



# TEORIAS DE APRENDIZAGEM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Aula 3

# ORGANIZAÇÃO DA AULA

1. Retomada da aula anterior
2. Retomada das atividades de estágio
3. Apresentação e discussão das teorias de aprendizagem
4. Discussão sobre o lugar do alemão como língua estrangeira
5. Como faremos as nossas entrevistas

# ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO I

data	Objetivos específicos	Literatura geral
28/03	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Mapear "mitos" no entorno do conceito de língua, aprendizagem de línguas;</li><li>▪ Apresentar/revisar as principais concepções de língua, relacionando-as aos conceitos de realidade, sujeito e produção de sentidos</li></ul>	KUMARAVADIVELU, B. <b>Understanding Language Teaching – from method to postmethod</b> . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. (Capítulo 1 – Language, learning, and teaching).
04/04	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Apresentar/revisar teorias de aprendizagem, relacionando-as com as concepções de língua discutidas na aula anterior;</b></li><li>▪ <b>Identificar e analisar criticamente como teorias de língua e de aprendizagem refletem na aula de LE.</b></li></ul>	RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística aplicada crítica. São Paulo: Parábola, 2003, 23-28; p. 57-63.
18/04	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Retomar os "mitos" da primeira aula, problematizando-os à luz das discussões do módulo;</li><li>▪ Apresentar/revisar teorias de aquisição, relacionando-as com as concepções de língua materna</li><li>▪ Refletir preliminarmente acerca do status do ensino de alemão diante das discussões do módulo, identificando limites e possibilidades.</li></ul>	ECKERT, K.; FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. Domínios de Lingu@gem, v. 9, n. 1, p. 198-216, 15 jul. 2015.



# ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO 1

data	Objetivos específicos	Literatura específica
28/03	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Mapear “mitos” no entorno do conceito do que é língua alemã ou teutobrasileira</li><li>▪ Entender as propostas de definição de línguas no contexto germânico</li><li>▪ Discutir os critérios linguísticos e extralinguísticos de definição</li></ul>	<p>MEIRELLES, Camila. <b>Pluricentrismo linguístico da língua alemã e concepções de graduandos e professores</b>. Anais do IX SAPPIL – Estudos de Linguagem, UFF, no 1, 2018.</p> <p>SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; PUPP SPINASSÉ, Karen. <b>O ensino de variedades germânicas em contextos de contato linguístico: conceitos, princípios e diretrizes</b>. In: KRETSCHMER, Johannes; SAVEDRA, Mônica M. G.; BOLACIO FILHO, Ebal Sant’Anna; FERREIRA, Mergenfel Vaz; LAGES, Susana Kampff. Travessias, Encontros, Diálogos nos Estudos Germanísticos no Brasil. Niterói: Eduff/ABEG., 2021, p.18-35.</p>
04/04	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Discutir a definição da língua alemã como língua estrangeira</b></li><li>▪ <b>Retomar o histórico do ensino de alemão como LE</b></li><li>▪ <b>Discutir possibilidades de expansão e introdução de alemão em diferentes ambientes</b></li></ul>	<p>UPHOFF, Dörthe. A área de alemão como língua estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. <i>Pandaemonium ger.</i>, São Paulo, v. 16, n. 22, p. 219-241, 2013.</p> <p>PEREIRA, Rogéria C. Motivação para aprendizado do alemão em contexto extensionista. In: UPHOFF, D. et al. (Orgs.) <i>Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão</i>. São Paulo: FFLCH/USP, 2019, pp. 193-216.</p>

