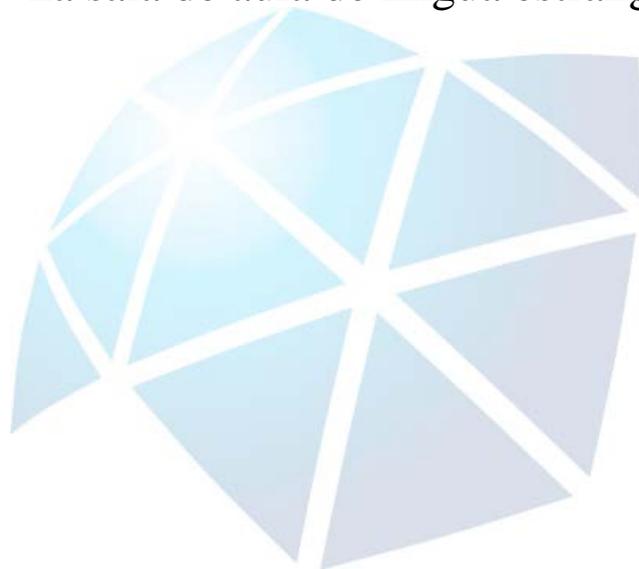


PATRÍCIA FALASCA

“Eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente”: identidade e argumentação na sala de aula de língua estrangeira



PATRÍCIA FALASCA

“Eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente”: identidade e argumentação na sala de aula de língua estrangeira

Tese de Doutorado, apresentado Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Del Ré

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina R. G. Evangelista

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2017

Falasca, Patrícia

"Eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente": identidade e argumentação na sala de aula de língua estrangeira / Patrícia Falasca – 2017
490 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Alessandra Del Ré

Coorientador: Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista

1. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras.
2. Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.
3. Identidade.
4. Argumentação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PATRICIA FALASCA

“EU DISSE TUDO ISSO EM ALEMÃO, MAS EM PORTUGUÊS PENSO TOTALMENTE DIFERENTE”:
identidade e argumentação na sala de aula de língua estrangeira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de línguas.

Orientador: Profa. Dra. Alessandra Del Ré

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina R. G. Evangelista

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 18/05/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Alessandra Del Ré

Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara - Brasil.

Membro Titular: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara - Brasil.

Membro Titular: Profa. Dra. Selma Leitão

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Brasil.

Membro Titular: Prof. Dr. Henrique Evaldo Jansen

Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Brasil.

Membro Titular: Profa. Dra. Alessandra Jacqueline Vieira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Brasil.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha mãe e à minha irmã.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio e respeito incondicionais, mesmo com minhas ausências ao longo de todos esses anos.

À minha mãe, pelo exemplo de força e de leveza. Meus mais sinceros e eternos agradecimentos pela tranquilidade, pelo respeito, companheirismo e ajuda de sempre. Por me ensinar a ser tudo o que é possível ser e por sempre me lembrar de que tudo passa.

À minha irmã, por continuar tirando coelhos da cartola. Pelas conversas tarde da noite, pela confiança, pelas risadas compartilhadas, pelos planos compartilhados, pela força e pela sinceridade. Pelo coração imenso. Pela música. *“Half of me breaths in you”*.

Ao meu companheiro Rodrigo, antes de mais nada pela paciência e compreensão nesses anos de caminhada conjunta. Pelo apoio e por acreditar tanto em mim, mesmo quando eu mesma não acredito. Por ter sido sempre o primeiro interlocutor e o primeiro a me dar contra-argumentos e a me ajudar a chegar em respostas possíveis. Obrigada pela leitura cuidadosa (deste trabalho, dos resumos, etc) e pela ajuda quando minhas habilidades falham. Obrigada por me ensinar tanto, sobre tantas coisas.

Às minhas orientadoras, Alessandra e Maria Cristina, pelo carinho, pelas leituras, pelas conversas, pelos exemplos e por sempre mostrarem a luz no fim do túnel nos momentos de desespero (que não são poucos).

Ao meu orientador na Universidade de Leipzig, Michael Dobstadt, pelo olhar singular lançado ao meu trabalho e pela delicadeza e doçura exemplares.

Aos meus alunos e, em especial, àqueles que participaram das coletas de dados, fazendo toda a discussão contida neste trabalho possível. Ao Arthur, ex-aluno, atual colega e observador atento das aulas do curso de conversação.

Às professoras Cibele Rozenfeld e Renata Marchezan, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições feitas ao trabalho no momento da qualificação (e da defesa).

À professora Selma Leitão, por ter impulsionado este trabalho e por tê-lo acompanhado em suas diferentes fases. Por sua sempre agradável presença e por ter aceitado discutir ainda uma vez o andamento desta pesquisa.

Ao professor Henrique Jansen, pela boa conversa em Leipzig e por ter gentilmente aceitado participar da defesa deste trabalho. Agradeço de antemão pelas contribuições e pela leitura.

À querida Alessandra Jacqueline, por ter me acompanhado em cada momento, desde a IC. Pelo apoio e, previamente, pela leitura e contribuições para a finalização de mais esta etapa.

Ao grupo GEALin, por ser o melhor grupo de todos os tempos! Sem vocês, a vida acadêmica perderia a graça. Obrigada, em especial, à Rosângela, pela genialidade e pela grande amizade. Pelas ótimas conversas e pelo apoio desde sempre. À Ananda, por ter me ajudado tanto com as transcrições e com o acalento que vem com a certeza de que eu poderia contar com alguém

para esses momentos de “dor”. Pelo carinho sem fim e pela confiança em meu trabalho, na minha pessoa.

À Jutta, que tão gentilmente abriu sua escola para que os dados deste trabalho pudessem ser coletados.

Ao João Araújo, por ser a pessoa incrível que é. Pela amizade de tantos anos e por sempre parecer que nos vimos ontem, mesmo estando há tempos longe.

Às minhas grandes amigas de todas as horas, Renata e Karina, por compreender a distância e por sempre torcerem por mim, assim como eu torço por vocês. Pelos abraços sem preço, pelos planos de um futuro com mais presenças e pelas memórias de tantos momentos passados juntos.

À querida Anna, por compartilhar ilusões e decepções. Por todos os almoços, por todos os cafés e chocolates. Pela torcida para que sempre o melhor acontecesse. Que a vida seja tão doce com você quanto você é com as pessoas ao seu redor.

À Rafaela, pelos risos e pelas lágrimas. Por caminhar comigo por esses caminhos e pela ajuda mútua para tirar a poeira dos joelhos nos momentos de queda. Pelas visitas, pelas conversas, pelos vestidinhos. Pelo futuro no qual, juntas, havemos de andar de bicicleta numa paisagem de outono, com folhas avermelhadas esvoaçantes.

À Audinéia, por sempre compreender - até mesmo as coisas mais incompreensíveis. Pelo apoio e pelo “descanso na loucura”.

Ao Thiago, pelas incontáveis gargalhadas, por cantar comigo no carro, pelas coxinhas e hambúrgueres. Por não me deixar esquecer que existem outras coisas na vida que importam.

À Mariana Almeida, pelas conversas sempre tão agradáveis e pela disposição para ouvir os eternos mimimis. Por me acolher tão carinhosamente em sua casa e por me mostrar lados belos nas coisas triviais.

Aos presentes que a Alemanha me deu: Heloísa, Suelen, Maria Elisa, Juliane, Luan. Em especial, a Pari, Zhilin e Patrícia. Que possamos ainda nos reencontrar muitas vezes, em muitos cantos do mundo.

À querida Charlotte, pela amizade e companheirismo. Pela língua estrangeira, pela língua materna. Por me ensinar tanto, todos os dias que passei em Leipzig e por estar sempre ao meu lado.

