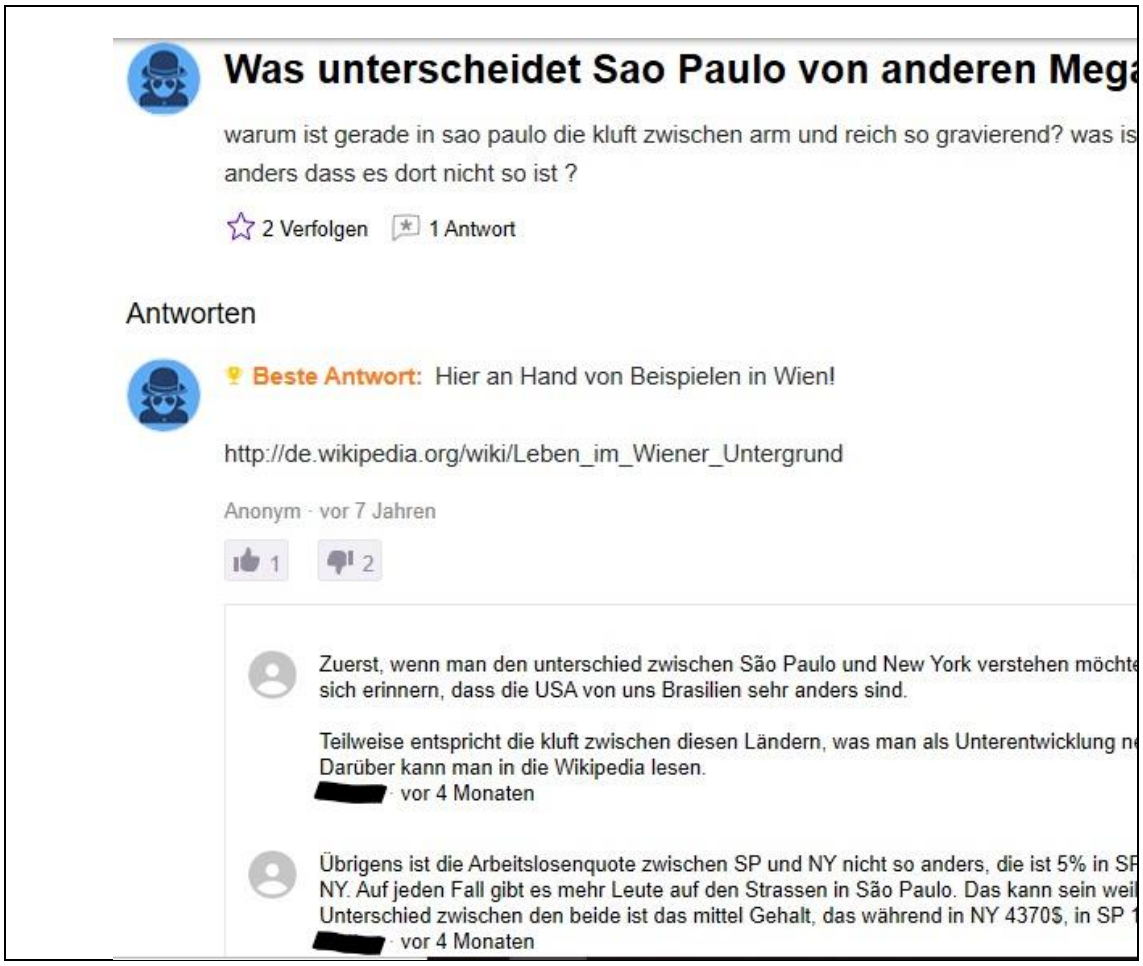
Von Mit seiner Mutter und Bruder. C

ANEXOS

ANEXO A: Postagem *Yahoo! Clever* Dóris* e Sandro* (resposta)

