

AS INTERFERÊNCIAS NO USO DA VÍRGULA NO PAR LINGUÍSTICO ALEMÃO/PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS NO CONTEXTO LOCAL

INTERFERENCES IN THE USE OF COMMA IN THE LANGUAGE PAIR
GERMAN/PORTUGUESE: AN ANALYSIS OF TEXTUAL PRODUCTIONS IN A LOCAL
CONTEXT

INTERFERENCIAS EN EL USO DE LA COMA EN EL LAS LENGUAS
ALEMÁN/PORTUGUÉS: UN ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES TEXTUALES EN EL
CONTEXTO LOCAL

Gabriela Badain¹
Marceli Aquino²

Resumo: Por meio de uma investigação do *corpus* de produções escritas realizadas por estudantes de alemão como língua adicional em contexto acadêmico brasileiro, este artigo se propõe a apresentar um estudo empírico sobre o papel da interlíngua (SELINKER, 1972) nos desvios de uso da vírgula em língua alemã. A análise dos dados foi realizada de maneira quantitativa, pelo registro dos desvios mais frequentes nas produções escritas, assim como qualitativa, com a análise dos desvios mais recorrentes e uma proposta de sequência didática que contempla a aprendizagem através da consciência linguística (GNUTZMANN, 1997). Os resultados da análise apontam para uma frequência relevante de desvios do uso de vírgula em produções escritas em alemão, que ocorrem, principalmente, pela interferência das regras da estrutura sintática da língua portuguesa. Portanto, evidenciamos neste trabalho a necessidade de uma reflexão crítica sobre as dificuldades relacionadas ao uso da vírgula por estudantes brasileiras e assim, a importância de uma sensibilização do tema em sala de aula de língua alemã.

Palavras-chave: Alemão Língua Adicional. Interlíngua. Uso da vírgula. Produções Escritas

Abstract: Through an investigation of text productions carried out by students of German as an Additional Language in a Brazilian academic context, this article proposes to present an empirical study on the role of interlanguage (SELINKER, 1972) in the deviations in the use of the comma in German texts. Data analysis was performed quantitatively, by the annotation of the most frequent deviations in written productions, as well as qualitatively, with the analysis of the most recurrent deviations and a proposal for a didactic sequence that includes learning through linguistic awareness (GNUTZMANN, 1997). The results point to a relevant frequency of deviations within the use of comma in text productions in German, which occurs mainly due to the interference of the syntactic structure of Portuguese. Therefore, we highlight the need for a critical reflection on

¹ Graduada e licenciada em Português e em Alemão pela Universidade de São Paulo, gabi_s.badain@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7510-8268>

² Doutorado em Linguística Aplicada, Professora de Língua Alemã na Universidade de São Paulo, marceli.c.aquino@usp.br, ORCID: 0000-0003-0518-7639.

the difficulties related to the use of commas by Brazilian students and, thus, the importance of raising awareness about this subject in different learning contexts.

Keywords: German as an Additional Language. Interlingua. The use of comma. Text Productions

Resumen: A través de una investigación de producciones textuales realizadas por estudiantes de Alemán como Lengua Adicional en un contexto académico brasileño, este artículo se propone presentar un estudio empírico sobre el papel de la interlengua (SELINKER, 1972) en las desviaciones en el uso de la coma en alemán. El análisis de datos se realizó cuantitativamente, mediante la anotación de las desviaciones más frecuentes en las producciones escritas, así como cualitativamente, con el análisis de las desviaciones y una propuesta de secuencia didáctica que incluye el aprendizaje a través de la conciencia lingüística (GNUTZMANN, 1997). Los resultados apuntan para una frecuencia relevante de desviaciones en el uso de la coma en la producción de textos, que ocurren principalmente debido a la interferencia de la estructura sintáctica del portugués. Por lo tanto, destacamos la necesidad de una reflexión crítica sobre las dificultades relacionadas con el uso de las comas por parte de los estudiantes brasileños y, por lo tanto, la importancia de sensibilizar sobre este tema en diferentes contextos de aprendizaje.

Palabras clave: Alemán como idioma adicional. Interlingua. El uso de la coma. Producciones de texto

Introdução

A produção escrita em línguas adicionais (LA)³ representa um complexo processo que envolve um emaranhado de características, com destaque para os aspectos linguísticos, cognitivos, emocionais e aqueles de cunho sociocultural. Segundo Krings (2016, p. 107), a escrita em uma LA envolve diferentes competências, entre elas: as habilidades motoras (de escrever e/ou digitar); conhecimento da ortografia da língua; compreensão sobre os diversos gêneros textuais e as convenções do uso da língua escrita e falada; a habilidade de planejamento e organização dos processos mentais; o conhecimento do sistema da escrita da língua alvo. Manchón (2011) destaca ainda que para o ensino de língua é essencial levar em conta não apenas o produto, mas também o processo da produção escrita, ou seja, a reflexão sobre a compreensão e o desenvolvimento textual. Assim, a produção de textos precisa ser coordenada através de uma grande variedade de processos e conhecimentos, o que pode, eventualmente, causar uma excessiva carga cognitiva, culminando na desmotivação em maior número de desvios.

³ Optamos pelo termo língua adicional (LA) em detrimento à língua estrangeira (LE), pois, enquanto a designação LE indica que o aprendizado foi desenvolvido fora do convívio social, LA refere-se à língua como recurso relevante para a participação em práticas sociais (AQUINO, 2021). Assim, o termo LA associa-se à utilização de uma língua como meio de integração no cotidiano e convívio social.

Ainda de acordo com Krings (2016, p. 110), tendo em vista a sua complexidade, o processo de escrita em LA é frequentemente afetado por uma forte influência da primeira língua (L1), fazendo com que a aprendiz utilize a estratégia de retornar a padrões conhecidos para sanar possíveis dúvidas e dificuldades no momento da produção na nova língua. Além disso, o autor evidencia que as dificuldades de elaboração textual em LA podem desencadear ou aprofundar outros obstáculos para a aprendizagem do idioma, fazendo assim com que as estratégias de solução de problemas no processo da escrita sejam muito importantes e precisam ser cuidadosamente levadas em consideração pelas docentes.⁴ Segundo algumas pesquisas acerca da escrita em LA, as dificuldades mais recorrentes na produção textual são de ordem lexical e ortográfica, de colocação, de morfossintaxe e de sintaxe (FERLING, 2008 e KRINGS, 2016). No contexto do ensino de alemão como LA para brasileiras, a sintaxe é muitas vezes uma das grandes causas de preocupação, especialmente no que se trata do posicionamento dos elementos na oração.

Além de serem essenciais do ponto de vista sintático, justificamos a seleção do caso da vírgula com três argumentos: a relevância do tema observado através da experiência com a produção de textos em turmas da disciplina de Língua Alemã IV (nível B1) da Universidade de São Paulo (USP); as lacunas de abordagem de ensino sobre o tema (explicações e exercícios) nos livros e materiais didáticos tradicionais; a escassez de pesquisas sobre este assunto no contexto local de ensino-aprendizagem de língua alemã. Com o foco nos desvios do uso da língua influenciados pelas regras gramaticais da L1 (português), procuramos levantar dados quantitativos por meio de um *corpus* de produções escritas realizadas por estudantes, para assim melhor compreender quais eram os desvios mais frequentes e qual o papel da interlíngua nestas ocorrências. Em um segundo momento desenvolvemos uma discussão qualitativa dos resultados apresentando, por fim, uma proposta de sequência didática para o trabalho com o uso de vírgulas focadas nos desvios mais recorrentes no *corpus*. A sequência foi elaborada em quatro fases: Introdução ao tema; Reconhecimento do uso da vírgula em alemão; Análise contrastiva; Produção final.