À querida Sofia, mais um presente da Alemanha para mim. Pelas conversas, pelas fotos, pelas lágrimas de saudades compartilhadas. Pela língua materna. Pelas histórias. Pela paixão. Pela tatuagem. Pelo sorriso do Léo, que eu ainda preciso conhecer pessoalmente.

Aos queridos Leandro e Natália Pinda, pela amizade e pela caminhada em conjunto. Ao Alexandre, pelas boas conversas, pela ajuda e por aquela roda de música que ainda vai acontecer! À Jacque Cidreira, pelo companheirismo de tantos anos. À Ju Ruiva, pela amizade que sempre se renova. À Natália Wiechmann, pelo exemplo de força e pela amizade.

À querida Christelle, pela acolhida em sua casa, pela amizade, pela música. Por ser minha “colega de casa” e por fazer os melhores pratos franceses (adaptados aos ingredientes brasileiros!). Por estar sempre disposta a fazer meu *ratatouille* favorito, pelas ótimas risadas e pelo apoio ao longo desta jornada.

À Márcia Romero, pela visita, pelas conversas e por mostrar o amor à pesquisa.

À Isabela Antunes, por estar sempre tão disposta a ajudar e por ter se esforçado muito para dividir o peso de momentos difíceis desta jornada. Pelo seu jeito sempre tão amigável e gentil.

Aos professores e colaboradores do Programa de Linguística e Língua Portuguesa, por participarem desta caminhada. Aos professores do Departamento de Letras Modernas (alemão), por terem me ensinado tanto e por continuarem me ensinando todos os dias.

À CAPES, por ter possibilitado a confecção deste trabalho e por ter proporcionado uma das melhores experiências da minha vida com o estágio sanduíche.

A todos aqueles que, mesmo não estando citados aqui, fizeram parte do diálogo que compõe cada linha deste trabalho.

“O Senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.”

João Guimarães Rosa (2001, p.39)

RESUMO

Esta pesquisa busca discutir, em uma perspectiva dialógico-discursiva de base bakhtiniana, a relação existente entre a formação identitária de alunos adultos em processo de aquisição/aprendizagem de alemão como língua estrangeira (LE) e a argumentação na sala de aula. Considerando a língua materna como lugar de constituição identitária dos sujeitos, buscamos refletir e discutir os efeitos que a argumentação teria nesse processo e nos desdobramentos identitários trazidos pelo contato com o recorte de mundo e com os novos posicionamentos presentes na LE. Segundo nossas hipóteses, a argumentação, definida como um recurso privilegiado na construção do conhecimento (LEITÃO, 2011; 2008; 2007a; 2007b; 2003), traz uma grande contribuição para a inserção do aluno na LE, além de permitir que seja criado, na sala de aula, um ambiente de interação dialógica e de colaboração na construção do conhecimento. Para realizar tal discussão, lançamos mão de um corpus coletado a partir de um curso de conversação em alemão, com duração de um semestre (14 aulas de 90 minutos cada), do qual participaram quatro alunos entre 21 e 29 anos de idade. O curso, especialmente idealizado e preparado para a coleta dos dados desta pesquisa qualitativa, realizou-se de forma a enfatizar a participação dos alunos em atividades essencialmente argumentativas, nas quais eles deveriam operar, nas trocas interativas, movimentos de argumento – contra-argumento – resposta, de maneira a, ao argumentar, colocar-se como sujeitos na LE, à medida que construía seus argumentos e justificativas, lidando com a língua alemã em seus mais variados aspectos. Com isso, era esperado que os alunos fossem engajados em um diálogo real, no qual o embate de ideias está presente de forma latente. A partir das gravações em vídeo das aulas, selecionamos e transcrevemos as 62 cenas nas quais interações argumentativas foram encontradas, de forma a observarmos seu desenvolvimento ao longo do curso e a forma como os alunos participam de tais interações. Segundo nossas análises, pudemos perceber que, de fato, a inserção de atividades de cunho argumentativo favorece a instauração de uma dinâmica dialógica diferenciada na sala de aula, levando os alunos a resolverem não apenas questões relacionadas ao embate de ideias sobre determinados temas, mas também dúvidas e questionamentos relacionados à própria língua estrangeira (sintaxe, vocabulário, etc.), as quais surgiam ao longo das interações. Além disso, pudemos perceber o importante papel desempenhado pela argumentação ao permitir que os alunos participassem de um diálogo muito próximo ao real e assumissem, nessas interações, uma posição identitária de acordo com seus argumentos e opiniões, vinculados à língua estrangeira.

Palavras – chave: Identidade. Argumentação. Perspectiva dialógico-discursiva. Aquisição/aprendizagem de alemão como LE.

ABSTRACT

From a bakhtinian dialogic-discursive theoretical framework, this research investigates the relation between adult identity formation as they learn German as a foreign language (FL) and argumentation activities in the classroom. Considering the mother language as a place of identity formation, we seek to reflect on and discuss about the process of foreign language acquisition/learning and thus, to discuss the effects argumentation may have on this process and on the identity developments that come from the contact with the world view and the new positioning possibilities encountered in the FL. According to our hypothesis, argumentation, conceived as a privileged knowledge building resource (LEITÃO, 2011; 2008; 2007a; 2007b; 2003) can largely collaborate with the pupil's insertion in the FL and it also allows the creation of a dialogic interactional environment in class, as well as a collaborative knowledge-building atmosphere. In order to make this discussion possible, we work on a corpus based on data collected from a one-semester German conversation course (with a total of 14 classes, 90" each) with four participants between the ages of 21 and 29. This course - particularly idealized and planned in order to achieve the data materials for this qualitative research - was based on the emphasis on pupil's participation in essentially argumentative activities, in which they were expected to accomplish argument – counter argument – response movements in order to position themselves as subjects in the FL. They did so as they took part in argumentative activities and built their arguments, dealing with German in its various levels and participating in a real-life-like dialog, in which the confrontation of ideas is present. From the classes video recordings we were able to select and transcribe 62 scenes in which argumentative interactions were found, so that we could observe its development through the course. As our data analysis shows, it is possible to comprehend that the argumentative activities do favor the establishment of a special dialogic dynamic in class, leading pupils to solve issues related not only to thematic disagreements, but also issues concerning linguistic factors properly (syntactic, vocabulary related, etc.). We can also notice the preponderant role argumentation plays in the classroom, as it allows pupils to engage in real-like dialogs and to assume an identity position in those interactions, also assuming their arguments and opinions, linked to the FL.

Keywords: Identity. Argumentation. Dialogic-discursive perspective. Acquisition/learning of German as a foreign language.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Frequência das cenas argumentativas nas aulas	207
Gráfico 2	Duração das cenas argumentativas em minutos	211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Definições de identidade	64
Quadro 2	Características dos períodos do curso	141
Quadro 3	Datas, temas e tipos de coleta	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelo de Toulmin	78
Figura 2	Exemplo do modelo de Toulmin	79
Figura 3	Diagrama em árvore de Klein	81
Figura 4:	Triangulação dos dados	128
Figura 5:	Organização espacial da sala de aula	129

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
LA	Língua –Alvo
LM	Língua Materna

LISTA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

#	Pausa
##	Pausa mais longa
###	Pausa longa
xx	Palavra incompreensível
xxx	Enunciado incompreensível
%com:	Inserção de linha de comentário
%sit:	Inserção de linha de situação
[!=risos]	Comentário extraverbal.
[<palavra>]	Palavra correta na LA
PRO:	Professora
OBS:	Observador
MAR:	Marcela
FER:	Fernanda
CAR:	Carla
THI:	Thiago