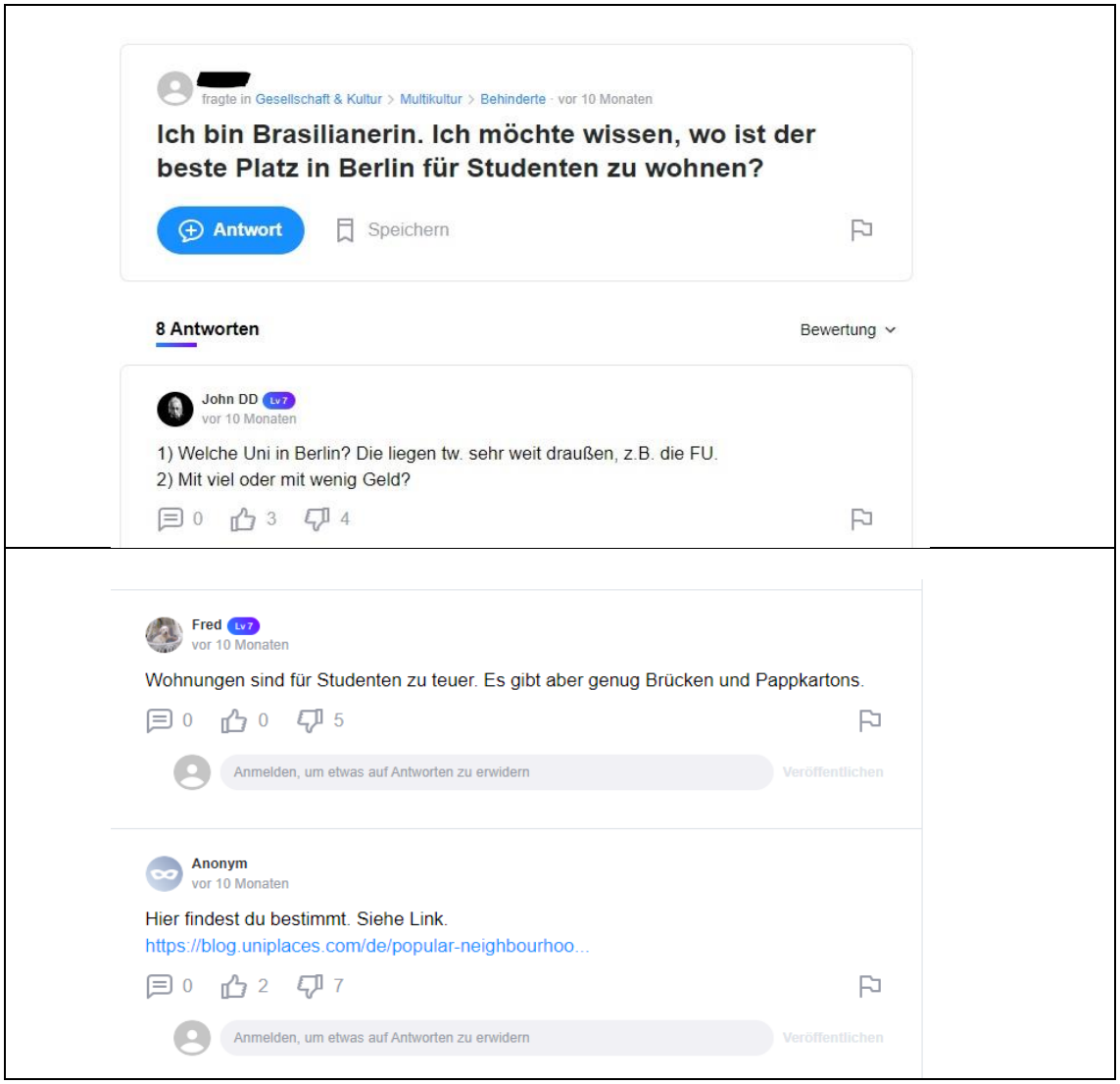
Fonte: www.yahoo.de/answers (captura de tela)

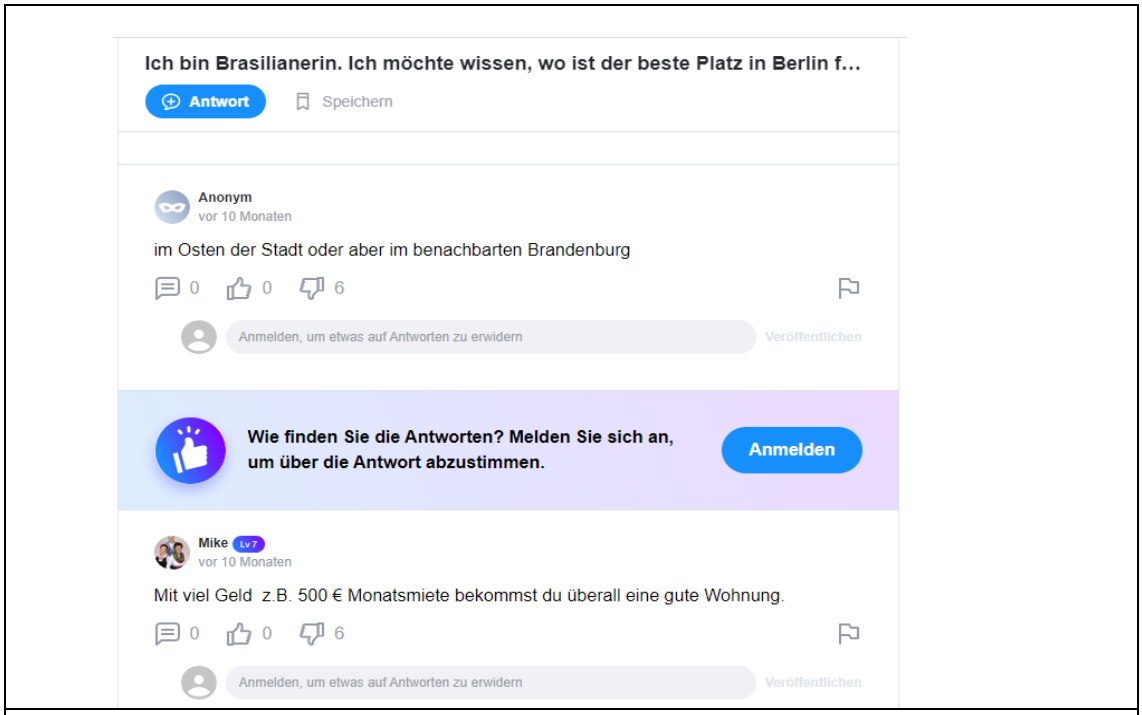
ANEXO B: Postagem *Yahoo! Clever* Amanda* e Otávio* (resposta)