Para além de levar em conta as questões linguísticas, procuramos considerar com os resultados da coleta de dados e, especialmente, com a sequência didática, uma abordagem dentro dos pressupostos da consciência linguística, ou seja, através de uma compreensão holística do processo de aprendizagem (LUCHTENBERG, 2008, p. 112), em que o objetivo é tornar a aprendiz consciente das normas linguísticas e socioculturais da língua alvo, bem como das suas próprias (AQUINO, no prelo). Logo, com uma abordagem de ensino que introduz e justifica de maneira

⁴ Para referências genéricas - como estudantes, docentes, alunas, professoras - escolhemos utilizar o artigo feminino que engloba também outros gêneros (feminino, masculino e não binários), ou seja, pessoas que estudam, pessoas que ministram aulas, pessoas professoras, entre outros.

objetiva a ocorrência dos desvios através de uma análise contrastiva no par linguístico alemão/português, apresentamos neste artigo uma proposta de ensino de alemão como língua adicional (ALA), na qual estudantes podem investigar e compreender as suas próprias ações em um processo de negociação de sentidos, alcançando assim um maior engajamento, motivação e reflexão sobre o seu processo de aprendizagem.

Nas próximas seções será apresentado um breve panorama teórico referente à produção escrita, à interlíngua e à relevância da consciência linguística no processo de ensino de ALA. Na terceira seção discutiremos sobre os materiais e métodos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente no que tange à seleção e à análise do *corpus* de pesquisa. Os resultados (quantitativos e qualitativos) serão apresentados e discutidos em maiores detalhes na quarta seção. Finalmente, na conclusão introduziremos algumas reflexões e perspectivas futuras.

Referencial teórico

Desde a virada pragmática tem se observado uma crescente preocupação em integrar perspectivas de ensino de língua que reflitam sobre a comunicação em contextos próximos da realidade sociocultural. Até a abordagem comunicativa, a escrita teve pouca atenção, já que nas abordagens anteriores o foco era voltado essencialmente para a tradução, gramática e oralidade. Mesmo com a sensibilização para a importância da escrita na comunicação, ainda é possível notar que a maioria dos livros didáticos de LA tradicionais não apresenta propostas concretas para um acompanhamento adequado do processo e da análise do produto de atividades com texto escrito. Consequentemente, o trabalho de produção de textos em LA acaba representando um grande desafio tanto para as professoras, como para as alunas (KRINGS, 2016, p. 107).

Tendo em vista que a escrita é uma atividade cognitiva complexa, que comporta diversos processos e competências (linguísticas e cognitivas), para administrar as questões voltadas à elaboração de texto, a ementa das disciplinas de Língua Alemã III e Língua Alemã IV do curso de Letras da USP dispõe de um programa voltado especialmente para a produção de textos. A proposta da disciplina é introduzir diferentes estratégias e instrumentos para a escrita, além de indagar sobre o papel do erro em teorias de aprendizagem de ALA, para que seja possível avaliar criticamente diferentes formas de avaliação e correção. Logo, considera-se que a aprendizagem de escrita seja melhor desenvolvida por meio de atividades relevantes com o frequente acompanhamento das professoras, assim como as colaborações com as colegas. A cada nova tarefa, as estudantes podem ativar as estratégias aprendidas, adequando seus objetivos e a maneira de lidar com os seus próprios desvios, assim como de colegas. Nesse sentido, através de um diálogo crítico em sala de aula e das correções

(de professoras e colegas), as aprendizes assumem uma parcela de responsabilidade pela sua produção escrita, ganhando maior autonomia e consciência do seu processo de aprendizagem.

Assim como Motta-Roth (2006), consideramos que para uma produção escrita crítica seja essencial não apenas basear o ensino nas regras e estruturas do idioma, ou apresentar *scripts* fixos de escrita, mas que a aprendiz possa fazer relações e adequações entre o texto e o contexto, fazendo escolhas léxico-gramaticais e de uso da linguagem de forma reflexiva. Portanto, a escrita não deve ser pensada como um objetivo final estático, mas como um instrumento mais completo e complexo de ensino (FERLING, 2008, p. 112). Nesse sentido, consideramos muito benéfico abrir espaços de discussões colaborativas em projetos de escrita, proporcionando o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e habilidades (linguísticos, sociais, estratégicos e pedagógicos).

Segundo o Conselho da Europa (2001) “[...] todas as línguas aprendidas pelo sujeito servem à construção de sua competência comunicativa, para a qual todos os conhecimentos e capacidades linguísticas colaboram e na qual as línguas se relacionam e interagem”. Ainda, de acordo com Ferrari (2014, p. 186), na tentativa de se comunicar em uma LA, as aprendizes constantemente recorrem a itens léxico-gramaticais de outras línguas de seu repertório. A L1 pode, portanto, exercer uma importante influência no aprendizado do alemão tanto como estratégias contrastivas de aprendizagem, tanto como na ocorrência de desvios. No que tange o objetivo desta pesquisa, consideramos que as regras dos usos da vírgula do português podem influenciar na produção escrita em língua alemã, especialmente se considerarmos a lacuna de ensino deste tema nos materiais didáticos.

O uso adequado da vírgula, assim como de outros sinais gráficos e de pontuação, está diretamente ligado à capacidade de aprendizes de se comunicar em uma LA, já que, “por sua função sintática, ela [a vírgula] indica de que maneira um período foi construído e qual o efeito de sentido que quem escreveu um texto pretendeu produzir em seu leitor” (MARTINS et al., 2019, p. 198). No entanto, apesar de serem de grande importância para a interação escrita em alemão, as questões dificultadoras do uso da vírgula são raramente abordadas em sala de aula, principalmente pela falta de tempo e de materiais didáticos para a sua compreensão e uso em contextos comunicativos relevantes. Além disso, diversos estudos sobre produções escritas em alemão, apesar de possuírem um levantamento sobre os dados quantitativos dos desvios do uso da vírgula, ainda trazem explicações pouco aprofundadas, que acabam por simplificar a abordagem do tema e não apresentam soluções didáticas objetivas.

Evidenciamos, portanto, que um estudo contrastivo consistente no par linguístico alemão/português pode ser bastante frutífero se relacionado à perspectiva da interlíngua. Grass e Selinker (2008), que investigaram os processos psicolinguísticos subjacentes à aprendizagem de

uma LA, defendem a hipótese da existência de um sistema linguístico em separado ou intermediário, o qual se apreende quando a estudante tenta, em seu *output*, produzir uma norma na língua-alvo. Esse sistema intermediário possui características da L1 e de outras LAs que a falante possa conhecer e, segundo este pressuposto, os desvios cometidos em produções escritas podem ser um reflexo de estratégias adotadas com a influência da L1 (e/ou outras LAs) no intuito de solucionar dificuldades de se comunicar na língua-alvo.

Neste contexto, Gomes Araujo (2017) analisa os desvios em produções escritas em português por interferência do alemão, partindo do pressuposto que o erro ocorre por motivos de diferenças léxico-gramaticais entre as duas línguas. Com relação às interferências de pontuação, o autor evidencia que “do total de erros de pontuação registrados no *corpus*, a grande maioria diz respeito ao uso da vírgula” (GOMES ARAUJO, 2017, p. 91). Já Gračner (2018) classifica diversos desvios em língua alemã cometidos por falantes de esloveno, sendo também observado problemas de pontuação. Em sua pesquisa, Gračner argumenta que os desvios de vírgula correspondem a 97,5% do *corpus*. Segundo a autora, o uso da vírgula “representa uma zona problemática para muitos estudantes em esloveno. Por conseguinte, os erros são também repetidamente reproduzidos dentro deste contexto em alemão” (GRACNER, 2018, p. 229)⁵. Essa explicação é, contudo, um tanto quanto simplista, já que se trata de sistemas diferentes, adquiridos em condições distintas e que podem possuir similaridades, mas também diferenças em relação ao uso da vírgula.

Assim, evidenciamos a relevância de pesquisas quantitativas e qualitativas acerca dos desvios de pontuação, especialmente da vírgula, em produções escritas em língua alemã por estudantes brasileiras. Partimos do pressuposto que as frequências de ocorrências de erros com vírgula nas produções de Língua IV seriam significativas e poderiam ser justificadas pela influência da L1. Para que estas questões sejam solucionadas, consideramos essencial que sejam desenvolvidas atividades de sensibilização e conscientização das áreas de interesse com maior ocorrência no *corpus*. Para a investigação da influência da L1 na produção escrita em LA, consideramos essencial o trabalho reflexivo nas diferentes fases de escrita, com foco nas fases de planejamento, de pesquisa, de estruturamento, de formulação e de revisão (KRINGS, 2016, p. 110). A fase de planejamento, formulação e revisão podem ser realizadas por meio da conscientização e reflexão crítica das dificuldades de aprendizagem, para que as estudantes consigam compreender as estratégias e aplicá-las autonomamente em diferentes tarefas.