Sumário

1	INTRODUÇÃO	17
2	A língua alemã no Brasil: sua chegada e desenvolvimento	28
2.1	O alemão como língua estrangeira no Brasil	32
3	(Re)Pensando a identidade	38
3.1	A perspectiva pós-estrutural	41
3.2	Aprendizagem socialmente situada: socialização e comunidade de prática ...	43
3.3	A perspectiva sociocultural	46
3.3.1	A teoria sociocultural e a identidade em Erikson	48
3.3.2	A identidade (<i>self</i>) em Mead e a teoria vygotskyana	51
3.4	As ideias bakhtinianas e a identidade na LE	53
3.4.1	Adquirir/aprender uma LE: experienciar deslocamentos	65
4	A argumentação	69
4.1	Dos Sofistas a Platão	71
4.2	A Retórica de Aristóteles e a compreensão da argumentação	73
4.3	Os séculos XX e XXI e a argumentação	76
4.4	A proposta de Toulmin	77
4.5	O modelo de Wolfgang Klein	80
4.6	Perelman e Olbrechts-Tyteca e a Nova Retórica	82
4.7	A teoria descritiva de Ducrot e Anscombe	85
4.8	Grize e a lógica natural	88
4.9	Van Eemeren e Grootendorst e o modelo pragmático-dialético: uma proposta dialogal	90
4.10	A argumentação e os pensamentos bakhtinianos	93
4.11	A proposta de Leitão e a argumentação na escola	95
4.11.1	A argumentação no contexto escolar como forma de construção do conhecimento	97
5	A argumentação e a identidade na sala de aula de LE	105
5.1	O presumido, a multimodalidade, a argumentação e a identidade	110
6	Metodologia	118
6.1	A obtenção dos dados: coleta-piloto	120
6.2	A obtenção dos dados: coleta final	122
6.3	Os participantes da pesquisa	123

6.3.1	Os participantes da coleta-piloto.....	124
6.3.2	Os participantes da coleta final	125
6.4	Formas de coleta dos dados e disposição física da sala de aula.....	126
6.4.1	O questionário como fonte de dados.....	130
6.4.1.1	Objetivos do questionário	131
6.4.1.2	A elaboração das questões	132
6.4.1.3	Layout e folha de rosto.....	135
6.4.1.4	Testes e aplicação.....	136
6.5	Filmagem, tratamento dos dados e temática das aulas	137
6.6	Utilizando o CLAN para transcrever os dados	143
6.7	CrITÉrios de seleção das cenas para as análises.....	147
6.8	Fios condutores das análises dos dados	148
7	Análises	152
7.1	Microanálises	152
7.1.1	Período sem foco na argumentação	152
7.1.1.1	<i>Warum ist Schule ScheiÙe?</i> (por que a escola é um saco?).....	152
7.1.1.2	<i>Sie sehen sehr gut aus!</i> (eles parecem muito bons!).....	156
7.1.1.3	<i>Sie leben noch!</i> (Eles ainda estão vivos!).....	164
7.1.2	Período com foco na argumentação	173
7.1.2.1	Tudo é porco, gente!	174
7.1.2.2	<i>Warum kritisiert man die Familie?</i> (Por que criticamos a família?).....	187
7.2	Macroanálise	205
7.2.1	Sobre a argumentação na sala de aula de LE	206
7.2.2	A identidade e os deslocamentos nas atividades argumentativas	218
8	Considerações finais.....	232
	Referências bibliográficas.....	236
	Apêndices.....	250

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe-se a observar e discutir a relação entre questões relacionadas à identidade de alunos (adultos) de alemão como língua estrangeira (doravante, LE) e a argumentação (LEITÃO, 2011; 2008; 2007a; 2007b; 2003) na sala de aula, a partir de um olhar dialógico-discursivo, baseado nas propostas do chamado Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010, 2008, 2006, 1981; BAKHTIN/VOLOSHINOV 1997, 1976).

Em trabalhos anteriores (FALASCA, 2012; FALASCA; DEL RÉ, 2015), discutimos questões relativas a deslocamentos identitários pelos quais passam alunos adultos de LEs, que possibilitam sua entrada, como sujeitos, na língua adquirida/aprendida (naquele momento, o inglês). Tais deslocamentos caracterizariam-se pela oportunidade de passar a considerar o mundo da forma como ele é recortado pela LE, alterando (ou abrangendo) as concepções iniciais do indivíduo acerca de si mesmo, do outro e do seu entorno. Ao analisar os dados obtidos por meio de entrevistas com alunos adultos, percebemos que é possível defender que adquirir/aprender uma ou mais LEs possibilita, então, o desenvolvimento de aspectos identitários diferenciados no sujeito aprendiz e que ele próprio, ao refletir sobre sua relação com a LE, pode notar determinadas mudanças em aspectos verbais e não-verbais de sua produção ou na sua forma de pensar ao utilizar a língua adquirida/aprendida.

A partir das reflexões iniciadas no trabalho de mestrado (FALASCA, 2012), ampliamos, aqui, o escopo da pesquisa, de forma a considerar mais detidamente a aquisição/aprendizagem de LEs e a relevância do diálogo e da argumentação nesse processo, numa busca pelo aprofundamento das discussões sobre as questões identitárias presentes na aquisição/aprendizagem de LEs¹.

Assim, em um primeiro momento, o interesse em discutir a relevância da argumentação na sala de aula de LE surgiu com a leitura dos trabalhos de Leitão (2011; 2008; 2007a; 2007b; 2003) e do grupo de estudos por ela coordenado, o NupArg², da Universidade de Pernambuco, que consideram diferentes aspectos da argumentação na educação, tanto no curso superior de Psicologia, quanto em disciplinas do Ensino Fundamental e Médio do

¹ Notamos que, apesar de optarmos pela língua alemã como língua de trabalho nesta pesquisa, os elementos por nós observados e discutidos não se restringem a uma língua específica, podem ser estendidos aos processos de aquisição/aprendizagem de qualquer LE.

² O grupo NupArg, coordenado pela Profa. Dra. Selma Leitão, na UFPE, conta com pesquisadores e colaboradores da graduação, mestrado e doutorado, assim como com docentes do Ensino Superior. Está inserido no campo da psicologia cognitiva, conversando com a Linguística e a Teoria da Argumentação, e tem como principal objetivo investigar o funcionamento da argumentação e sua relação com o desenvolvimento cognitivo humano.

currículo educacional brasileiro – e que não desenvolveram, até o presente momento, pesquisas a esse respeito tomando como ponto de partida aulas de LEs. Somaram-se a essas leituras nossa participação em seminários sobre a temática da argumentação em sala de aula, em parceria com o referido grupo, experiência fundamental para aumentar o nosso conhecimento e interesse sobre o tema.

Se a inserção da argumentação, como definida por Leitão (2011; 2008; 2007a; 2007b; 2003) e discutida pelo NupArg, apresenta resultados relevantes para as pesquisas em sala de aula do currículo normal de ensino em língua materna (LM), por que não levá-la também para o contexto do ensino-aprendizagem de LEs? Com essa indagação em mente, propomos a presente pesquisa, como forma de discutir *se* e *de que maneira* o desenvolvimento da argumentação pode colaborar para a aquisição/aprendizagem da LE, facilitando os deslocamentos identitários atravessados pelos alunos, à medida que eles elaboram, defendem ou retomam seus pontos de vista, expressando-se na LE.

Nesse sentido, base para nossa indagação foi também a experiência em sala de aula, tanto como aluna, quanto como professora de línguas. Ao pensar em atividades realizadas nas aulas que levam em conta a argumentação, debates realizados em sala vêm imediatamente à tona. Trata-se de uma atividade bastante recorrente, mas que, com grande frequência, apresenta apenas uma lista de prós e contras sobre um determinado tema. Muitas vezes, os elementos dessa lista não apresentam relação entre si e não levam a uma discussão conjunta do tema, pois os alunos esforçam-se apenas para falar algo, de forma a “receber nota” e sequer ouvem o que os colegas falaram antes ou depois deles. Por essa razão, não se pode dizer que o resultado tenha sido verdadeiramente um *diálogo*, um debate.