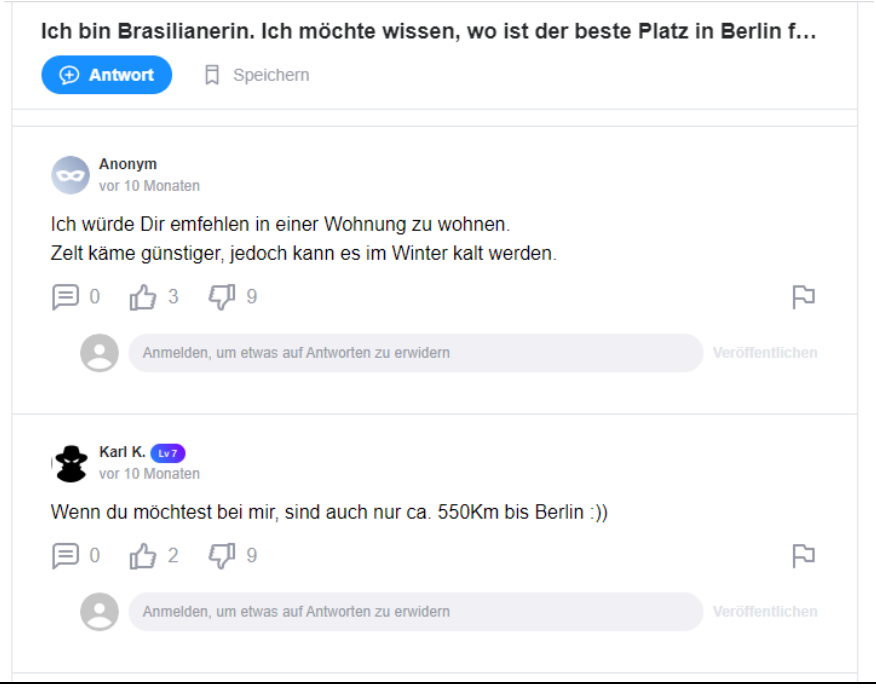


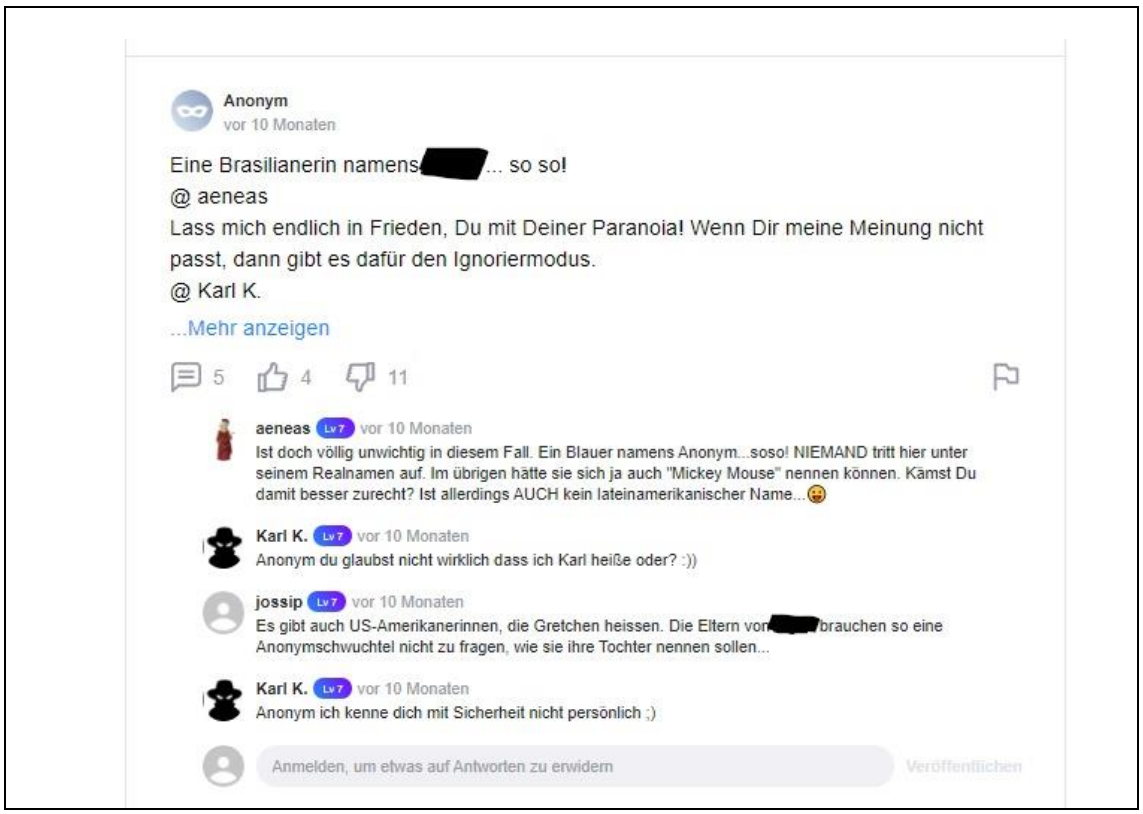
Fonte: www.yahoo.de/answers (captura de tela)

ANEXO C: Postagem *Yahoo! Clever* Dóris* (pergunta)