⁵ No original “Die Kommasetzung ist ein Bereich, der auch im Slowenischen für viele Studierende eine Problemzone darstellt. Dementsprechend werden auch im Deutschen in diesem Zusammenhang wiederholt Fehler produziert.“

Para melhor exemplificar os materiais e métodos deste estudo, apresentamos na próxima seção a estrutura de coleta e análise de dados, o perfil de participantes e o contexto de investigação.

Materiais e métodos

A amostra de dados para o desenvolvimento desta pesquisa foi constituída por 40 produções escritas realizadas por estudantes brasileiras da habilitação de Alemão da Faculdade de Filosofia de Ciências Humanas (FFLCH) e que, no momento da coleta, cursavam a disciplina Língua Alemã IV (referente ao nivelamento intermediário). Todas as estudantes eram falantes de português como L1 e alemão como L2, e, apesar de estarem no mesmo momento da graduação, possuíam vivências e conhecimentos variados com relação ao idioma alemão e, conseqüentemente, níveis de língua distintos.

Os textos coletados para esta investigação fazem parte de um segmento da disciplina Língua Alemã IV, no qual as estudantes, além de acompanhar as aulas habituais de língua alemã, têm a oportunidade, uma vez por semana, de entrar em contato com textos autênticos no idioma e realizar produções escritas relacionadas aos temas e conteúdos da aula de língua. Depois de entregues, essas produções são corrigidas pelas docentes e/ou por monitoras.⁶ Na turma em questão, foram produzidos seis textos distintos que, primeiramente, eram corrigidos pela docente e devolvidos para as alunas que tinham como tarefa entregar uma nova versão com revisões baseadas nos apontamentos da professora. Fazia parte da função da monitora assegurar que as estudantes compreendessem e conseguissem realizar de maneira satisfatória a revisão baseada nos comentários e sugestões feitas pela professora. As produções escritas na disciplina em questão são realizadas, majoritariamente, como tarefa de casa e exercem um papel de ligação entre os conteúdos linguísticos vistos em sala de aula e a leitura e produção de textos, sendo ainda proporcionado um momento de correção e *feedback*.

A disciplina Língua Alemã IV prevê que as estudantes da graduação de Letras, que iniciaram a turma estando, de maneira geral, no nível A2.2, de acordo com o Quadro Comum Europeu, terminem a disciplina com conhecimentos referentes ao nível B1.1 de língua alemã. No entanto, por se tratar de uma disciplina obrigatória e, em especial esta turma na qual realizamos a coleta de dados, ter sido realizada durante o período pandêmico, é notório, e até reconhecido pelas próprias aprendizes, que as participantes possuem níveis de conhecimento distintos, o que pode ter afetado a ocorrência de desvios nas produções. Não obstante, não temos a intenção de nos aprofundar na

⁶As monitoras faziam parte do Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG) da Universidade de São Paulo.

relação entre conhecimento de língua e desvios, procuramos, assim, por meio do *corpus*, investigar sobre a frequência de ocorrências de desvios relacionados à vírgula, para compreender como aprimorar o trabalho com o tema da pontuação em disciplinas como a de Língua alemã IV.

Os dados processuais coletados foram analisados com base em duas gramáticas da língua alemã, *Grammatik Aktiv B2-C1*, de Friederike Jin e Ute Voß (2017) e *A Gramática alemã*, de Herbert Welker (2008). A partir dessa primeira análise da ocorrência dos desvios no *corpus* estabelecemos o foco da investigação contrastiva, isto é, frases com a presença de advérbios deslocados e orações construídas com a conjunção “*dass*” (que) e com os pronomes relativos, ou seja, as “*Relativsätze*” (Orações relativas). Optou-se por esse enfoque, pois as construções mencionadas divergem das regras pré-estabelecidas para o uso da vírgula em português e pelo número de ocorrências constituir um montante significativo para a investigação.

A partir da seleção dos desvios relacionados ao uso da vírgula no *corpus*, a análise de dados foi dividida em duas fases: quantitativas e qualitativas. Na análise quantitativa consideramos a frequência de ocorrência dos desvios, já a qualitativa teve a intenção de investigar as possíveis justificativas para os desvios mais recorrentes. Para melhor compreender os desvios, realizamos uma investigação contrastiva buscando as possíveis influências do uso de vírgula em língua portuguesa. A fim de averiguar se os desvios poderiam ser fruto de uma transferência das regras do português para a redação de textos em língua alemã, utilizamos a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2016). O prognóstico em relação aos desvios de vírgula será discutido de forma mais detalhada na seção de Resultados (seção 4).

Com o intuito de trabalhar com o estudo da vírgula de forma mais propositiva, ou seja, com reflexões práticas para o contexto de ensino de ALA e suas implicações em sala de aula, a análise qualitativa procura ainda sugerir, por meio de uma sequência didática, algumas atividades para o trabalho com a vírgula por meio da abordagem contrastiva com a língua portuguesa. Para isso são incorporados exercícios e atividades que possam ser exploradas juntamente com os conteúdos gramaticais vinculados a temas de *Dass-Sätze* e *Relativsätze*. Acredita-se que, através desses exercícios, seja possível trabalhar de forma consciente as regras de uso da vírgula em língua alemã, evitando, assim, futuras dificuldades que esse tipo de construção possa gerar em alunas falantes de português como L1.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa e da análise dos dados, ficou evidente a importância de elaborar tal sequência didática, já que exercícios que abordam o tema da vírgula muitas vezes não aparecem nos livros didáticos, como é o caso do material utilizado na disciplina de Língua IV, o *DaF-kompakt* (BRAUN, 2016). A questão da vírgula pode ser encontrada em gramáticas de níveis mais avançados, como a *Grammatik Aktiv B2-C1* (2017), ou em exercícios complementares voltados

para falantes de alemão como L1. Materiais como estes são extremamente válidos e podem, em alguns casos, auxiliar estudantes a melhorarem suas habilidades em relação ao emprego da vírgula, no entanto, tais gramáticas e livros de exercícios não promovem uma conscientização linguística objetiva com relação às regras de uso da vírgula levando em conta a interlíngua, isto é, relação com os conhecimentos e desvios da L1 das estudantes.

Resultados

Nesta seção apresentamos os resultados quantitativos, focados na frequência de ocorrências dos desvios relacionados ao uso da vírgula em *Relativ-* e *Dasssätze*, assim como os resultados qualitativos, com a apresentação da estrutura de uma sequência didática que pode ser adaptada a diferentes contextos de aprendizagem.

Resultados quantitativos

Na análise de dados de textos produzidos por estudantes da disciplina de Língua Alemã IV da USP, foram encontrados 37 desvios relativos ao foco definido: 6 desvios relativos aos Adjuntos Adverbiais; 6 desvios de Deslocamento; 18 desvios relacionados às “*Dass-Sätze*”; 7 desvios com “*Relativsätze*”. A tabela a seguir apresenta os desvios encontrados no *corpus* e a sua justificativa por meio da diferença do emprego da vírgula no português para cada caso:

Presença de vírgula no português e ausência no alemão	
Adjunto Adverbial	6 ocorrências
Exemplo do <i>corpus</i>	„In August 2019, ich reiste nach Dänemark um dänisch zu lernen.“
Esperado em português	Em agosto de 2019, eu viajei à Dinamarca para aprender dinamarquês.
Deslocamento	6 ocorrências
Exemplo do <i>corpus</i>	“Falls es gibt, darf ich, als internationale Studentin, dort wohnen?”
Esperado em português	Caso tenha, eu posso, sendo intercambista, morar lá?