Enquanto o campo de metodologia de ensino de línguas busca, nos dias atuais, levar os alunos a alcançar o máximo possível do que seria esperado em uma situação real de fala, esse tipo de atividade que, no fim das contas, é uma listagem de pontos divergentes entre si, acaba deixando de lado a aprendizagem de elementos que permitem que os alunos desenvolvam e utilizem aspectos da linguagem verbal e não-verbal necessários ao tomar parte em uma discussão. De uma maneira geral, em tais atividades, apesar do aparente teor de discussão que paira na sala de aula, os alunos participam sem, de fato, discutir.

Essa observação nos deu ainda mais fôlego para empreender esta pesquisa, em que a argumentação é concebida como um “recurso privilegiado de mediação em processos de construção do conhecimento” (LEITÃO, 2003, p. 1): além de permitir aos alunos a possibilidade de desenvolver, em conjunto, aspectos linguísticos de diferentes níveis na LE

(vocabulário, estrutura, etc), a argumentação também os coloca em uma situação genuína de diálogo, na qual os pontos de vista de todos os participantes estão em interação com aquilo que cada aluno diz – e com os discursos mais amplos, presentes na sociedade. Para poder participar do diálogo e da discussão, é necessário ouvir o que o colega disse e, por vezes, até mesmo retomar sua fala. É fazer-se participante como um sujeito que coloca seus argumentos e os reconsidera a partir do olhar do outro, refutando-os ou mantendo-os ao final da discussão.

Especialmente importante para nossa pesquisa é, portanto, a questão do diálogo. Em uma perspectiva bakhtiniana, base para nossas reflexões acerca de língua, linguagem e outros conceitos, não apenas o diálogo face a face se faz relevante, mas também o diálogo travado entre as diferentes vozes, as diferentes ideologias, as vozes dos outros, presentes em nossos discursos. Desembocamos, com essa ideia, na dinâmica *eu e outro*, também considerada na perspectiva bakhtiniana: o outro é imprescindível para a constituição do eu. Em interação num grupo socialmente organizado, eu e outro constituem-se mutuamente, em diálogo. Para Bakhtin: “I cannot do without the other, I cannot become myself without the other; I must find myself in the other, finding the other in me”³ (1981, p. 185). Assim:

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2006, p. 348)

É nesse amplo diálogo, dessa corrente de comunicação verbal, que nos tornamos sujeitos, na e pela linguagem, por meio da interação com o outro, em um contexto social concreto e determinado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 109 - 10).

Nesse sentido, dialogamos, nesta tese, com importantes questões: a necessidade de se considerar a interação e o desenvolvimento em sala de aula, à medida que contamos com a ajuda de um tutor (professor ou um parceiro mais experiente) (VYGOTSKY, 2007, 2000), ao pensar na sala de aula de LE e na inserção das atividades de cunho essencialmente argumentativo às práticas atualmente observadas nesse contexto.

Considerando a sala de aula de LE, é importante situar também nossa discussão como uma crítica, de certa forma, ao estado-de-arte da chamada abordagem comunicativa de ensino de línguas, para a qual, segundo Dobstadt e Riedner (2014) e Kramsch (2006), não há um real

³ “Eu não posso ser sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; Preciso encontrar a mim mesmo no outro, encontrando o outro em mim.” (tradução nossa)

esforço voltado para o sujeito aprendiz e para o desenvolvimento deste como tal, na e pela LE. Esse tipo de abordagem, presente tanto nos estudos em LE, quanto nas salas de aulas de línguas, desde fins da década de 1970, traz para a prática de ensino-aprendizagem – até a atualidade – a busca para se completar determinadas etapas e chegar a resultados possíveis de serem medidos, especialmente por meio de provas e testes.

Em uma tentativa de dar um passo além nessa proposta, Kramsch (2006) discute a possibilidade de haver um esforço para que os alunos de LEs adquiram, juntamente com a língua e por meio dela, uma competência não só comunicativa, mas também *simbólica*. Assim:

What is at stake is not only the communicative competence of nonnative speakers, but how they are to position themselves in the world, that is, find a place for themselves on the global Market of symbolic exchanges. (KRAMSCH, 2006, p. 249)⁴

Tais preocupações vão ao encontro de nossas discussões acerca da importância de se considerar o aluno de línguas como um sujeito ativo, que se modifica ao entrar em contato com uma outra cultura, um outro mundo, da maneira específica como este é recortado e significado nessa outra língua. Esse recorte de mundo presente na LE é necessariamente diverso daquele feito pela língua materna (doravante, LM) do sujeito⁵ e, por isso, traz em si a possibilidade de adentrar o novo, de abranger os pontos de vista, de se deslocar.

O caráter inovador desta pesquisa está, portanto, em sua dupla proposta: por um lado, a de discutir e compreender o papel da argumentação na aquisição/aprendizagem de LEs e os desdobramentos identitários trazidos pela entrada nessa nova língua para os alunos adultos e, por outro, a de analisar posturas em sala de aula, tanto do professor quanto dos alunos, que possam colaborar para o processo de ensino-aprendizagem, considerando a importância de tais deslocamentos nesse processo.

Já havíamos traçado anteriormente um histórico dos desenvolvimentos nas pesquisas em aquisição/aprendizagem de LEs, de forma a situar nosso trabalho entre elas (FALASCA,

⁴ O que está em questão não é somente a competência comunicativa de falantes não nativos, mas como eles se posicionam no mundo, ou seja, como encontram um lugar para si mesmos no mercado global de trocas simbólicas. (tradução nossa)

⁵ Consideramos os recortes e significações do mundo como necessariamente diversos entre as diferentes línguas (e também entre as variedades linguísticas de uma mesma língua) à medida que, para Bakhtin (1997), a palavra é ideológica por natureza e, portanto, carrega consigo aspectos muito específicos - mesmo os mais sutis - da sociedade que faz uso dela.

2012)⁶. Retomando brevemente essa questão, pode-se dizer que, até os anos de 1960, as pesquisas na área de LEs vinculavam-se mais especificamente a reflexões acerca de metodologias de ensino e a comparações entre diferentes tipos de abordagens, de forma a alcançar um melhor resultado na aprendizagem. Com as novas perspectivas da Linguística trazidas por Chomsky, o foco foi alterado para a aprendizagem em si, definindo mais especificamente as preocupações da área de estudos chamada Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p.5).

Nesse contexto, vemos que, entre os anos de 1940 e 1950, baseando-se nas propostas behavioristas (fortemente ligadas ao nome do psicólogo Skinner), a língua é considerada como um conjunto de hábitos e, portanto, aprender uma LE seria, para os alunos, um processo tanto de formação desses hábitos, quanto de aquisição de reflexos a determinados estímulos, o que se daria a partir de estimulações mecanizadas e repetitivas. O foco, nessa perspectiva, é na língua em si – suas regras gramaticais e a forma como elas poderiam ser passadas para os alunos, gerando neles os reflexos esperados.

Uma série de postulados da perspectiva behaviorista gerou reações acerca da forma como a linguagem é ali tratada: sua simplicidade excessiva com relação aos fatos da língua resultou, em 1959, em uma crítica de Chomsky às propostas de Skinner.

Com essa discussão iniciada por Chomsky, nos estudos que passaram a seguir suas propostas na área de aquisição/aprendizagem de LE, o foco é alterado da língua para a aprendizagem, para a performance do aprendiz e o desenvolvimento da LE. Nesse contexto, considera-se a importância da formação, por parte do aprendiz, de hipóteses acerca das regras da língua e, com isso, os erros - anteriormente estigmatizados - são tomados como uma forma produtiva de apreensão do desenvolvimento da língua, tanto para a criança que adquire sua LM, quanto para os alunos de LE.