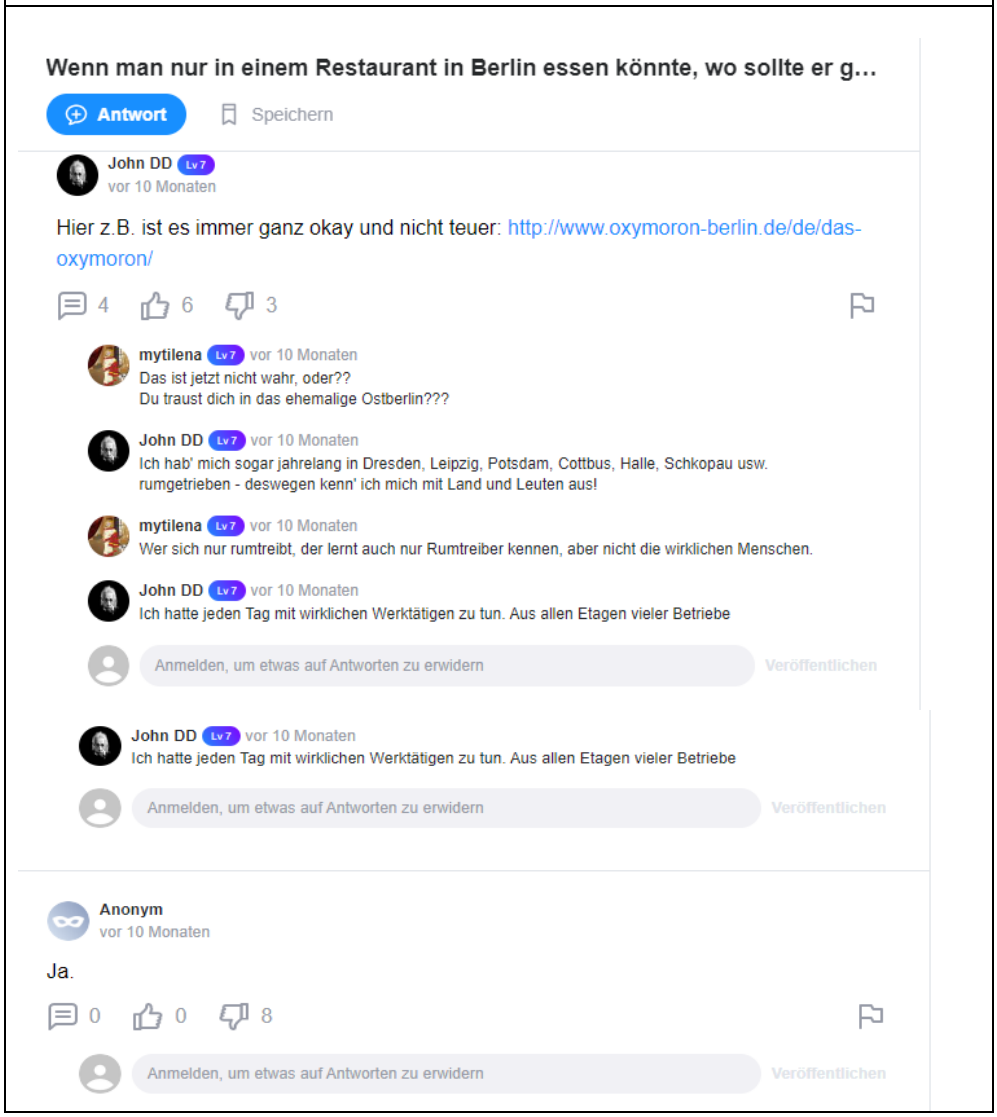

Ich bin Brasilianerin. Ich möchte wissen, wo ist der beste Platz in Berlin f...
Antwort
Speichern
Anonym
vor 10 Monaten
im Osten der Stadt oder aber im benachbarten Brandenburg
0
0
6
Anmelden, um etwas auf Antworten zu erwidern
Veröffentlichen
Wie finden Sie die Antworten? Melden Sie sich an, um über die Antwort abzustimmen.
Anmelden
Mike
Lv 7
vor 10 Monaten
Mit viel Geld z.B. 500 € Monatsmiete bekommst du überall eine gute Wohnung.
0
0
6
Anmelden, um etwas auf Antworten zu erwidern
Veröffentlichen


Ich bin Brasilianerin. Ich möchte wissen, wo ist der beste Platz in Berlin f...
Antwort
Speichern
Anonym
vor 10 Monaten
Ich würde Dir emfehlen in einer Wohnung zu wohnen.
Zelt käme günstiger, jedoch kann es im Winter kalt werden.
0
3
9
Anmelden, um etwas auf Antworten zu erwidern
Veröffentlichen
Karl K.
Lv 7
vor 10 Monaten
Wenn du möchtest bei mir, sind auch nur ca. 550Km bis Berlin :))
0
2
9
Anmelden, um etwas auf Antworten zu erwidern
Veröffentlichen