Presença de vírgula no alemão e ausência no português	
<i>Dass-Sätze</i>	18 ocorrências
Exemplo do <i>corpus</i>	“ <i>Ich sehe auch dass eines der am häufigsten verwendeten Argumente, [...]</i> ”
Esperado em português	Eu vejo também que um dos argumentos mais usados ...
<i>Relativsätze</i>	7 ocorrências
Exemplo do <i>corpus</i>	“ <i>Ich habe ein paar Zweifel die ich klären würde.</i> ”
Esperado em português	Eu tenho algumas dúvidas que gostaria de esclarecer.

Tabela 1: Compilação de ocorrências relativas aos desvios encontrados.

Fonte: autoria própria

A partir desta investigação foi possível notar que estudantes tendem a incorporar as regras do português para empregar a vírgula em sentenças escritas em alemão, já que, nas ocorrências de desvios, o uso da vírgula seguiu as regras gramaticais do português, como são os casos dos advérbios deslocados, e frases em que a vírgula nem sempre é necessária no português, mas no alemão se exige o seu emprego, como as “*Dass-*” e “*Relativsätze*”.

Assim, identificamos que a motivação principal para os casos em que a vírgula não deveria ser empregada em alemão foi a tentativa de seguir a lógica ditada pelas regras gramaticais do português brasileiro. A gramática do português prevê o uso da vírgula para elementos deslocados, o que indica para o leitor que a ordem natural da frase seria outra, isso se aplica tanto aos advérbios, quanto para basicamente qualquer outro elemento frasal que não siga ordem corriqueira de S-V-O (Sujeito-Verbo-Objeto). Entretanto, o alemão, por ser uma língua de casos, admite uma maior flexibilidade sobre a disposição dos elementos frasais, o que torna o emprego da vírgula dispensável na maior parte desses deslocamentos - salvo alguns casos que envolvem as famosas “*Nebensätze*” (Orações Subordinadas). Essa diferença, portanto, pode contribuir para a dificuldade no aprendizado e na frequência de ocorrência de desvios, especialmente em níveis iniciais.

O maior número de ocorrências foi verificado nos casos de ausência de marcação de vírgula, casos em que tal pontuação é obrigatória em língua alemã. Das 37 ocorrências de desvios de vírgula observadas, 25 pertencem à categoria denominada “Presença de vírgula no alemão e ausência no

português”. Acredita-se que a motivação para a ausência da marcação da vírgula esteja relacionada com o uso do “que” no português, posto que a tendência é representarmos no português, tanto a conjunção “*das*”, quanto os pronomes relativos do alemão com a partícula “que” e ela, muitas vezes, não vem acompanhada pelo sinal de pontuação. O emprego da vírgula antecedendo a partícula “que” acontece, mas está restrito às orações subordinadas adjetivas explicativas, como explica Cunha e Cintra:

Como sabemos, as orações subordinadas adjetivas classificam-se em restritivas e explicativas. As restritivas, necessárias ao sentido da frase, ligam-se a um substantivo (ou pronome) antecedente sem pausa, razão por que dele não se separam, na escrita, por vírgula. Já as explicativas, denotadoras de uma qualidade acessória do antecedente — e, portanto, dispensáveis ao sentido essencial da frase —, separam-se dele por uma pausa, indicada na escrita por vírgula. (CUNHA e CINTRA, 2016, p. 663)

As orações subordinadas citadas pelos autores, sejam elas restritivas ou explicativas, correspondem no alemão às “*Relativsätze*”, ou seja, não existe no alemão qualquer tipo de diferenciação para a estruturação dessas orações, todas elas devem, necessariamente, serem antecedidas pela vírgula, independente de equivaler ou não ao sentido de orações subordinadas adjetivas restritivas. Por esse motivo acreditamos que a ocorrência de desvios de *Relativsätze* sucede por interferências do português.

Tendo em vista a divergência entre as regras gramaticais de uso de vírgula em português e alemão, as ocorrências de desvios selecionadas para compor esta pesquisa podem ser consideradas de extrema importância para o ensino de LA em contexto local. Além de apresentar uma construção com ordem de palavras (verbo na última posição) desconhecidas para alunas brasileiras, as “*Dass-Sätze*” ou “*Relativsätze*” podem representar, portanto, um grande desafio por se distanciar da configuração da língua portuguesa. No caso das *Relativsätze* ainda temos o agravante do uso de pronomes relativos, que devem obrigatoriamente concordar com o gênero e caso da palavra relativa. Nesse sentido, foram identificados dentro da análise do *corpus* de produção de textos diversas ocorrências que não apenas manifestam os desvios da marcação da vírgula, mas também a complexidade de estruturar frases subordinadas em língua alemã.

Pensando na complexidade acima citada, desenvolvemos uma sequência didática com atividades que têm o objetivo de trabalhar as duas orações subordinadas analisadas, tendo como foco especial os desvios no emprego da vírgula. As atividades foram pensadas para serem trabalhadas nas aulas de produção de texto, em vista de facilitar a incorporação do conteúdo sem interferir no andamento

do curso e do conteúdo, visto que o curso de letras já precisa lidar com o desafio de formar futuras profissionais de língua alemã em um espaço limitado de tempo.

A Sequência Didática

As atividades da sequência didática foram elaboradas com o texto de um dos capítulos do livro infanto-juvenil *Nichts: was im Leben wichtig ist*, da autora Janne Teller (2012).⁷ O trabalho com texto literário permite que a professora explore diversos aspectos além dos intencionados para a conscientização do emprego da vírgula. O segundo capítulo do livro, sugerido para a realização das atividades é bastante curto, com cerca de uma página e apresenta diversos casos nos quais a marcação da vírgula pode ser observada. Além disso, optamos por utilizar um texto jornalístico em português para possibilitar a comparação entre os empregos da vírgula nos dois idiomas estudados. Apesar de serem gêneros textuais distintos, ambos proporcionam um contato autêntico com a língua e representam usos reais das estruturas e pontuações que serão contrastadas, de modo que as estudantes possam reconhecer as semelhanças e diferenças entre as estruturas frasais e funções semânticas.

Tendo como referência o cronograma seguido durante a disciplina de Língua Alemã IV, supõe-se que as estudantes já tiveram contato com diversas construções da língua alemã presentes no texto, portanto, teriam condições de identificá-las, assim como discutir sobre suas estruturas. O intuito principal dessas atividades é, justamente, que estudantes tenham a oportunidade de refletir sobre as regras gramaticais do alemão, de forma que, ao elaborar justificativas para tal regra de pontuação ou analisar estruturas já conhecidas, tenham não só a chance de dedicar tempo para trabalhar com os seus conhecimentos pré-existentes, como também espaço para discutir sobre um tema que, dificilmente, é abordado em de sala de aula.

A sequência também foi pensada para que exista, no final, uma produção escrita, assim as estudantes terão a chance de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e constatar de forma individual se o conteúdo ainda gera dúvidas ou se encontram alguma dificuldade ao utilizarem as composições frasais. A estrutura da sequência didática e suas fases (Introdução ao tema, Reconhecimento do uso da vírgula em alemão, Análise contrastiva, Produção final) estão focadas na compreensão e produção de textos envolvendo o uso de vírgulas em alemão e sua análise contrastiva em português, de acordo com o que fora anteriormente mencionado, é apresentada na tabela a seguir:

⁷ Texto completo em Anexo.

Fases	Atividade	Desenvolvimento	Modo de Execução	Tempo de Execução
Introdução ao tema	Atividade 1: Introdução do texto literário	Leitura dos primeiros dois capítulos do texto literário	Individual	20 minutos
		Breve discussão sobre questões interpretativas e de vocabulário	<i>Plenum</i> ⁸	10 minutos
	Atividade 2: Reflexão sobre a pontuação no alemão	Discutir com as estudantes sobre o uso de sinais de pontuação presentes no texto	<i>Plenum</i>	10 minutos
Reconhecimento do uso da vírgula em língua alemã	Atividade 3: A vírgula no alemão	Identificar 5 frases que levam vírgula no texto literário em alemão e justificar o motivo do emprego da vírgula	Individual ou em dupla	20 minutos
		Compartilhamento de resultados e discussão sobre as justificativas	<i>Plenum</i>	10 minutos
	Atividade 4: Empregos específicos da vírgula em língua alemã	Estrutura gramatical de ocorrência das vírgulas (<i>Dass, Relativsätze, aber e Enumeração</i>)	Individual ou em dupla	10 minutos
		Compartilhamento de resultados e discussão sobre a estruturação dos exemplos identificados	<i>Plenum</i>	10 minutos

⁸ Em grande grupo.