# LEITURAS E IDEIA DO DIA

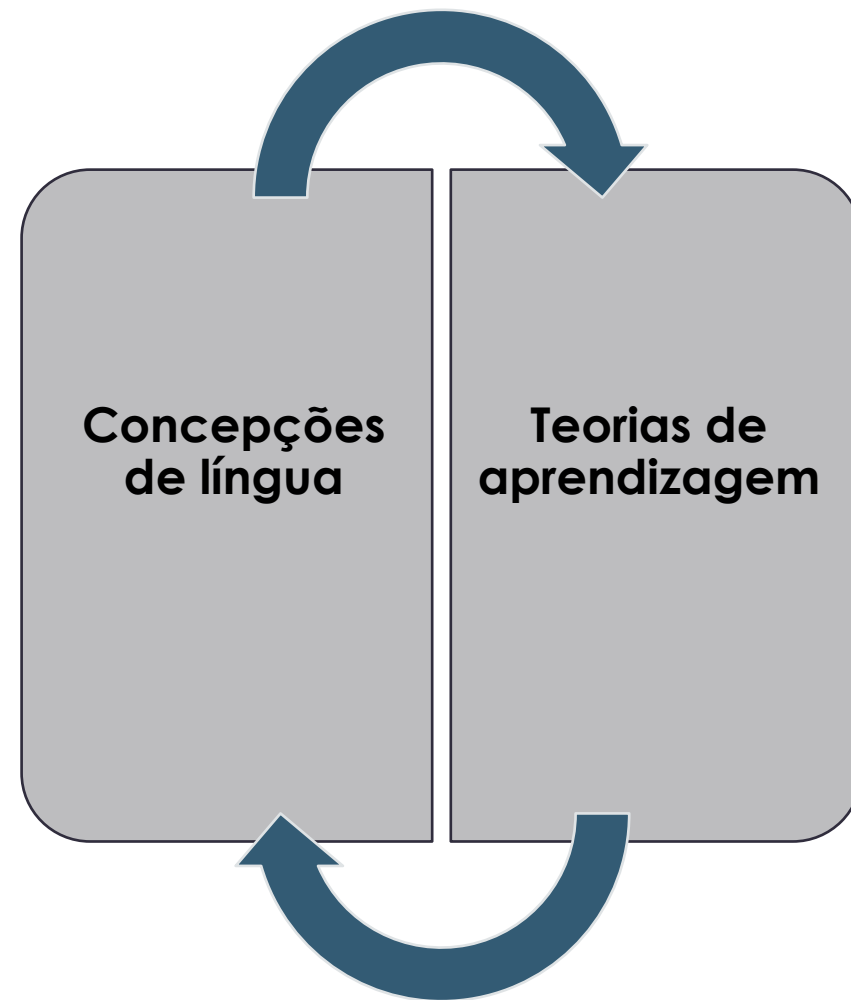
## **Conteúdo geral: Teorias de aprendizagem**

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística aplicada crítica. São Paulo: Parábola, 2003, 23-28; p. 57-63.

## **Conteúdo específico: Alemão como língua estrangeira**

UPHOFF, Dörthe. A área de alemão como língua estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. *Pandaemonium ger.*, São Paulo, v. 16, n. 22, p. 219-241, 2013.

PEREIRA, Rogéria C. Motivação para aprendizado do alemão em contexto extensionista. In: UPHOFF, D. et al. (Orgs.) *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: FFLCH/USP, 2019, pp. 193-216.



# RETOMANDO OS TRÊS CONCEITOS DE LÍNGUA

## SISTEMA, “DISCURSO” OU IDEOLOGIA?

**B)** ...vai além dos limites das características sistêmicas e discursivas da linguagem e a localiza como um local de poder e dominação, tratando-a tanto como transmissora quanto como tradutora de ideologia que serve interesses pessoais.

Kumaravadivelu (2009,p. 16)

**A)** ... concentra-se na natureza da comunicação da linguagem, com ênfase nas regras de uso da linguagem que são apropriadas para um contexto comunicativo específico.

**C)** ... trata das características fonológicas, sintáticas e semânticas da linguagem e da noção de competência linguística confinada ao conhecimento semântico-gramatical.

# CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS (BACHMAN E PALMER, 1996, P. 68) PARA FINS PEDAGÓGICOS

**Conhecimento gramatical** (como as declarações ou frases individuais são organizadas)

? **Conhecimento de vocabulário**

? **Conhecimento de sintaxe**

? **Conhecimento de fonologia / grafologia**

**Conhecimento Textual** (como expressões ou frases são organizadas para formar textos)

? **Conhecimento de coesão**

? **Conhecimento de retórica ou de organização de conversação**

**Conhecimento Pragmático** (como enunciados ou frases e textos estão relacionados aos objetivos comunicativos do falante do idioma e aos recursos da configuração de uso do idioma)

**Conhecimento Organizacional** (como as declarações ou frases e textos são organizados)

# CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS (BACHMAN E PALMER, 1996, P. 68) PARA FINS PEDAGÓGICOS

**Conhecimento Funcional** (como enunciados ou frases e textos estão relacionados aos objetivos comunicativos dos falantes do idioma)