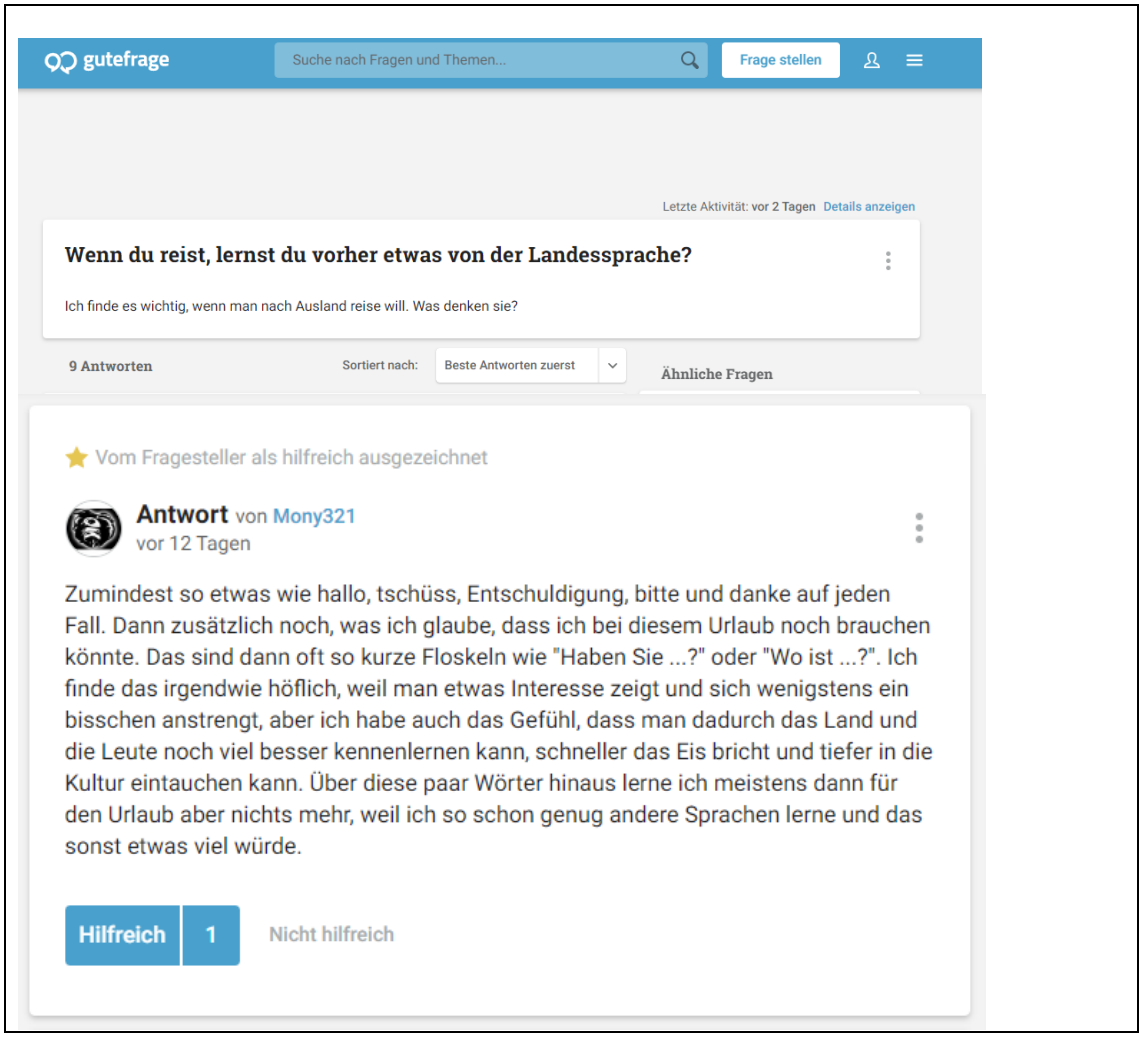
Fonte: www.yahoo.de/answers (captura de tela)