Análise Contrastiva	Atividade 5: Aproximação entre as ocorrências	Atividade 5: Leitura do texto jornalístico em língua portuguesa	Individual ou em dupla	20 minutos
		Discussão com o auxílio das perguntas instigadoras	<i>Plenum</i>	10 minutos
	Atividade 6: A partícula “que”	Localização de frases com a presença da partícula “que”	Individual ou em dupla	10 minutos
		Compartilhamento de resultados com a discussão das funções gramaticais do “que”	<i>Plenum</i>	10 minutos
		Discussão contrastiva: relação entre uso de vírgula em alemão e português	<i>Plenum</i>	20 minutos
	Produção final	Atividade 7: Texto de opinião	Elaboração de um texto argumentativo de opinião que comente um dos textos trabalhados em aula	Individual
Atividade 8: Consolidação		Discussão dos resultados e correção dos textos	<i>Plenum</i>	15 minutos

Tabela 2: Estrutura das Atividades
Fonte: autoria própria

A seguir apresentamos as atividades, pensadas para uma turma de aproximadamente 20 alunos, que podem ser desenvolvidas em cada uma das fases da sequência didática. No total, foram elaboradas 8 Atividades que contam com **Objetivo** e **Sugestão de Desenvolvimento**, também acrescentamos, em alguns momentos, exemplificações que servem para auxiliar a progressão das atividades e ilustrar o que deve ser abordado em cada fase.

Introdução ao tema:**Atividade 1: Introdução do texto literário**

Objetivo: O intuito desta atividade é iniciar o contato das alunas⁹ com o texto literário que servirá de base para nossa sequência didática e esclarecer possíveis questões de compreensão, sendo elas de vocabulário ou até mesmo interpretativas.

Sugestão de Desenvolvimento:

- Leitura individual dos capítulos I e II do livro *“Nichts: was im Leben wichtig ist”*.
- Esclarecimento do vocabulário, seguida de uma discussão sobre os pontos principais do texto (Qual é o tema principal? Onde a história se passa? O que acharam interessante?)

Atividade 2: Reflexão sobre a pontuação no alemão

Objetivo: Instigar a reflexão sobre os sinais de pontuação para assim dar início à temática da vírgula.

Sugestão de Desenvolvimento:

- Discussão do uso de pontuação no texto lido por meio de algumas perguntas instigadoras:
Quais sinais de pontuação podem ser encontrados no texto lido?
Qual aparece com mais frequência?
O que eles representam?

Reconhecimento do uso da vírgula em língua alemã:**Atividade 3: A vírgula no alemão**

Objetivo: Trabalhar o texto de forma que as estudantes possam identificar individualmente as regras de uso da vírgula. A partir disso, proporcionar um espaço dentro de sala de aula para reflexão crítica sobre os empregos e posições das vírgulas em língua alemã. Não é necessário formular nenhuma justificativa extensa ou elaborada, nem mesmo identificar e classificar todas as estruturas encontradas no texto, o intuito é refletir sobre os empregos da vírgula. A professora pode fazer uso de gramáticas para acompanhar a discussão.

⁹ Como foi justificado em nota de rodapé no início do texto, consideramos neste artigo relevante utilizar o artigo feminino para indicar referências genéricas de pessoas que ensinam ou aprendem, o que envolve os gêneros masculinos, femininos e não binário.

Sugestão de Desenvolvimento:

- Identificação de 5 frases que levam vírgula no texto em língua alemã (em anexo) e procurar justificar o motivo do emprego da vírgula.
- As alunas devem compartilhar em *Plenum* alguns dos exemplos encontrados para promover a discussão em sala de aula sobre as justificativas elaboradas durante a realização da atividade.

Exemplificação da atividade: a frase a seguir foi retirada do texto literário abordado na sequência com o objetivo de ilustrar como a Atividade 3 poderia ser respondida.

“Deshalb lohnt es sich nicht, irgendetwas zu tun.”¹⁰ - construção com *Infinitiv mit zu*.

Atividade 4: Empregos específicos da vírgula em língua alemã

Objetivo: Chamar a atenção para o modo que essas construções são estruturadas para que, posteriormente, as alunas possam identificar semelhanças, mas também diferenças no emprego da vírgula em relação ao português. Além disso, esta atividade dá abertura para a discussão acerca das estruturas que possam gerar dificuldade para estudantes de ALA.

Sugestão de Desenvolvimento:

- Estipular alguns casos específicos sobre as regras de emprego de vírgula em língua alemã. Para esta sequência didática apresentamos sugestões de atividades com o foco nas seguintes construções: *Dass-Sätze*, *Relativsätze*, *Orações com aber (mas)*, *orações com enumeração*.
- As alunas devem identificar os casos indicados no texto e marcá-los.
- A partir dos exemplos encontrados, discutir em *Plenum* sobre o processo de estruturação das frases. Algo que as estudantes provavelmente já sabem, mas serve para relembrar, por exemplo, quando usamos “*das*” ou “*dass*”.
- Os exemplos discutidos devem ser anotados pela professora seguindo suas classificações gramaticais correspondentes.

Exemplificação da atividade: os exemplos a seguir foram retirados do texto abordado durante a sequência didática e pretende ilustrar como a atividade proposta pode ser trabalhada.

¹⁰ Tradução livre: “Por isso não vale a pena fazer qualquer coisa.”

Dass-Sätze: “Es war das erste Mal, *dass ich sie das tun sah*.”¹¹

Relativsätze: “Das Ganze ist nichts weiter als ein Spiel, *das nur darauf hinausläuft*, so zu tun als ob – und eben genau dabei der Beste zu sein.”¹²

Aber: “Etwas werden bedeutete jemand werden, *aber das wurde nicht laut gesagt*.”¹³

Enumeração: “Kommt Zeit, kommt Rat, kommt Unordnung.”¹⁴

Análise Contrastiva:

Atividade 5: Aproximação entre as ocorrências

Objetivo: Possibilitar a análise contrastiva por meio da comparação dos casos encontrados em ambos os textos. É esperado que as estudantes possam encontrar semelhanças e diferenças na estruturação e marcação das frases com vírgula nos dois idiomas. Não é necessário que a discussão tome forma de análise sintática, pois o intuito é promover uma conscientização das possíveis interferências por meio de uma análise contrastiva no par linguístico.

Sugestão de Desenvolvimento:

- Leitura do texto jornalístico em português, “Clara Alves: ‘Sou uma escritora militante’” (texto completo em anexo), escrito por Edison Veiga.
- Busca inicial por ocorrências de frases com vírgula no português e, posteriormente, comparação com os exemplos encontrados no texto literário em alemão. (Onde ocorrem os empregos de vírgula no português? com que frequência? Aparecem sempre nos mesmos locais?)
- Compartilhamento de resultados e discussão por meio de perguntas instigadoras:
Qual texto, em alemão ou português, faz mais uso de vírgulas?
Quais diferenças foram notadas em relação ao emprego da vírgula nos dois textos?
Quais semelhanças foram notadas?

Atividade 6: A partícula “que”

Objetivo: Possibilitar a compreensão sobre as diversas funcionalidades da partícula “que” no português, isto é, devem perceber que o português se utiliza do “que” para representar tanto as

¹¹ Tradução livre: “Foi a primeira vez que eu a vi fazendo isso.”

¹² Tradução livre: “Tudo não passa de um jogo que se resume a isso, fingir ser - e ser melhor nesse jogo”

¹³ Tradução livre: “Ser alguma coisa significa ser alguém, mas isso não era dito em voz alta.”

¹⁴ Tradução livre: “Venha tempo, venha conselho, venha desordem.”

frases “*dass*” como as “*Relativsätze*” do alemão. Assim, estimular a reflexão sobre as diferenças entre as estruturas investigadas (*Dass-* e *Relativsätze*) e entre suas regras de pontuação nas duas línguas.