- ? **Conhecimento de funções ideacionais**
- ? **Conhecimento de funções manipulativas**
- ? **Conhecimento de funções heurísticas**
- ? **Conhecimento de funções imaginativas**

**Conhecimento Sociolinguístico** (como enunciados ou frases e textos estão relacionados aos recursos da configuração de uso do idioma)

- ? **Conhecimento de dialetos / variedades**
- ? **Conhecimento de registros**
- ? **Conhecimento de expressões naturais ou idiomáticas**
- ? **Conhecimento de referências culturais e figuras de linguagem**



# O “APRENDIZ” DE UMA LE E O DISCURSO DA DEFICIÊNCIA

aquisição

competência



interlíngua

fossilização

domínio

língua-alvo

sub-usuário

proficiência

erro

# ATIVIDADE 1 – INTERPRETAÇÃO DE TEORIAS

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística aplicada crítica. São Paulo: Parábola, 2003, 23-28; 57-63.

[dinâmica: x grupos de x – com x trechos distribuídos aleatoriamente]

Em seu grupo, discuta:

- 1) Com quais aspectos do trecho o grupo concorda?
- 2) De quais aspectos o grupo eventualmente discorda?
- 3) Em que medida o trecho dialoga com o que temos discutido no que se refere às teorias de língua/linguagem até agora?

Partilha:

Um integrante do grupo lê o trecho em voz alta e outro apresenta a síntese da discussão.

“O objetivo deste capítulo é pleitear que nós, linguistas, devemos, com urgência, rever muitos dos conceitos e das categorias com os quais estamos acostumados a trabalhar, no intuito de torná-los mais adequados às mudanças estonteantes, principalmente em nível social, geopolítico, e cultural em curso neste início de milênio.” (p.25)

“Os nossos conceitos básicos relativos à linguagem foram em grande parte herdados do século XIX, quando imperava o lema "Uma nação, uma língua, uma cultura". Previsivelmente eles estão se mostrando cada vez mais incapazes de corresponder à realidade vivida neste novo milênio, realidade marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos.” (p.25)

“o fato é que o conceito de "língua" que os estudiosos adotaram a prior, ou seja, antes mesmo de qualquer verificação empírica, não admite qualquer possibilidade de que as línguas encontradas no mundo real sobretudo nos dias de hoje, quando os contatos entre os povos estão se processando na velocidade da luz e em volumes inimagináveis algumas décadas atrás possam evidenciar instabilidades, não passageiras, mas estruturais e constitutivas.” (p. 26)

“O que torna o conceito clássico da língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a idéia de auto-suficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala. Isto é, as diferenças são tratadas como fenômenos contingentes a ser estudados num segundo momento. Nas palavras de Fairclough (1992), a língua é abordada como ela poderia ser num mundo ideal e paradisíaco e não como ela de fato é em nosso mundo vivido.” (p. 27)

“Da mesma forma que a língua é conceituada em termos de tudo ou nada, os falantes dessas mesmas línguas também são classificados em termos categóricos, isto é, como nativos ou, se não, obrigatoriamente não-nativos em relação a qualquer língua específica(a qual, por sua vez, passa a ser ou "materna" ou, se não, forçosamente "estrangeira" com respeito a cada um daqueles falantes), não permitindo, dessa forma, qualquer possibilidade de categorias mistas. Embora, inegavelmente, tenha sua função heurística em um primeiro momento, tal manobra vai de encontro ao fato de que o multilingüismo está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção em nosso mundo.” (p. 27)

“Digo desde já, a título de antecipação de minha principal conclusão, que nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno. (...) E a linguagem está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades. Se a identidade linguística está em crise, isso se deve, de um lado, ao excesso de informações que nos circunda e, por outro lado, às instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas.” (p.59)



“Da mesma forma que prevalecem, conforme Huntington, tendências opostas e contraditórias de globalização e regionalização na esfera das relações internacionais, a identidade linguística do cidadão do mundo globalizado também se acha rasgada ao meio pelas forças de submissão ao poder avassalador da influência estrangeira (representada pela língua inglesa) e de resistência e enfrentamento com ingerências sofridas. (...) O fenómeno que merece maior atenção por parte de todos os interessados no assunto é a formação de focos de resistência bem mais fundamentada em diferentes partes do mundo (Canagarajah, 1999) e a importância que a chamada pedagogia crítica assume cada vez mais nessa empreitada.” (p.61)