É nessa perspectiva que começam a ser publicados os primeiros estudos especificamente voltados para a área de aquisição de LE: os trabalhos de Stephen Krashen (2003, 1999, 1982, 1981). Em suas pesquisas, Krashen propôs uma série de hipóteses acerca da aprendizagem de línguas, sendo que todas elas (em sua formulação final, que somam cinco) geraram – e ainda geram - grandes discussões na área, além de receber severas críticas. Tais hipóteses são: a da Ordem Natural, a do Monitor, a do *Input* (insumo), a do Filtro Afetivo e a da Aquisição-Aprendizagem.

⁶ Os próximos sete parágrafos baseiam-se na revisão bibliográfica feita no primeiro capítulo do trabalho de 2012, acrescidos de informações mais atuais. Para outras considerações a esse respeito, ver: Silva, 2014; Larsen-Freeman; Long, 1991 e Lightbown; Spada, 2006.

Uma das hipóteses mais polêmicas do autor é a da aquisição-aprendizagem. Embora o próprio Krashen não tenha proposto uma separação estanque para esses processos, mas uma diferenciação de sua natureza constitutiva, muitas discussões que foram suscitadas por seus trabalhos passaram a considerar que aquisição e aprendizagem se dariam em dois âmbitos completamente separados, sem pontos de intersecção entre si. Para nós, como foi já defendido em trabalhos anteriores (FALASCA, 2012), os processos de aquisição e aprendizagem estão intrinsecamente ligados e não é possível definir suas fronteiras, embora reconheçamos que haja diferenças entre eles. Tais diferenças, no entanto, não levam a uma separação estanque dos dois processos e, por essa razão, nos trabalhos do grupo GEALin⁷, de um modo geral, temos optado por denominá-los *aquisição/aprendizagem*, opção que mantemos também na presente pesquisa.

A partir da década de 1990, teorias psicologistas (interacionistas, sócio-interacionistas e desenvolvimentistas) trouxeram suas ideias para a área de aprendizagem de LE. Assim, as teorias de autores como Piaget (1959, 1971) e Vygotsky (2007, 2006, 2000) passam a fazer parte das discussões. Partindo dessas perspectivas, a língua começa a ser considerada como um exemplo da incrível capacidade humana de aprender com suas experiências e a partir de interações com o outro, com o ambiente e no contexto em que se encontra.

Há, especialmente na perspectiva sócio-interacionista de base vygotskiana, uma preocupação maior com o *processo* da aquisição/aprendizagem, não com o *produto* (foco da perspectiva inatista/cognitivista (chomskiana)). Em nossa pesquisa, de especial interesse são os trabalhos do psicólogo russo Vygotsky (2007, 2006, 2000) e da importância, entre outros aspectos, que o autor dá ao caráter social da linguagem, às questões de interação e seu papel no desenvolvimento do sujeito, assim como suas considerações acerca da relevância do tutor na aprendizagem e no desenvolvimento. Com isso, é possível estabelecer um diálogo frutífero de suas concepções com as propostas de Bakhtin e do Círculo.

Aliando os trabalhos em aquisição/aprendizagem de LE às ideias bakhtinianas, entendemos como um importante marco o trabalho de Joan Kelly Hall, Gergana Vitanova e Ludmila Marchenkova (Orgs): *Dialog with Bakhtin in Second and Foreign Language Learning: new perspectives* (2005), que constitui um dos primeiros esforços em aliar, de forma visceral, as discussões da área com as contribuições bakhtinianas. Seguindo também essa proposta, encontramos nos trabalhos de Menard-Warwick (2005, 2004) contribuições

⁷O Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem (GEALin-FCLAr) é formado por pesquisadores de graduação e pós-graduação e é coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré, na Unesp de Araraquara. Seus trabalhos voltam-se para questões de aquisição da língua materna, de bilinguismo e de aquisição-aprendizagem de LEs.

valiosas no que diz respeito à vinculação das obras do Círculo de Bakhtin aos estudos em aquisição/aprendizagem de LEs, em contextos variados, conforme veremos ao longo de nosso trabalho.

De forma menos explícita e, muitas vezes, mais associada a outras discussões sobre a linguagem, há de se considerar também os trabalhos de Kramsch (2011, 2009, 2006, 1998, 1993) ao pensar a aquisição/aprendizagem de línguas e a perspectiva bakhtiniana de estudos.

Também ressaltamos, neste cenário, as propostas do grupo GEALin, no Brasil, trazendo, além de problematizações no que concerne às LEs, questões de bilinguismo e de aquisição de LM, com o olhar voltado para os escritos de Bakhtin e do Círculo. É nesse contexto que inserimos, portanto, a presente pesquisa: um esforço de aliar as discussões em argumentação e ensino-aprendizagem de LEs às ideias de discurso e língua(gem) trazidas pelo Círculo.

Pensar a aquisição/aprendizagem de LE a partir das ideias de Bakhtin e do Círculo faz sentido à medida que as concepções de língua, linguagem e os demais conceitos que decorrem de tais concepções nessa perspectiva dão à linguagem um aspecto dinâmico, que permite que os sujeitos moldem seus mundos e criem seus espaços dentro das atividades sociais das quais participam (HALL, et al., 2005, p. 3). Com isso, alinhamos nossa pesquisa às propostas de Firth e Wagner (2007, 1997) em sua busca pela elaboração de reflexões acerca da aquisição/aprendizagem de línguas considerando aspectos sociais, culturais e contextuais, além de tomar os aprendizes como sujeitos complexos, capazes de lidar com a LE de forma criativa e inovadora, ao colocá-la em uso.

Refletir sobre questões de aquisição/aprendizagem de línguas e, especialmente, sobre os desdobramentos identitários trazidos pela LE em uma perspectiva bakhtiniana também nos permite, a partir da dinamicidade da linguagem e sua importância na formação do sujeito como tal, ir além das concepções que colocam o sujeito como dominado pelo discurso. Para Bakhtin, o sujeito é único, irrepetível, histórico e socialmente constituído na e pela linguagem, além de ser participante ativo na construção de significados.

Conforme exploraremos ao longo deste trabalho, esse sujeito nunca está pronto, fixo ou acabado: vive em um eterno tornar-se, transformar-se. Devido a essas características, Menard-Warwick (2005, p. 254) considera que as concepções bakhtinianas “have the

potencial to resolve some of the contradictions that have arisen in the literature on identity and learning”⁸.

No entanto, consideramos importante mencionar o fato de que há, mesmo no próprio cenário brasileiro, diversas outras abordagens na interpretação de dados (inclusive daqueles provenientes de questões identitárias dos alunos de LEs), todas de grande relevância acadêmica. Nesse sentido, não se pode deixar de mencionar os trabalhos de Coracini (2007, 2006, 2003) e Signorini (1998), representantes de discussões que trazem um olhar laciano para as formas de adentrar (ou melhor, de ser tomado) pela LE, no contato/confronto com ela.

Especificamente nos trabalhos que aliam as questões inerentes ao campo das LEs às discussões acerca da argumentação, vemos que, segundo Wolf (2006), tais pesquisas dividem-se em duas categorias principais: por um lado, temos a descrição da ordem em que se daria a aquisição/aprendizagem do uso de modais na outra língua, como encontramos, por exemplo, em Dittmar et al., 1993; Ramat, 1995; Russier, Stoffel e Véronique, 1991. Por outro lado e em número mais reduzido, há análises contrastivas do uso de modalização no discurso argumentativo, como observamos, por exemplo, em Arditty, 1991; Lambert, 1995; Prodeau, 1995 (WOLF, 2006, p. 147-8). O próprio trabalho de Wolf (2006) busca fazer uma análise dos modais na aquisição/aprendizagem de francês como LE, relacionando suas reflexões a questões de subjetividade dos aprendizes.