Sugestão de Desenvolvimento:

- Identificação de frases com a presença da partícula “que” no texto selecionado.

Exemplificação da atividade: os casos listados abaixo foram retirados do texto jornalístico abordado na atividade em questão, eles servem de orientação e ilustram como a atividade anteriormente mencionada pode ser desenvolvida em sala de aula.

Que: “Nascida no Rio em outubro de 1993, Clara Alves conta *que começou a escrever aos 8 anos.*”

Que: “[...] um posto que parecia lugar-cativo do livro *que se tornou um fenômeno praticamente desde o início da pandemia.*”

Que: “[...], mas está sentindo o assédio dos fãs na Bienal do Livro de São Paulo, *que acontece nesta semana.*”

- Discussão sobre os casos com a ocorrência de vírgula acompanhada de “que”. Analisar conjuntamente as frases encontradas em português e pensar sobre como elas poderiam ser representadas no alemão, ou seja, se seria necessário o uso da conjunção “*dass*” ou de determinado pronome relativo. Também poderia ser interessante refletir sobre o processo contrário, ou seja, com as frases encontradas em alemão poderiam ser traduzidas para o português e, neste caso, como seria o comportamento da vírgula.

Exemplificação da atividade: abaixo também é possível encontrar de forma mais ilustrada como a atividade pode ser realizada e quais respostas podem ser esperadas das estudantes

“Alves acredita que seus livros tenham uma função” - ao transferirmos esta frase para o alemão, uma opção seria o uso da estrutura “*sie denkt/glaubt, dass...*”, já que, apesar de termos o uso do “que”, a frase não faz referência a nenhum elemento anteriormente mencionado, apenas integra uma oração a outra.

Produção Final:

Atividade 7: Texto de opinião

Objetivo: Treinar o uso das estruturas gramaticais discutidas em aulas e refletir acerca dos empregos da vírgula.

Sugestão de Desenvolvimento:

- Produção de um texto argumentativo em alemão sobre um dos dois textos. Deve ser um texto curto (em torno de 150 palavras) no qual as estudantes possam expressar a sua opinião sobre os temas tratados nos textos.

Atividade 8: Consolidação

Objetivo: Verificar se o desenvolvimento das atividades e reflexões anteriores sobre o conteúdo trabalhado na aula alcançou resultados adequados para a turma e possibilitar a discussão sobre possíveis dúvidas que surgiram durante a produção do texto.

Sugestão de Desenvolvimento:

- Reflexão sobre as possíveis dificuldades durante a produção de texto e definição de um tempo da aula para corrigir e discutir os exemplos de desvios das produções das alunas.

No final da sequência, é esperado que as estudantes tenham uma base teórica e prática sobre o tema para reconhecer as diferenças entre as estruturas frasais e as distintas regras gramaticais existentes para o emprego da vírgula nas duas línguas. Acreditamos que, com o apoio de cada fase estipulada para a sequência, a reflexão sobre a lógica gramatical de cada língua seja, progressivamente, estimulada e, por meio disso, se torne possível reduzir o número de desvios em tarefas de produção escrita com relação aos usos da vírgula.

No primeiro momento, na fase de reconhecimento, as alunas se deparam com o uso autêntico da pontuação, baseado na lógica gramatical do idioma alemão. Por meio das atividades, elas devem utilizar seus conhecimentos prévios para criar hipóteses sobre esses usos, assim como têm a possibilidade de entrar em contato com o uso da vírgula em alemão de forma menos engessada. Após essa reflexão, é pretendido que as alunas compreendam que as regras dos empregos da vírgula em alemão nem sempre se assemelham a do português. Para isso, escolhemos também trabalhar com um texto autêntico em língua portuguesa, assim as estudantes terão a possibilidade de contrastar as duas línguas, averiguando os seus usos, suas ocorrências e suas dessemelhanças. Além disso, com a sequência didática se torna possível assimilar os diferentes usos do “que” e suas

possíveis representações no idioma alemão, podemos assim, ampliar conhecimentos e colocá-los em prática por meio de uma produção escrita e averiguá-los juntamente com a professora.

5 Conclusão

As abordagens da Consciência Intercultural e Linguística, além de levar em conta a relação entre língua e cultura, incluem em suas perspectivas de pesquisa e ensino de línguas a reflexão metalinguística, em que o objetivo é tornar a aprendiz consciente das normas linguísticas e socioculturais da língua alvo, bem como das suas próprias. Assim, consideramos essencial uma análise consciente dos desvios linguísticos na produção escrita, para que os erros possam ser melhor compreendidos e, futuramente, evitados. No contexto de ensino de língua local universitário, consideramos indispensável levar em conta não apenas o produto da produção escrita ou falada, mas também o seu processo, que leva em conta a reflexão crítica individual. Nesse sentido, o nosso objetivo foi o de desenvolver reflexões através dos dados de ocorrências de desvios e sugerir atividades didáticas que permitissem uma conscientização sobre a interlíngua no emprego das vírgulas em uma perspectiva contrastiva.

Por envolver o domínio de variados conhecimentos e aspectos da língua aprendida, a prática de produção de textos em LA é uma tarefa árdua e desafiadora. O acúmulo de diferenças entre o sistema linguístico e gramatical da língua fonte e alvo tende a resultar em desvios, que envolvem diferentes âmbitos da língua, mas em contexto local brasileiro sabemos que a sintaxe revela ser uma área de conhecimento problemática, especialmente no que se trata do posicionamento dos elementos na oração. Para lidar com tal complexidade, as estudantes muitas vezes acabam por reproduzir regras já conhecidas, utilizando, portanto, a estratégia de usar padrões da sua L1. No que tange o emprego da vírgula, esta hipótese foi comprovada no levantamento de dados do *corpus* desta pesquisa, no qual foi possível observar exemplos de desvios que evidenciaram a assimilação das regras da língua portuguesa para a estruturação de frases em alemão.

Na análise de dados, foram identificadas 37 ocorrências de desvios com vírgula, sendo que entre elas 25 se referiam às orações subordinadas com “*dass*” e às orações relativas (*Relativsätze*). Por serem muito distantes das estruturas conhecidas no português, as orações podem representar uma carga cognitiva excessiva para estudantes brasileiras. Diante desta constatação elaboramos uma sequência didática que visa estimular aprendizes a refletirem sobre o uso da vírgula na língua adicional. A sequência foi elaborada em quatro fases (Introdução ao tema; Reconhecimento do uso

da vírgula em alemão; Análise contrastiva; Produção final) que tinham o objetivo de proporcionar, por meio da abordagem da conscientização e da análise contrastiva, formas de analisar e entender os usos da pontuação em contextos autênticos, propiciando discussões que levem à compreensão individual das interferências e dos processos individuais de aprendizagem. Logo, esperamos que as atividades sugeridas possibilitem às aprendizes uma postura reflexiva, crítica e autônoma.

É importante ressaltar que, apesar de trabalharmos neste artigo com uma proposta de sequência que aborda ocorrências bastante específicas, as atividades aqui pensadas podem ser adaptadas a diferentes ambientes e necessidades de aprendizagem. Entendemos, no entanto, que no contexto de aprendizado de línguas em um curso de Letras, no qual são formadas futuras professoras, tradutoras, revisoras e pesquisadoras é essencial que o ensino crítico-reflexivo faça parte do processo de integração das alunas na sociedade, possibilitando o seu acesso a produções culturais e científicas. Conseqüentemente, com o foco no emprego da vírgula, tivemos a intenção de refletir e apresentar sugestões concretas para que seja possível às estudantes compreender as suas próprias ações em um processo de negociação de sentidos, alcançando assim um maior engajamento, motivação e reflexão sobre o seu processo de aprendizagem.

Referências bibliográficas

AQUINO, M. Mudando o ritmo das aulas de alemão como língua adicional por meio de músicas e mídias digitais. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 22-47, 2021.

AQUINO, M. Das sieht ja ganz anders aus, wie fühlst du dich denn? Teaching modal particles ja and denn with the Queer Eye Germany series: a didactic model based on a Descriptive Format *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, no prelo.