“O traço mais visível da identidade linguística nesses tempos pós modernos é a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia. Durante muito tempo, a linguística refutou contra a possibilidade de as línguas se influenciarem de outra maneira que não mediante a cadeia evolutiva. (...) Trata-se de uma herança da chamada linguística comparativa que floresceu no século XIX. É uma idéia sutilmente preconceituosa embora a maioria de seus defensores não tenha, ao que gostaria de crer, parado para pensar sobre isso porque é alimentada pelo mesmo desejo de pureza e pelo mesmo medo de mestiçagem que costumam dar origem a outras formas de preconceito como racismo.” (p. 61-62)

“É preciso reconhecer que a linguística tal qual se encontra hoje está mal equipada para nos fornecer subsídios para falar da identidade humana em nosso tempo de globalização. Parte da dificuldade em aceitar a tese de que nossa identidade linguística se caracteriza por instabilidades talvez tenha a ver com o fato de que simplesmente não há lugar para um falante com tal perfil no mundo da linguística, onde as eventuais instabilidades são tipicamente tratadas ou como sinais de desvio ou como evidenciando simples falta de competência (caso de falantes estrangeiros e pessoas portadoras de deficiências) ou como marcas de estágios passageiros (caso de crianças e falantes de "pidgins") (Rajagopalan, 1997b, 1998a).” (p. 61-62)

“(...) o falante que o linguista quer celebrar é o falante ideal, não contaminado pelo contato com os outros, uma espécie de bom selvagem (Rajagopalan, 1997a). O bom selvagem nunca saiu do mundo imaginário do seu criador Jean-Jacques Rousseau, para pisar na terra dos mortais comuns. Pelo que se vê, as chances de se deparar com ele em nosso mundo pós-moderno globalizado são cada vez mais remotas.” (p. 62)

# VOLTANDO AOS MITOS

## O QUE SINTO DIANTE DESSAS QUESTÕES?

(1) Eu me sinto à vontade para falar em [língua de atuação] nas aulas.



(2) Quando alguém comete um erro gramatical em [língua de atuação], fico incomodado.



(3) Acho normal misturar [língua de atuação] e português em situações comunicativas.



(4) Como aluno, sinto que aprendo melhor [língua de atuação] com um professor nativo.



(5) Eu gostaria de ter pleno domínio do [língua de atuação]



(6) Eu gostaria de falar [língua de atuação] como um falante nativo.



# VOLTANDO AOS MITOS

## O QUE ACHO ACERCA DESSAS QUESTÕES?

(7) Só se aprende uma língua estrangeira vivendo um tempo no exterior.

← Concordo plenamente Discordo totalmente →

(8) Antes de escrever em uma língua estrangeira, é preciso saber ler.

← Concordo plenamente Discordo totalmente →

(9) Não existe um melhor método para se aprender uma língua estrangeira.

← Concordo plenamente Discordo totalmente →

(10) Para aprender uma língua estrangeira, é preciso dominar a gramática

← Concordo plenamente Discordo totalmente →

(11) Aprender mais de uma língua estrangeira por vez pode causar confusão.

← Concordo plenamente Discordo totalmente →

(12) Para poder ser um bom professor de língua estrangeira, é preciso dominar o idioma.

← Concordo plenamente Discordo totalmente →

# TEXTO DE APOIO 1

UPHOFF, Dörthe. A área de alemão como língua estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. *Pandaemonium ger.*, São Paulo, v. 16, n. 22, p. 219-241, 2013.

Nossa proposta é descrever, de forma panorâmica, como essa área se desenvolveu na Alemanha desde a década de 1950 até os dias de hoje, levando em conta as diversas dimensões em que se observam interesses relacionados ao ensino-aprendizagem do ALE: a política linguística e cultural da Alemanha Ocidental e Oriental, o mercado editorial dos livros didáticos, bem como os esforços ligados ao estabelecimento do ALE como disciplina acadêmica autônoma.



# PERIODIZAÇÃO DO ENSINO DO ALEMÃO COMO LE – ANOS 1950

Os anos de 1950: a fundação dos Institutos Goethe e Herder no contexto da política linguística e cultural dos dois estados alemães

? Academia Alemã (Deutsche Akademie), fundada em 1923 com o objetivo de melhorar a imagem da Alemanha no exterior, desgastada devido ao papel do país na Primeira Guerra Mundial.