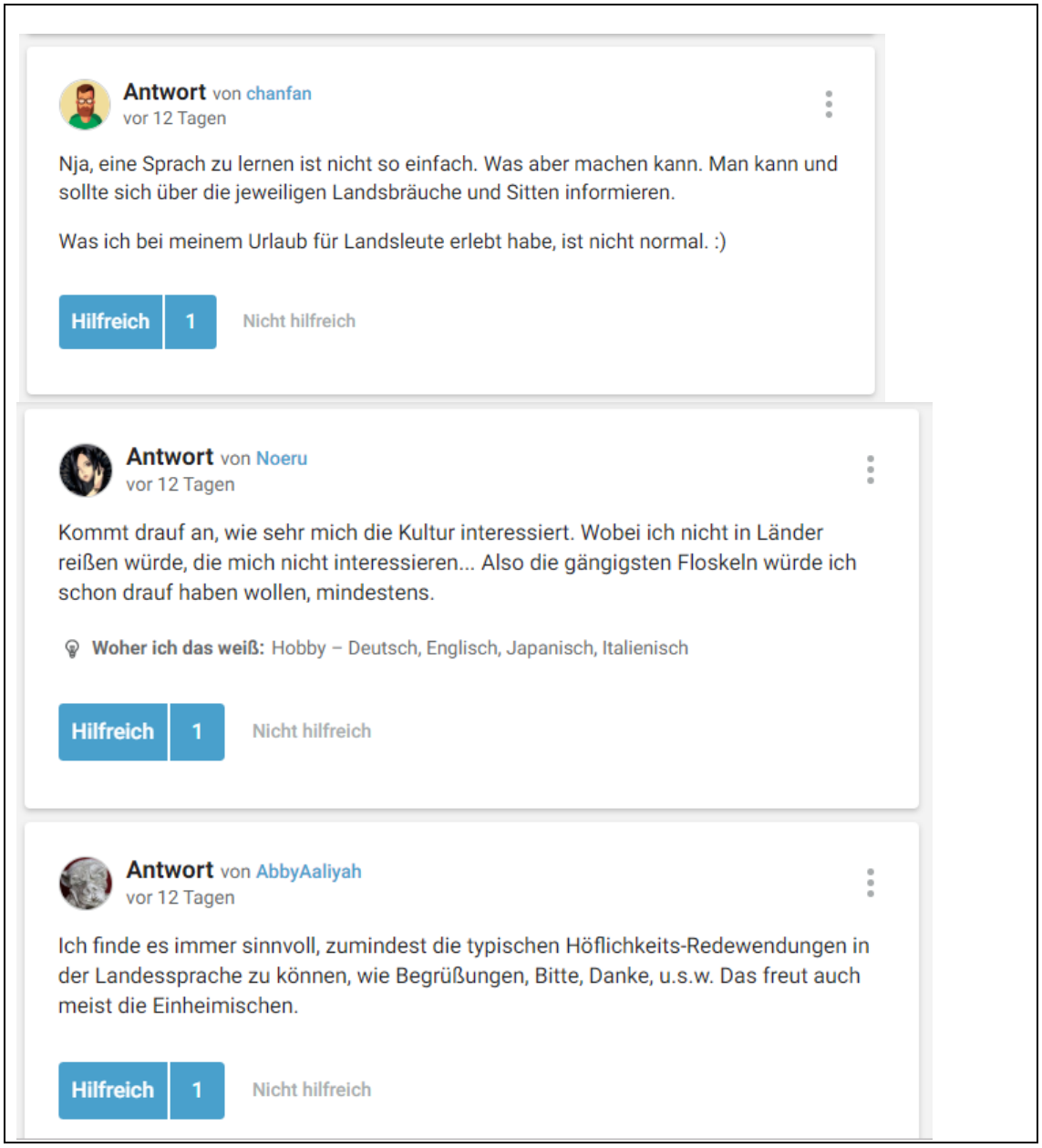
ANEXO D: Postagem *Yahoo! Clever* Otávio* (pergunta)