Diferentemente desses trabalhos e das duas categorias sugeridas por Wolf, não pretendemos estabelecer relações entre a argumentação e aspectos da modalidade. Nosso olhar volta-se aos aspectos discursivos relacionados à argumentação e à identidade dos alunos adultos. Com isso, resumimos nossos objetivos em três pontos, que consistem em observar e problematizar:

- a) o uso da língua estrangeira (alemão) em situações argumentativas;
- b) aspectos identitários observáveis no uso argumentação em sala de aula de alemão como LE, considerando a língua materna como lugar de constituição identitária dos sujeitos;
- c) a importância de a) e b) para o processo de aquisição/aprendizagem de LE e para os deslocamentos trazidos pela língua estrangeira.

⁸ Têm o potencial de resolver algumas das contradições que surgiram na literatura sobre identidade e aprendizagem. (tradução nossa)

Seguindo tais objetivos, mantemos em mente o fato de que consideramos, como será desenvolvido ao longo da tese, a LM como lugar de constituição da subjetividade do sujeito, em concordância com nossa proposta teórica discursiva de base bakhtiniana. Assim, nossa busca recai sobre como identificar movimentos discursivos na fala dos alunos (adultos) que permitam reconhecer deslocamentos identitários que os insiram na LE. E é considerando o aspecto da negociação de significados, da reflexão trazida pela argumentação e seu aspecto dialógico e interacional como meio de se construir conhecimento dentro da sala de aula que discutimos seu papel como colaboradora em tais deslocamentos. É nesse contexto que entendemos que existe uma relação entre a participação em atividades de cunho argumentativo e questões que envolvem aspectos identitários do aprendiz e, por conta disso, buscamos enfatizar a importância (ainda subestimada) da argumentação no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Assim, as perguntas de pesquisa que norteiam nosso trabalho são:

- a) Em que medida a participação dos alunos em atividades de cunho argumentativo pode favorecer o processo de aquisição/aprendizagem da LE?
- b) De que forma é possível perceber os deslocamentos (identitários) atravessados pelos alunos por meio de atividades argumentativas?

De forma a alcançar os objetivos estabelecidos para nossa pesquisa e a responder às perguntas propostas, organizamos o trabalho em 08 capítulos, traçando inicialmente um percurso teórico que serve de base para acompanhar as análises dos dados.

Iniciamos nosso trabalho com uma breve incursão sobre o desenvolvimento da língua alemã no Brasil e sua presença no país até a atualidade, tanto em contextos bilíngues quanto no contexto de ensino/aprendizagem de alemão como LE. O objetivo desse histórico é situar este trabalho, levando em conta os anos de presença da língua alemã em nosso país e o crescente interesse por sua aquisição/aprendizagem, em diferentes contextos. Além disso, dialogando mais diretamente com a nossa pesquisa, conhecer o contexto em que a língua alemã se desenvolveu e se desenvolve no Brasil permite-nos também refletir o que significa, para esses alunos adultos, provenientes do interior do estado de São Paulo, que não têm relações familiares com alemães, entrar em contato com essa língua e adquiri/aprendê-la em

contexto de LE. O que, então, além da língua, o aluno adquire/aprende nesse contato e quais os processos pelos quais ele passa ao longo dessa aquisição/aprendizagem? Quais os processos identitários ali presentes?

Ao adentrar mais especificamente no objeto deste estudo, oferecemos nossa fundamentação teórica, dividindo-a em dois capítulos principais, de forma a respeitar o caráter da pesquisa, que tem como foco, como anteriormente situado, dois aspectos a serem observados no discurso: a identidade dos alunos de alemão como LE e a argumentação em contexto escolar. Pretendemos, a partir de tal divisão, traçar um conceito teórico para cada um desses pontos, oferecendo, posteriormente, uma confluência deles, para formar, com isso, o ponto crucial de nossa pesquisa: se aprender uma língua estrangeira é passar por deslocamentos identitários (como defendemos em trabalhos anteriores⁹), qual seria o papel da argumentação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, de forma a facilitar esses deslocamentos?

Com isso, no terceiro capítulo da tese, apresentamos algumas teorias sobre a identidade, relacionando tal conceito ao ensino-aprendizagem de línguas, até chegarmos às ideias de base dialógico-discursivas, que compõem o arcabouço teórico a partir do qual tecemos nossas reflexões neste trabalho. Trazemos, nesse capítulo, uma reflexão mais aprofundada a respeito dos deslocamentos que acreditamos estarem presentes no processo de aquisição/aprendizagem de LEs.

No quarto capítulo, trazemos uma linha do tempo com os desenvolvimentos dos estudos em argumentação desde Aristóteles até os trabalhos de Leitão, esses últimos adotados metodologicamente e para a composição e análise de nossos dados. É também nesse capítulo que iniciamos uma ponte entre os trabalhos de Leitão e a área de aquisição/aprendizagem de LE, mais especificamente. Essa proposta tem, até onde pudemos verificar, um caráter inovador, já que não encontramos pesquisas anteriores que tenham explorado esse ponto.

Após ter este trabalho situado teoricamente nos dois eixos que compõem nossas reflexões, traçamos, no capítulo 5, a junção desses eixos e a forma como lidamos com a relação estabelecida, dentro do trabalho, entre as questões de identidade e de argumentação na sala de aula de LE.

Em seguida, no capítulo 6, apresentamos a metodologia por nós utilizada, trazendo detalhes sobre a forma de coleta e análise dos dados, assim como uma apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa e a forma de seleção e transcrição dos dados. Nesse

⁹ Falasca; Del Ré, 2015; Falasca, 2012.

capítulo, indicamos o modo como realizamos as análises, propostas em duas etapas: uma micro e uma macroanálise.

No capítulo 7, damos início às duas análises, micro e macro. Na microanálise, trazemos uma seleção de 5 cenas, discutidas em detalhe, de acordo com a proposta teórica, objetivos e perguntas da pesquisa. A macroanálise leva em conta os episódios analisados na microanálise e lança um olhar mais global sobre os dados em sua totalidade, dando uma visão mais abrangente do andamento do curso como um todo e seus desdobramentos em relação aos questionamentos levantados no presente trabalho.

Por fim, traçamos nossas considerações finais, abrindo também nossas perspectivas para os possíveis encaminhamentos futuros desta pesquisa (e outras), gerados pelas questões levantadas ao longo de sua realização e que não puderam ser problematizadas de maneira satisfatória nesta tese, por fugir de seu escopo principal.

Para finalizar esta introdução, tecemos ainda um comentário a respeito do título do trabalho: o enunciado “eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente” foi dito por uma das alunas participantes de nossa coleta piloto de dados, após uma longa discussão sobre um dos temas tratados. Acreditamos que a surpresa da própria aluna ao se descobrir falando e pensando de forma diferente em alemão - e o fato de essa percepção advir justamente de sua inserção em um contexto argumentativo - reforça nossa ideia de que a argumentação favorece os deslocamentos identitários dos alunos na LE e os coloca diretamente no embate de ideias entre as línguas. A fala da aluna, portanto, acaba ilustrando, de certa forma, o que é discutido neste trabalho.

Esperamos que as reflexões por nós aqui levantadas permitam uma aproximação do leitor com o processo de aquisição/aprendizagem de línguas, ao mesmo tempo que suscitem novos questionamentos, tragam novos argumentos (e contra-argumentos) e abram caminhos para diálogos outros, considerando as mais diversas possibilidades de se posicionar como sujeito em uma língua e de compor a sala de aula de LEs como um espaço – também – de deslocamentos.