? na Universidade de Berlim (atual Universidade Humboldt), o Instituto Alemão para Estrangeiros (Deutsches Institut für Ausländer, sigla “DIA”), que oferecia cursos de formação de professores de ALE, além de publicar importantes materiais didáticos da época como a Deutsche Sprachlehre für Ausländer de SCHULZ/SUNDERMEYER (1929).

# PERIODIZAÇÃO DO ENSINO DO ALEMÃO COMO LE – ANOS 1950

## **Instituto Goethe**

“Promovemos o conhecimento da língua alemã no exterior e estimulamos a cooperaçãocultural em esfera internacional. Transmitimos uma visão abrangente da Alemanha através de informações sobre a vida política, social e cultural do país. Nossa rede de Institutos, Centros Goethe, associações culturais, salas de leitura, bem como nossos centros de avaliação e de aprendizagem, possibilitam-nos assumir funções centrais no âmbito da política cultural e educacional no exterior.”  
(GÖETHE-INSTITUT, 2013)

## **Instituto Herder**

“desempenhou, desde o início, uma função política ao proporcionar aos estudantes vindos de países aliados, por meio do apoio à língua, uma vivência social e formação superior na Alemanha Oriental, para que atuassem, na sua volta, também como “multiplicadores ideológicos” (KRUMM/SKIBITZKI/SORGER, 2010, p.49) em seus países de origem.

# PERIODIZAÇÃO DO ENSINO DO ALEMÃO COMO LE - 1960

## **Os anos de 1960: consolidação da posição de destaque dos Institutos Goethe e Herder**

Quando investigamos a evolução da metodologia e didática do alemão como língua estrangeira, logo notamos a contribuição em larga escala de uma instituição: o Instituto Goethe. Sem dúvida, as abordagens e os materiais ali desenvolvidos marcaram a pesquisa e o ensino de alemão como língua estrangeira, principalmente em sua fase inicial. (PARTHEY MÜLLER/RODI, 1995, p.148)

GRIESBACH (2001) ressalta o entrelaçamento das histórias do Instituto Goethe e da editora Hueber: “Depois que o editor Hueber [...] atentou para o jovem Instituto Goethe, formou-se, com a “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” de Dora Schulz e Heinz Griesbach, a pedra fundamental de uma dupla história de sucesso: a da editora Hueber e a do Instituto Goethe, na área de alemão como língua estrangeira.”

o Instituto Herder destacava-se desde cedo na introdução de elementos específicos de determinados cursos acadêmicos no ensino do idioma...visava a facilitar a integração do estudante estrangeiro na vida acadêmica e compreendia cursos preparatórios bem como matérias de apoio durante o próprio curso universitário

# PERIODIZAÇÃO DO ENSINO DO ALEMÃO COMO LE - 1970

**Os anos de 1970: estabelecimento de um campo de pesquisa científica na área de ALE**

Dois desenvolvimentos sociais que impulsionaram o interesse acadêmico na área de ALE: o aumento de estudantes estrangeiros nas universidades alemãs, além do crescente número de trabalhadores vindos de outros países.

na Alemanha Ocidental que pesquisas como essa, de cunho psicolinguístico, passaram a ser desenvolvidas, enquanto na Alemanha Oriental, em especial no Instituto Herder, predominavam estudos que focalizavam a descrição dos diferentes subsistemas linguísticos sob a ótica do ensino de ALE.

# PERIODIZAÇÃO DO ENSINO DO ALEMÃO COMO LE - 1980

## **Os anos de 1980: globalização do método comunicativo**

Método defendido na Alemanha Ocidental e não em outros lugares

“Não percebemos mais se existem, eventualmente, nas diferentes culturas, tradições próprias de ensino e aprendizagem, das quais o ensino de alemão poderia se beneficiar, e se nós poderíamos aprender com os professores locais de alemão na formação continuada. (KRUMM, 1987)

Instaurou-se, dessa maneira, um desnível entre a metodologia propagada na Alemanha e outras tradições de ensino, em que a Alemanha definia as práticas consideradas modernas que depois eram adotadas também em outros lugares do mundo. Como afirma STEINMÜLLER (2008), apenas recentemente essa hierarquia começou a ser quebrada e os outros países passaram a lidar de forma mais independente com os desafios locais relativos ao ensino de ALE.