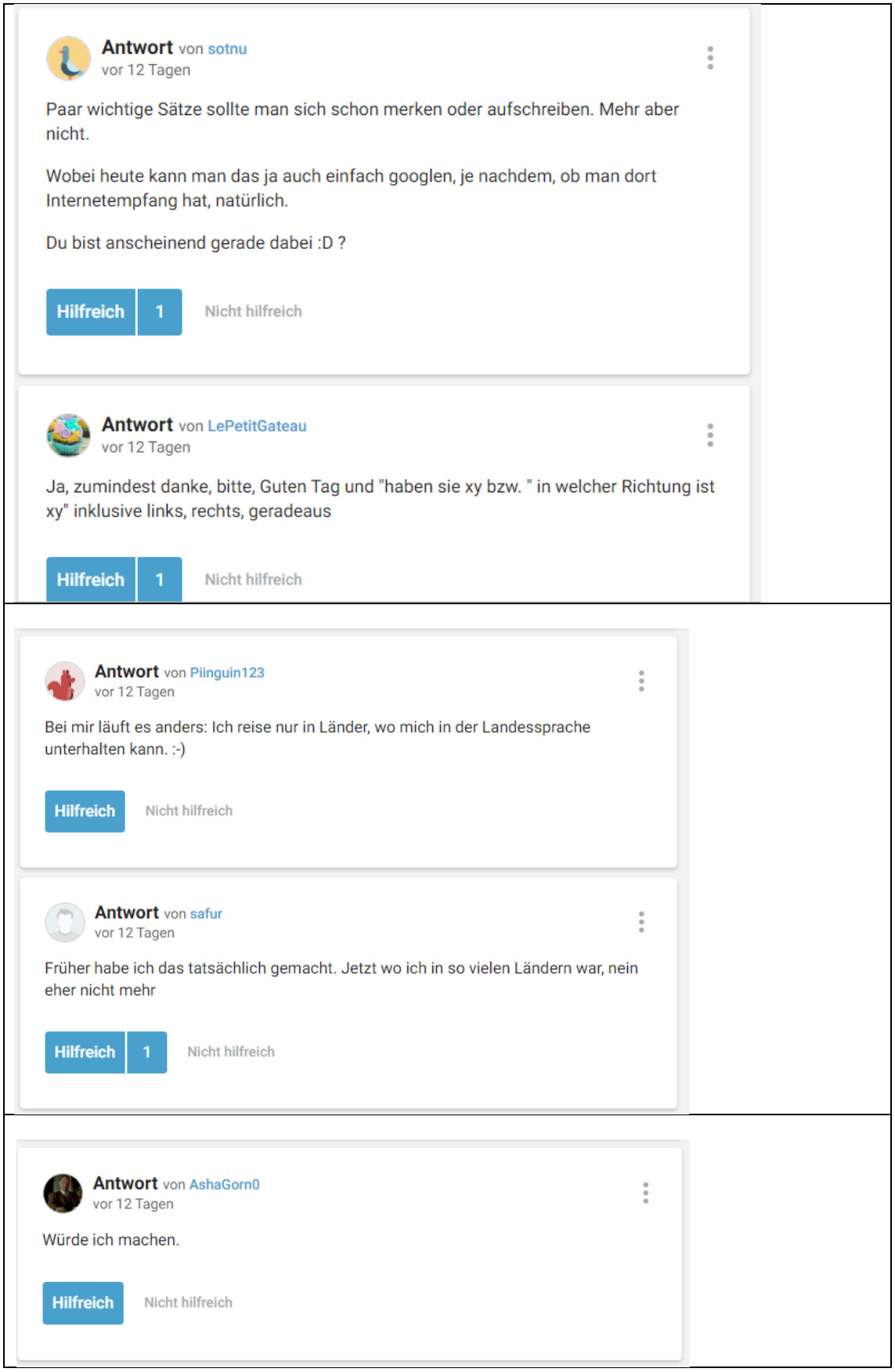


Fonte: www.yahoo.de/answers (captura de tela)

ANEXO E: Postagem Gute Frage Bruna* (pergunta)