BRAUN, Birgit et al. *DaF kompakt neu A2*. Kurs- und Übungsbuch. Stuttgart: Klett, 2016.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*. Porto, Asa Editores, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7ªEd. Lexicon Editora Digital. Rio de Janeiro, 2016.

FERLING, Nicola. Schreiben im DAZ-Unterricht. In: S. KAUFMANN, Susan; ZEHNDER, Erich; VANDERHEIDEN, Elisabeth; FRANK, Winfried (Org.). *Fortbildung für Deutsch als Zweitsprache (Bd. 2)*. Ismaning: Hueber, p. 110–141, 2008.

FERRARI, Bianca. *A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão* – Pandemonium, São Paulo, v. 17, n. 24, dez./2014, p. 175-197.

GNUTZMANN, Claus. Language Awareness: Progress in language learning and language education, or reformulation of old ideas? *Language Awareness*: Londres, v. 6, n.1, p. 65-74, 1997.

GOMES ARAUJO, Gustavo Luis. *Interferenzfehler aus dem Deutschen in der schriftlichen Produktion auf Portugiesisch als Fremdsprache – Analyse eines Corpus von Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de Viena. Viena, 2017.

GRACNER, Doris. *Fehler beim schriftlichen Produzieren von Texten im DAF-Studium. Eine empirische Untersuchung am Beispiel slowenischer Germanistikstudierender* - [Znanstvena založba Filozofske fakultete](#) (2018), Vol. 10, 1, p. 219-237.

GRASS, Susan; SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge. 2008.

JIN, Friederike; VOß, Ute. *Grammatik Aktiv B2-C1*. Cornelsen. Berlin, 2017.

KRINGS, Hans. Schreiben. In: BURWITZ-MELZER, Eva.; MEHLHORN, Grit; RIEMER, Claudia; BAUSCH, Karl-Richard; KRUMM, Hans-Jürgen. (Eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht 6.*, Tübingen: Narr. p. 107 - 111, 2016.

LUCHTENBERG, Sigrid. Language Awareness. In: AHRENHOLZ, B.; OOME-WELKE, I. (Org.). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 2008, 107 - 117.

MANCHÓN, Rosa. *Learning to write and writing to learn in an additional language*. Philadelphia, PA: John Benjamins. 2011.

MARTINS, Rosemari; DE MELLO, Vanessa; DE MOURA PINTO, Cintia; VOLMER, Lovani. Usos da vírgula: um estudo a partir do ensino sistematizado. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, n. 57, p. 197-224. 2019.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, São José, v. 24, n. 2. p. 341 - 383, 2006.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics: Cambridge*, v. 10, n. 3, p. 209 - 231. 1972.

TELLER, Janne. *NICHTS: Was im Leben wichtig ist*. Tradução de S. C. Engeler. Munique: Carl Hansen Verlag, 2012.

VEIGA, Edison. *Clara Alves: "Sou uma escritora militante"*, 08 de julho de 2022. Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/clara-alves-sou-uma-escritora-militante/a-62404178> Acesso em 02 de agosto de 2022.

WELKER, Herbert. *A Gramática alemã*. 4. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

Anexo

Texto 1:

Janne Teller – Nichts: was im Leben wichtig ist (2019)

I

Nichts bedeutet irgendetwas,
das weiß ich seit Langem.

Deshalb lohnt es sich nicht, irgendetwas zu tun.

Das habe ich gerade herausgefunden.

II

Pierre Anthon verließ an dem Tag die Schule, als er herausfand, dass nichts etwas bedeutete und es sich deshalb nicht lohnte, irgendetwas zu tun.

Wir anderen blieben.

Und auch wenn die Lehrer sich bemühten, rasch hinter ihm aufzuräumen – sowohl im Klassenzimmer als auch in unseren Köpfen –, so blieb doch ein bisschen von Pierre Anthon in uns hängen. Vielleicht kam deshalb alles so, wie es kam.

Es war in der zweiten Augustwoche. Die Sonne brannte und machte uns faul und leicht reizbar, der Asphalt klebte an den Sohlen unserer Turnschuhe, und die Äpfel und Birnen waren gerade eben so reif, dass sie perfekt als Wurfgeschoss in der Hand lagen. Wir schauten weder links noch rechts. Der erste Schultag nach den Sommerferien. Das Klassenzimmer roch nach Reinigungsmitteln und langem Leerstehen, die Fensterscheiben warfen gestochen scharfe Spiegelbilder, und an der Tafel hing kein Kreidestaub. Die Tische standen in Zweierreihen so gerade wie Krankenhausflure und wie sie es nur an ebendiesem einen Tag im Jahr tun. Klasse 7 A.

Wir gingen zu unseren Plätzen, ohne uns über die vorgegebene Ordnung aufzuregen.

Kommt Zeit, kommt Rat, kommt Unordnung. Aber nicht heute!

Eskildsen begrüßte uns mit demselben Witz wie in jedem Jahr.

»Kinder, freut euch über den heutigen Tag«, sagte er. »Ohne Schule gäbe es auch keine Ferien.«

Wir lachten. Nicht, weil wir das witzig fanden, sondern weil er es sagte.

Genau da stand Pierre Anthon auf.

»Nichts bedeutet irgendetwas«, sagte er. »Das weiß ich schon lange. Deshalb lohnt es sich nicht, irgendetwas zu tun. Das habe ich gerade herausgefunden.« Ganz ruhig bückte er sich und packte die Sachen, die er gerade herausgenommen hatte, wieder in seine Tasche. Mit gleichgültiger Miene nickte er uns zum Abschied zu und ging hinaus, ohne die Tür hinter sich zu schließen.

Die Tür lächelte. Es war das erste Mal, dass ich sie das tun sah. Mir kam die angelehnte Tür wie ein breit grinsendes Maul vor, das mich verschlingen würde, wenn ich mich dazu verlocken ließ, Pierre Anthon nach draußen zu folgen. Wem lächelte es zu? Mir, uns allen. Ich sah mich in der Klasse um, und die ungemütliche Stille sagte mir, dass die anderen es auch bemerkt hatten.

Aus uns sollte etwas werden.

Etwas werden bedeutete jemand werden, aber das wurde nicht laut gesagt. Es wurde auch nicht leise gesagt. Das lag einfach in der Luft oder in der Zeit oder im Zaun rings um die Schule oder in unseren Kopfkissen oder in den Kuschtieren, die, nachdem sie ausgedient hatten, ungerechterweise irgendwo auf Dachböden oder in Kellern gelandet waren, wo sie Staub ansammelten. Ich wusste es nicht. Pierre Anthons lächelnde Tür erzählte es mir. Mit dem Kopf wusste ich es immer noch nicht, aber trotzdem wusste ich es.

Ich bekam Angst. Angst vor Pierre Anthon.

Angst. Mehr Angst. Am meisten Angst.

Wir lebten in Tæring, einem Vorort einer mittelgroßen Provinzstadt. Er war nicht vornehm, aber ziemlich. Daran wurden wir oft erinnert, auch wenn es nicht laut gesagt wurde. Auch nicht leise. Ordentlich gemauerte, gelb verputzte Häuschen und rote Eigenheime mit Gärten ringsum, neue graubraune Reihenhäuser mit Vorgärten, und dann die Wohnungen, wo die wohnten, mit denen wir nicht spielten. Es gab auch ein paar alte Fachwerkhäuser und ehemalige Bauernhöfe, deren Land eingemeindet worden war, und einige wenige weiße Villen, wo die wohnten, die noch mehr ziemlich vornehm waren als wir anderen.

Die Schule von Tæring lag an einer Ecke, wo zwei Straßen aufeinandertreffen. Alle, bis auf Elise, wohnten an der einen, dem Tæringvej. Elise machte manchmal einen Umweg, um mit uns anderen zur Schule zu gehen. Jedenfalls bis Pierre Anthon nicht mehr zur Schule ging.