# PERIODIZAÇÃO DO ENSINO DO ALEMÃO COMO LE - 1980

Nos anos de 1980 testemunhou-se uma crescente situação de concorrência entre publicações de diversas editoras, principalmente no que diz respeito a obras de ensino para o nível básico. Famosos materiais comunicativos como *Deutsch aktiv* (NEUNER ETAL. 1979) e *Themen* (AUFDERSTRASSE ET AL. 1983) passaram a ser empregados também em outros países e, não raro, era através deles que o novo método era introduzido ao ensino da língua alemã.

A crescente internacionalização do mercado editorial inibia muitas vezes a produção local de materiais de ensino, uma tendência particularmente visível no Brasil. Assim, enquanto em décadas anteriores era possível encontrar também materiais nacionais, a despeito da presença de obras importadas, a partir da introdução do novo método a produção nacional de livros didáticos para o ensino de ALE praticamente cessava.

O último material elaborado no Brasil e amplamente empregado nas escolas de idiomas pelo país foi o “Rautzenberg” (*Grundkurs e Aufbaukurs Deutsch*, dos autores RAUTZENBERG e RAUTZENBERG 1975, 1976), de orientação estruturalista.

# PERIODIZAÇÃO DO ENSINO DO ALEMÃO COMO LE - 1990

## **Os anos de 1990: mudanças estruturais e debate sobre a especificidade da área de ALE**

A reunificação da Alemanha também provocou mudanças no âmbito internacional da área de ALE. Devido à grande procura pela língua alemã nos países do leste europeu, as medidas de fomento ao ensino do governo alemão passaram a se concentrar nessa região, levando, em contrapartida, a uma redução das atenções em outros lugares do mundo. Essa mudança de foco traduziu-se, por exemplo, na abertura de novas filiais do Instituto Goethe nos países do antigo bloco comunista, enquanto unidades em outros países, como no Brasil, foram fechadas.

Com a queda do comunismo no leste europeu, também outros países de língua alemã começaram a montar uma estrutura institucional na área de ALE para desenvolver uma política de promoção do idioma no exterior.

# PERIODIZAÇÃO DO ENSINO DO ALEMÃO COMO LE - 1990

No âmbito científico, a consolidação da área de ALE como disciplina acadêmica, que passou a ser oferecida cada vez mais como curso independente, ou seja, desvinculada da germanística, suscitou uma reflexão profunda sobre as especificidades dessa área de ensino e pesquisa.

De um modo geral, os participantes do debate concordaram que a disciplina de ALE deva ser considerada hoje como autônoma, apesar de sua proximidade com outras ciências. Argumentou-se que a área de ALE não pode mais ser reduzida a um mero campo de aplicação de saberes formulados em outras disciplinas, mas que deva afirmar sua independência com autoconfiança (cf. GÖTZE/SUCHSLAND 1996, p.71).

HELBIG (1997) salientou a complexidade da disciplina acadêmica de ALE, que precisa conciliar seu anseio por autonomia com sua configuração eminentemente interdisciplinar, que não pode ser negada.

Quatro vertentes/linhas de atuação: 1) linguística; 2) didático-metodológica, voltada para os processos de ensino e aprendizagem do ALE; 3) questões (inter)culturais; e 4) estudos literários.

# PERIODIZAÇÃO DO ENSINO DO ALEMÃO COMO LE - 2000

**Os anos de 2000: crescente proliferação e diferenciação dos campos de pesquisa**

Impulsionados por políticas de integração de habitantes estrangeiros, os estudos que focalizam as condições específicas do ensino-aprendizagem em um contexto de segunda língua

o bloco temático ligado à política linguística ganhou mais destaque

Essas mudanças apontam para os efeitos da publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, em 2001, que impulsionou a revisão e o desenvolvimento de novos testes standardizados e refletem, ademais, as novas políticas de integração de estrangeiros na Alemanha e na Áustria que cada vez mais exigem dos migrantes a comprovação oficial de conhecimentos do idioma alemão.

a diferenciação que se faz no título entre o Alemão como Língua Estrangeira e como Segunda Língua aponta para uma crescente especialização.