2 A LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL: SUA CHEGADA E DESENVOLVIMENTO

“Necessito de frases alheias, de obras alheias, como de comida... e elas vão deixando de ser alheias... vão sendo minhas... e eu vou deixando de me ser... vou sendo elas... as frases ganham o cheiro de minha carne, o percurso de meus intestinos e o pensamento que me quer escrever... eu apreendo cheiros alheios, não experimentados até então. São como membros que me ampliam para o mundo, as frases. [...] Criamos juntos um terceiro corpo, em cuja invenção me descubro, mais do que sozinho. Assim, como em Rimbaud, e para sempre: Eu é um outro.”

Alberto Pucheu (2007, p. 245)

A história do desenvolvimento da língua alemã no Brasil se dá em conjunto com a história da imigração dos alemães no território brasileiro e a formação de colônias em determinadas partes do país, em diferentes momentos. Para compreender como aconteceu esse desenvolvimento e seu estado na atualidade, oferecemos um breve olhar sobre as raízes das relações Brasil-Alemanha, bem como uma descrição da presença dos estudos da língua alemã no Brasil e de seu ensino como língua estrangeira.

De maneira geral, a Europa sofreu, no século XIX, um período de muitas instabilidades e isso não foi diferente para o território que hoje chamamos de Alemanha. Nessa região, havia ainda, em relação a outros Estados europeus, um grande atraso no desenvolvimento industrial e, no período de 1816-17 (e depois 1846-47), as colheitas mal sucedidas, o estado de pobreza, desemprego e instabilidade, somados aos conflitos políticos e religiosos, levaram a população que passava por necessidades a deixar a Europa em busca de uma vida melhor. Inicialmente, os alemães que decidiram deixar seu país e formar comunidades no Brasil eram, em sua maioria, aposentados, médicos, engenheiros, professores, artesãos, comerciantes e advogados (SPINASSÉ, 2005, p. 65).

Embora desde 1547 já houvesse indícios da presença de falantes da língua alemã no Brasil, seu número não era significativo. É, portanto, no período histórico acima descrito que se pode falar de uma emigração em massa de alemães¹⁰ para o Brasil. Foi, então, a partir de 1817 que a presença desse povo em terras brasileiras tomou maior corpo.

No entanto, as primeiras tentativas de constituição de colônias alemãs no Brasil não foram bem sucedidas. O principal motivo para esse insucesso foi a chegada dos imigrantes inicialmente na Bahia, entre 1818 e 1822. Lá, os alemães encontraram condições climáticas,

¹⁰ Notamos, como o faz Uphoff (2011, p. 13) que “o grupo costumeiramente denominado como “alemães” caracterizava-se, sobretudo, pela sua língua materna – o alemão. Contudo, sabe-se que havia entre eles também austríacos, suíços e pessoas de outras nacionalidades que falavam o idioma”. Desdobramentos linguísticos advindos desse fato serão posteriormente comentados em nosso histórico.

de solo e de trabalho muito diferentes daquelas que conheciam em sua terra natal e, por isso, suas plantações não resistiam. Além disso, a administração de terras muito maiores que aquelas com as quais os alemães lidavam em seu país também complicou o quadro de sua permanência no Brasil (SPINASSÉ, 2005, p. 67).

Considerando tais fatores, podemos afirmar que o início oficial da imigração dos alemães para o Brasil data de 1824, quando, ao instalarem-se no Rio Grande do Sul, que apresenta um clima mais próximo ao da Alemanha, recebiam terras menores e mais parecidas com aquelas de seu país, além de as condições de trabalho também se aproximarem das já conhecidas pelos imigrantes. Foi então que a cidade de São Leopoldo foi fundada.

Para o Brasil, a vinda dos alemães para a região mais ao sul do país era de grande interesse, por diferentes razões: há pouco nosso país havia deixado de ser colônia de Portugal e as exigências (principalmente da Inglaterra) para que houvesse trabalho não-escravo e para que os territórios inabitados passassem a ser povoados fazia com que a onda de imigrantes fosse de especial importância, tanto que a viagem de navio, as terras e os equipamentos foram inicialmente oferecidos sem custos para aqueles que se instalassem no país. Além disso, a região mais ao sul do Brasil era ainda alvo de uma possível invasão argentina e, estando povoada, esse risco diminuía. Por isso, as terras doadas aos imigrantes ficavam nas áreas de mata, ao sul do estado. Especialmente interessantes para o Brasil eram os imigrantes vindos de terras que usavam o alemão como língua materna, uma vez que esses países (especialmente Alemanha, Áustria e Suíça) não haviam colonizado outras partes da América do Sul e, portanto, não apresentavam riscos para o Estado brasileiro, já que colaboravam para o estabelecimento das fronteiras de nosso país com relação aos seus vizinhos hispânicos (SPINASSÉ, 2005, p. 67-69).

Com o movimento migratório dos alemães para o Brasil, nosso país tornou-se a segunda maior colônia de alemães fora da Alemanha. Dos cerca de 5 milhões de emigrantes europeus que se mudaram para o Brasil até o ano de 1950, estima-se que mais de 250 mil vieram de terras alemãs (RIBEIRO, 1995, p. 241). Segundo Soethe (2010, p. 1625), em nenhum outro lugar no mundo há tantos falantes de alemão fora da Europa como no Brasil.

É importante notar que os emigrantes das regiões europeias de língua alemã que se estabilizaram no Brasil vieram tanto de diferentes regiões da Alemanha, quanto da Áustria e Suíça e também da Polônia, República Tcheca, Hungria e Rússia, regiões em que, na época,

se falava também o alemão¹¹. Assim, diferentes dialetos alemães acabaram por se juntar na formação das colônias no Brasil. Nesse contexto, o dialeto da maioria acabou se colocando como língua principal, mas os demais dialetos contribuíram com palavras e estruturas linguísticas para a comunicação diária nas colônias. O maior número de imigrantes veio da região de Hunsrück, no sudoeste da Alemanha, e, por essa razão, foi o *Hunsrückisch*¹² que mais contribuiu para a formação do alemão falado no Brasil (SPINASSÉ, 2005, p. 85-6). Notamos ainda que, como é de se esperar, essa variedade linguística sofreu transformações durante seu uso no Brasil, tanto pelo contato com os demais dialetos alemães que com ela conviviam, quanto pelo contato posterior com o português brasileiro, não sendo mais, portanto, idêntica ao dialeto falado na Alemanha. Juntamente com essa variedade, há também, em algumas pequenas ilhas linguísticas no Brasil, o *Hochdeutsch*, alemão padrão, que apresenta aqui poucas diferenças em relação à língua oficial falada na Alemanha e nos demais países de língua alemã (SPINASSÉ, 2005, p. 86).

Houve, por parte das colônias alemãs, grande manutenção de seus costumes de origem, o que se deu devido ao seu isolamento com relação ao restante da população brasileira. Vários são os fatores que influenciaram tal isolamento, tanto por parte dos imigrantes em si, como dos próprios brasileiros. Um deles é que, nas regiões colonizadas pelos alemães, praticamente não havia uma população lusitano-brasileira e, por isso, o contato entre os povos era apenas superficial. Além disso, as diferenças culturais e linguísticas dificultavam ainda mais esse contato. Com isso, os colonos alcançaram grande autonomia e independência, raramente precisando deixar sua colônia. Isso fez com que fosse criada, no Brasil, uma pequena Alemanha, que foi mantida pelas gerações futuras (SPINASSÉ, 2005, p. 76). O esforço dos colonos alemães para manter sua origem, sua língua e seus costumes fez com que se construíssem escolas e que se desenvolvessem materiais didáticos próprios, que atendessem a demanda das colônias (UPHOFF, 2011, p. 13).