Pierre Anthon wohnte mit seinem Vater und der Kommune im Tæringvej Nr.25, einem ehemaligen Bauernhof. Pierre Anthons Vater und die Kommune waren Hippies, die in den Achtundsechzigern stecken geblieben waren. Das sagten unsere Eltern, und auch wenn wir nicht richtig wussten, was

das bedeutete, sagten wir das auch. Im Vorgarten dicht an der Straße stand ein Pflaumenbaum. Der Baum war groß und alt und krumm und neigte sich über die Hecke und lockte mit bereift-staubigen Victoria-Pflaumen, die für uns unerreichbar waren. In vergangenen Jahren waren wir hochgesprungen, um sie zu erwischen. Damit hörten wir auf. Pierre Anthon war von der Schule abgegangen, um im Pflaumenbaum zu sitzen und mit unreifen Pflaumen zu werfen. Manche trafen uns. Nicht, weil Pierre Anthon auf uns zielte, das sei die Mühe nicht wert, beteuerte er. Der Zufall wollte es halt so.

Und er rief hinter uns her.

»Alles ist egal«, schrie er eines Tages. »Denn alles fängt nur an, um aufzuhören. In demselben Moment, in dem ihr geboren werdet, fangt ihr an zu sterben. Und so ist es mit allem.«

»Die Erde ist vier Milliarden sechshundert Millionen Jahre alt, aber ihr werdet höchstens hundert!«, rief er an einem anderen Tag. »Das Leben ist die Mühe überhaupt nicht wert.«

Und er fuhr fort:

»Das Ganze ist nichts weiter als ein Spiel, das nur darauf hinausläuft, so zu tun als ob – und eben genau dabei der Beste zu sein.«

Es hatte übrigens bisher nichts darauf hingedeutet, dass Pierre Anthon der klügste von uns war, aber plötzlich wussten wir es alle. Denn irgendetwas hatte er begriffen. Auch wenn wir uns nicht trauten, das zuzugeben. Weder unseren Eltern noch den Lehrern oder den anderen gegenüber. Nicht einmal uns selbst gegenüber. Wir wollten nicht in der Welt leben, von der uns Pierre Anthon erzählte. Aus uns sollte etwas werden, wir wollten jemand werden.

Die lächelnde Tür nach draußen lockte uns nicht.

Gar nicht. Überhaupt nicht!

Texto 2:

Clara Alves: "Sou uma escritora militante"

[Edison Veiga](#)

08/07/2022

8 de julho de 2022

Best-seller em um nicho dominado por traduções estrangeiras, escritora de romances para jovens adultos se identifica como uma autora LGBT e traz a temática da diversidade para suas obras.

<https://www.dw.com/pt-br/clara-alves-sou-uma-escritora-militante/a-62404178>

Clara Alves não se acostumou com o rótulo de best-seller, mas está sentindo o assédio dos fãs na Bienal do Livro de São Paulo, que acontece nesta semana.

"Ainda é um pouquinho difícil de acreditar. Criar uma base de leitores sempre foi um processo muito lento", comenta a escritora à DW Brasil. Aos 28 anos, ela já vendeu mais de 110 mil exemplares – *Conectadas* é seu maior sucesso editorial, mas ela é autora de outros dez livros.

No Twitter (@altaexposicao), Alves comentou o frenesi da Bienal. "Não me deixam mais andar nos corredores pra não tumultuar", postou a escritora.

Ela conquistou território nobre na atenção do mercado editorial brasileiro no início deste ano, quando desbancou, em março, o sucesso [Torto Arado, de Itamar Vieira Junior](#), do topo da lista de mais vendidos – um posto que parecia lugar-cativo do livro que se tornou um fenômeno praticamente desde o início da pandemia.

Alves não se manteve na primeira colocação, mas seguiu entre os campeões de venda da lista Nielsen PublishNews, publicada semanalmente. No mês passado, nova proeza: com seu novo livro *Romance Real*, ela passou a figurar em dose dupla no ranking dos best-sellers.

"Clara Alves começa a se configurar como uma versão brasileira dessas autoras estrangeiras campeãs de vendas de romances adolescentes, como Colleen Hoover ou Alice Oseman", escreveu então o jornalista Thales de Menezes, do portal especializado na indústria do livro PublishNews.

Universo LGBTQ

Além de explorar um nicho um tanto negligenciado pela produção literária brasileira, ou seja, o leitor adolescente ou jovem adulto – chamado pelo mercado de "literatura YA", da expressão em inglês "young adult" –, Alves carrega o diferencial da diversidade. Ela se identifica como uma autora **LGBT** e traz esse universo para suas obras.

Considera-se militante? "Eu acho que sim. Existe um medo da palavra militante, porque ela parece uma coisa exagerada e, principalmente, algumas pessoas mais conservadoras enxergam como algo

ruim. Mas escrever sobre pessoas LGBT e escrever sobre pessoas diversas é algo muito importante para mim", afirma.

"Eu me vejo como uma escritora militante e acho que isso é importante para a nossa literatura, que ainda é majoritariamente branca, hétero, cis, padrão", acrescenta.

Jornalista especializado em mercado editorial, Leonardo Neto vê com bons olhos um fenômeno do tipo. "A indústria vive uma importante onda em que a diversidade é rainha", avalia, enfatizando que se trata de uma tendência mundial.

"Clara e seus editores souberam surfar nessa onda. Ela sabe conectar com o seu público e fazer a sua voz ser ouvida de uma forma espetacular. E tudo isso se traduz em vendas", acrescenta Neto.

"Para mim, como profissional da área e LGBT+, é muito interessante ver o crescente da carreira [...] de toda essa galera que tem conquistado um espaço ao sol e nas listas dos mais vendidos."

Mas sucesso de vendas nem sempre se traduz em sucesso de crítica, isso todo artista sabe. Clara Alves demonstra consciência ao assumir que "existe esse estereótipo de que [a literatura para jovens adultos] é uma literatura mais boba, mais entretenimento".

"As obras comerciais nunca vão levar alguém a ler algo de bom, mais sofisticado, mais elaborado. Essa é uma falácia, dizer que começa lendo Paulo Coelho e acaba lendo James Joyce é uma bobagem", argumenta o professor de literatura, poeta e crítico literário Frederico Barbosa. "Só a educação pode refinar o gosto artístico. Seja a educação formal, seja através de uma crítica atuante e militante que realmente discuta a qualidade dos textos."

Trajetória juvenil

Alves acredita que seus livros tenham uma função, um papel importante na vida dos adolescentes.

"O entretenimento também ensina", defende ela. "É uma literatura para pessoas em formação de personalidade, que já saíram do [nicho] infantil e precisam fazer a mudança para a fase adulta. A adolescência é um período muito difícil, de muitas mudanças, internas e externas. E o grande papel da literatura é ajudar esses jovens a entenderem quem eles são, conseguirem se conciliar com eles mesmos, deixando mais fáceis suas trajetórias."

Nascida no Rio em outubro de 1993, Clara Alves conta que começou a escrever aos 8 anos. Na adolescência, passou a publicar on-line, utilizando sistemas de autoedição. Encontrou seu espaço

no aplicativo Wattpad – não por acaso, ganhou duas vezes o prêmio Wattys, outorgado pela plataforma, em 2016 e em 2019. Também publicou obras de forma independente na plataforma de ebooks da Amazon.

Graduada em Jornalismo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, fez um intercâmbio na Irlanda entre 2015 e 2016. Em seguida, por quase quatro anos, trabalhou na editora de livros Record – primeiro com assessora de imprensa, depois como assistente editorial.

Em 2019, saiu seu primeiro livro pelo selo Seguinte, da Companhia das Letras – o best-seller *Conectadas*. O livro acabou sendo um dos selecionados pela Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio. Pela mesma editora, Alves participou da coletânea de contos *De Repente Adolescente* e lançou, neste ano, *Romance Real*.

"Escrever no Brasil é um grande desafio. E ser escritor focado em trazer pautas inclusivas é um desafio maior ainda. Fico muito feliz em ver o quanto nossas obras estão chegando. A gente quer poder atingir esse grande público", celebra ela.

Alves recorda sua própria adolescência ao refletir sobre seus livros. "Talvez se eu tivesse lido o que eu escrevo hoje naquela época, eu teria tido uma adolescência mais confortável", comenta, frisando que agora existe uma geração que tem à disposição "histórias jovens sobre saída do armário com final feliz".

Recebido em: 10/8/2022

Aprovado em: 19/10/2022