# ÚLTIMAS TENDÊNCIAS - 2010

## **“Deutsch von innen – Deutsch von außen” – título do XV Congresso Internacional de Professores de Alemão**

ALE e ALM [= Alemão como Língua Materna], que representaram, até pouco tempo atrás, mundos didáticos separados, estão cada vez mais se aproximando nas realidades da sala de aula. Como elo e ponte figura o ASL [= Alemão como Segunda Língua], o ensino de alemão para aqueles que, vivendo em um contexto onde se fala a língua alemã, precisam e desejam assimilar seu meio de comunicação verbal, por meio oral e escrito. [...]O Congresso Internacional de Professores de Alemão de 2013 [...] visa a ser um lugar de encontro, um lugar onde o olhar de dentro e o olhar de fora entram em contato, onde ambos aprendem um com o outro e se desenvolvem juntos por meio de um diálogo crítico [...]. (IDV 2012, p.4)

# TEXTO DE APOIO 2

PEREIRA, Rogéria C. Motivação para aprendizado do alemão em contexto extensionista. In: UPHOFF, D. et al. (Orgs.) Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: FFLCH/USP, 2019, pp. 193-216.

Muito se indaga sobre os motivos para a procura de uma língua estrangeira como o alemão, tida como muito difícil no seu aprendizado, no contexto educacional brasileiro. A presente contribuição apresenta dados reunidos através de uma pesquisa empírica realizada durante o segundo semestre de 2015 com o objetivo de compreender quais fatores intrínsecos e extrínsecos motivam a aprendizagem do alemão em contexto extensionista na Casa de Cultura Alemã da Universidade Federal do Ceará(CCA-UFC).

A motivação na aprendizagem de uma língua adicional, definem Dörnyei (2005) e Dörnyei e Ushioda (2011) três diferentes períodos:

- |  |                     |
|--|---------------------|
| a) o período sócio-psicológico;  | mais geral          |
| b) o período cognitivo-situacional;<br>? autodeterminação, atribuição e tarefa | depende da situação |
| c) o período processual  | mais individual     |

Amotivação/desmotivação



não-regulada



nada de  
determinação própria



## Motivação externa

Regulamento externo	Regulamento interno	Regulamento identificado	Regulamento integrado
Nada de determinação própria	Determinação própria leve	Determinação própria forte	Determinação própria total

Motivação  
intrínseca



Regulada  
internamente



Determinação  
própria total

MOTIVAÇÕES EXTRÍNSECAS	
Por causa do programa “Ciência sem Fronteiras”	Regulação externa
A língua alemã foi recomendação do meu orientador / de um colega de faculdade.	Regulação externa
Meus pais recomendaram que eu estudasse a língua.	Regulação externa
No Brasil se considera o domínio da língua alemã importante.	Regulação externa
Os horários dos cursos se encaixavam no meu plano de estudos.	Regulação introjetada
Eu já havia estudado alemão em outro lugar e queria continuar.	Regulação introjetada
Na CCA-UFC há bons professores.	Regulação introjetada
Tenho planos de morar em um dos países de língua alemã.	Regulação introjetada
No meu curso o domínio da língua alemã é desejável.	Regulação identificada
O domínio da língua alemã é importante para meus estudos.	Regulação identificada



# ATIVIDADE 3 – COMO REALIZAR A ENTREVISTA?

1. Formar grupos diferentes da atividade 1
2. Fazer uma rodada de conversa para identificar o que acham importante incluir nas entrevistas, considerando diferentes ambientes e elementos “universais”
3. Partilha e tomada de decisão sobre o instrumento a ser utilizado, articulando as ideias colocadas aqui e os materiais da pasta do curso.

## **Considerações Éticas**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – documento no [MOODLE](#).

# ENTREVISTA E TRANSCRIÇÃO

[...] os dados que podem ser analisados, tendo como procedimento de coleta uma entrevista, são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados. Dessa forma, temos optado, atualmente, por utilizar as expressões informações advindas da entrevista, dados advindos da entrevista, verbalizações advindas das entrevistas, ao invés da expressão a entrevista foi transcrita e analisada, pois, como apontamos, muitas podem ser as informações transcritas, de natureza verbal ou não-verbal, e muitos podem ser os dados a serem analisados (MANZINI, 2006, p. 371).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS  
Eduardo José Manzini

Para que objetivo faço a transcrição? O que quero com ela?