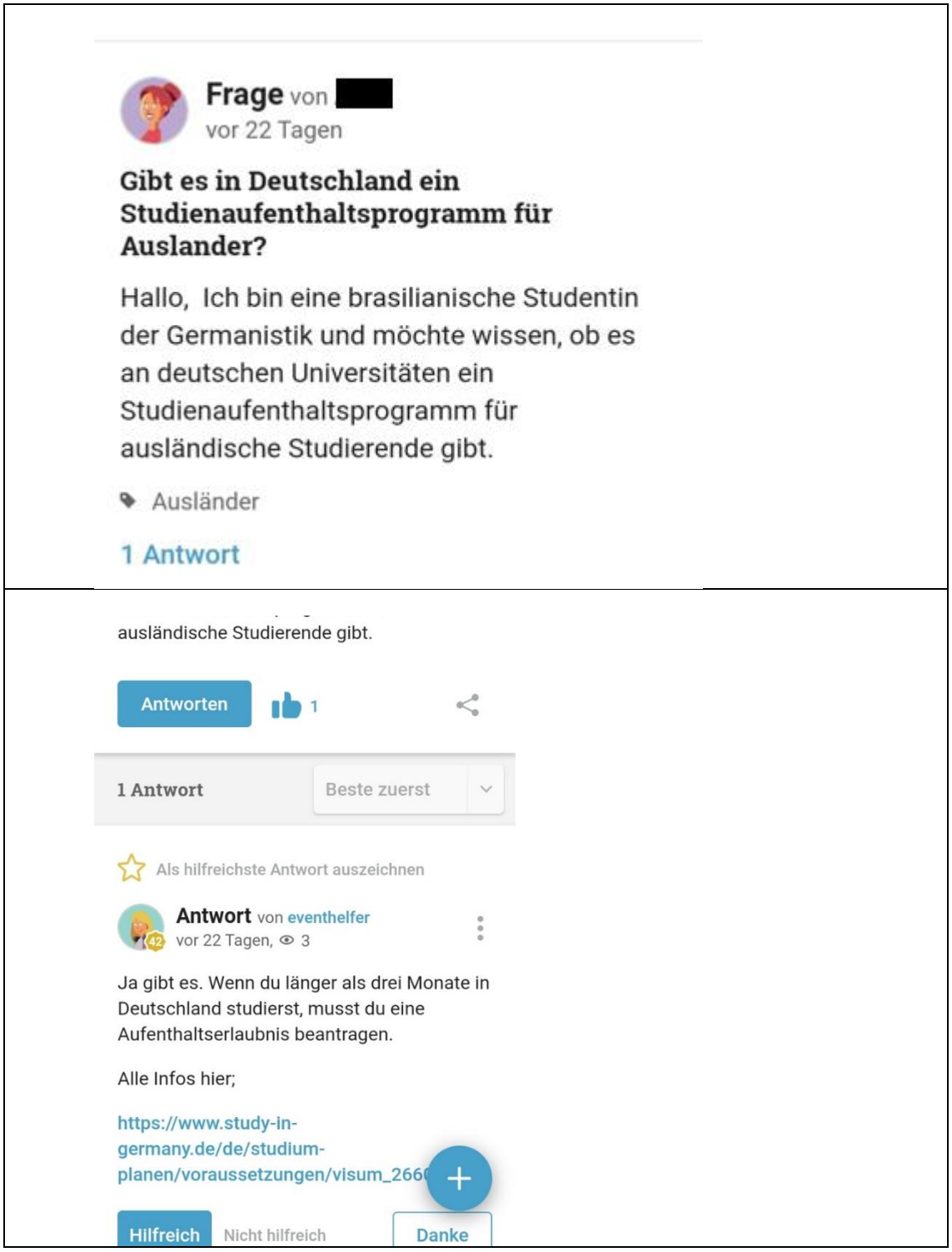



Antwort von chanfan
vor 12 Tagen
Nja, eine Sprach zu lernen ist nicht so einfach. Was aber machen kann. Man kann und sollte sich über die jeweiligen Landsbräuche und Sitten informieren.
Was ich bei meinem Urlaub für Landsleute erlebt habe, ist nicht normal. :)
Hilfreich 1
Nicht hilfreich
Antwort von Noeru
vor 12 Tagen
Kommt drauf an, wie sehr mich die Kultur interessiert. Wobei ich nicht in Länder reißen würde, die mich nicht interessieren... Also die gängigsten Floskeln würde ich schon drauf haben wollen, mindestens.
Woher ich das weiß: Hobby – Deutsch, Englisch, Japanisch, Italienisch
Hilfreich 1
Nicht hilfreich
Antwort von AbbyAaliyah
vor 12 Tagen
Ich finde es immer sinnvoll, zumindest die typischen Höflichkeits-Redewendungen in der Landessprache zu können, wie Begrüßungen, Bitte, Danke, u.s.w. Das freut auch meist die Einheimischen.
Hilfreich 1
Nicht hilfreich



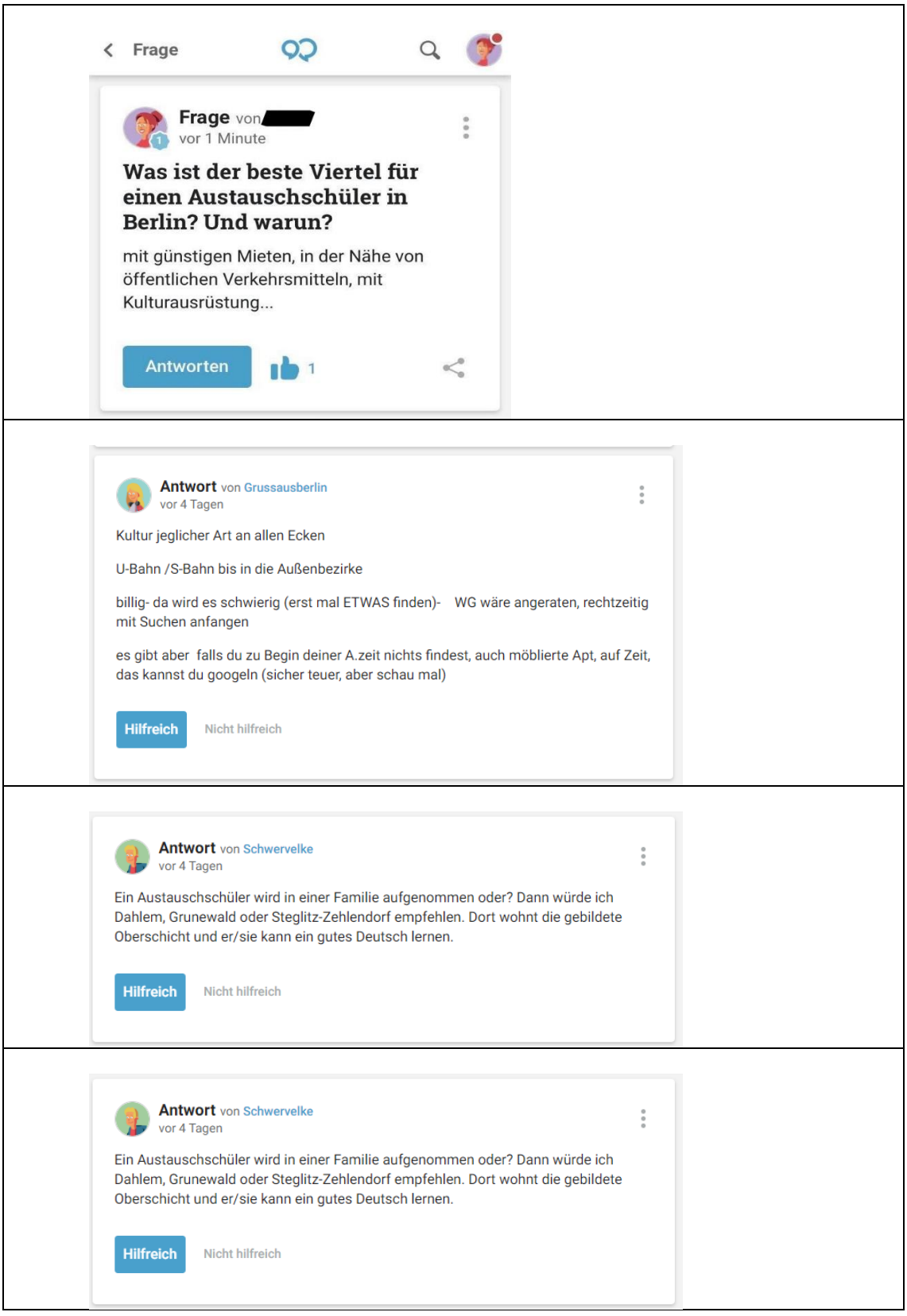
Fonte: www.gutefrage.de (captura de tela)

ANEXO F: Postagem Gute Frage Jackeline* (pergunta)



Fonte: App Gute Frage (captura de tela do celular de Jackeline*)

ANEXO G: Postagem Gute Frage Marina* (pergunta)



Fonte: www.gutefrage.de (captura de tela)