Para os colonos alemães, não havia um conflito entre integrar-se à sociedade brasileira e, em paralelo, manter e cultivar seus costumes de origem, assim como sua língua. Com isso, a valorização da língua como forte fator de identificação cultural tornou-se sua marca e,

¹¹ Hoje em dia, o alemão é a língua oficial em sete países da União Européia: Alemanha, Áustria, Liechtenstein, parte da Suíça, Luxemburgo, Itália (Tirol Meridional) e Bélgica (região da Valônia), segundo o site do Goethe-Institut do Brasil (<http://www.goethe.de/ins/br/lp/lrn/wdl/ggd/pt5479068.htm>; acesso em 30/03/2016).

¹² Além desse dialeto, encontram-se também, de maneira predominante, o Pomerano (*Pommerische*), presente no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e no Espírito Santo. A terceira maior variedade encontra-se tanto no Rio Grande do Sul como no Paraná e é chamada de *Plattdeutsch*. No Paraná, também encontra-se o *Schwäbisch*, dialeto falado na região da Bavária, na Alemanha. Além dessas variedades, outras ainda podem ser encontradas nesses estados brasileiros, em menores proporções (SPINASSÉ, 2005, p. 86).

assim, havia grande preocupação para que houvesse, para as crianças, uma educação e alfabetização realizadas em língua alemã (UPHOFF, 2011, p. 15).

Aos olhos das autoridades brasileiras, no entanto, os esforços dos alemães em manter-se ligados às suas origens foram, aos poucos, tornando-se incômodos:

Incomodava ao governo o fato de haver uma parcela da população nas colônias que, mesmo nascida no Brasil, não falava a língua nacional, cultivando um modo de vida muito diferente dos costumes luso-brasileiros [...]. De uma forma geral, estava em jogo a lealdade dos teuto-brasileiros para com a nação brasileira (UPHOFF, 2011, p. 18).

Essa dúvida com relação à lealdade de um povo que insistia em enaltecer a cultura alemã intensificou-se e culminou, em 1917, no fechamento de algumas escolas e na proibição da imprensa feita em língua alemã. Isso ocorreu no mesmo ano em que o Brasil entrou na Primeira Guerra Mundial, contra a Alemanha. No entanto, já em 1919, terminada a Guerra, houve uma retomada das atividades teuto-brasileiras e, na década de 1920, como coloca Uphoff (2011, p. 18), ocorreu um grande florescimento das escolas de imigração alemã no Brasil.

Até 1937, quando, no governo de Getúlio Vargas, foi iniciado no Brasil um processo de nacionalização, o alemão era ensinado nas escolas das colônias (as quais eram mantidas principalmente pelas igrejas católicas ou luteranas das próprias comunidades) como a língua principal. Após esse período, o português passou a ser exigência e houve a proibição de se ensinar línguas estrangeiras nas escolas até que os alunos tivessem quatorze anos de idade. O uso de línguas estrangeiras em ambientes públicos foi também proibido, o que fez com que o alemão falado no sul do país e o português fossem colocados em uma situação de línguas de contato¹³, colaborando para o desenvolvimento do “alemão brasileiro”, ou, como o denomina Arne Ziegler (1996), *Misturado*. Essa variedade traz uma mistura dos dialetos alemães com o português, que pode ser notada principalmente no léxico, mas também na fonética e em seus demais níveis linguísticos (ZIEGLER, 1996, p.93).

Para Uphoff (2011, p. 19), já havia, na década de 1930, mudanças em curso nas colônias alemãs, que se encaminhavam para um fim de seu isolamento e homogeneidade étnica. Essas mudanças, segundo a autora, levariam, paulatinamente, a alterações também nas escolas alemãs. No entanto, a política nacionalista desenvolvida por Getúlio Vargas impôs a essas escolas um fim súbito e, para muitos imigrantes, traumatizante, levando à perda de um importante fator da identidade teuto-brasileira.

¹³ O termo “línguas de contato” refere-se à coexistência, em um mesmo ambiente, de duas ou mais línguas.

É importante lembrar que o contexto da Segunda Guerra Mundial influenciou na decisão da proibição do uso do alemão e levou também a certa discriminação dos imigrantes alemães, que eram tomados, de maneira geral, como inimigos, defensores do nazismo, em meio a um país que adentrou na guerra em defesa dos aliados, contra a Alemanha (SOETHE, 2010, p. 1625).

Segundo Soethe (2010), especialmente a partir de 1989 (ano da queda do muro de Berlim), o interesse pela língua alemã voltou a crescer no Brasil, aumentando o número de alunos, mesmo entre aqueles que não possuíam raízes familiares alemãs. Até esse período, segundo o autor, a língua alemã havia se mantido no Brasil principalmente por ainda ser falada pelas famílias de imigrantes, especialmente na zona rural e pelos alemães que vieram para o Brasil na década de 1950. Foi a intensa e crescente troca econômica e científico-tecnológica entre Brasil e Alemanha que intensificou a presença da língua alemã no país, como língua estrangeira.

2.1 O alemão como língua estrangeira no Brasil

Na visão da Alemanha, no que diz respeito às aulas de alemão (como língua estrangeira ou não, considerando as situações de bilinguismo que se mantêm em certas regiões do país), o Brasil seria o país mais significativo da América Latina pois, aqui, a ligação e o trabalho conjunto de entidades alemãs com as escolas ocorreriam de forma mais efetiva e funcionariam com mais êxito que nos demais países da América (SPINASSÉ, 2005, p. 105).

Embora, até a década de 1930, o enfoque maior fosse no ensino de língua alemã como língua materna, havia também um esforço para que a língua fosse ensinada como LE. Havia, portanto, o desenvolvimento de materiais didáticos voltados para esse fim, focados especialmente em alunos adultos ou para o ensino secundário nas escolas. Nesses materiais, nota-se a existência de diferentes concepções do ensino de línguas vigentes na época, havendo, portanto, uma variedade entre enfoques mais gramaticais e voltados para o ensino de aspectos formais da língua por um lado e, por outro lado, enfoques baseados no método direto¹⁴, assim como também havia uma busca pela conciliação de ambos os enfoques,

¹⁴ O método direto (MD) é compreendido, grosso modo, como aquele que propõe o ensino de línguas estrangeiras de forma ativa, com a ênfase absoluta na língua falada (não mais na gramática da língua aprendida). Nesse método, deve-se aprender a língua estrangeira diretamente, sem o uso da língua materna na sala de aula, nem mesmo para se fazer comparações, com a premissa de que esse procedimento formaria, no aprendiz, um

visando um equilíbrio que era considerado, em determinados materiais, como o ideal. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, a edição de materiais de ensino de língua alemã cessou quase por completo no país (UPHOFF, 2011, p. 19).

A partir de 1950, com o acelerado crescimento econômico do Brasil, várias empresas alemãs instalaram-se nas grandes cidades do país, especialmente, em São Paulo e região. Com isso, duas tendências foram desencadeadas: de um lado, a busca dos funcionários alemães que se mudaram para o Brasil por escolas apropriadas para seus filhos e, de outro, a busca de brasileiros por aprender alemão como LE, visando mais chances de emprego em tais empresas. Com isso, nasceu, em 1960, um novo tipo de escola, denominado *Begegnungsschule* (escolas de encontro cultural), as quais, até os dias de hoje, desempenham um importante papel no cenário de ensino de alemão no país, oferecendo um projeto pedagógico bicultural, com o alemão tanto como língua materna quanto como LE, em um currículo escolar que obedece às legislações brasileiras, mas adequa-se também a algumas exigências do sistema escolar alemão (UPHOFF, 2011, p. 22)¹⁵. Tais escolas usufruíram de grande apoio do governo alemão para seu funcionamento e formação de infraestrutura.

Nas décadas posteriores, a colaboração do governo alemão consolidou-se, uma vez que, embora não houvesse, a princípio, um entendimento da necessidade de ensino de línguas estrangeiras nas escolas por parte do governo brasileiro, havia ao menos a abertura legal para a atuação de órgãos de fomento de língua alemã no país (UPHOFF, 2011, p. 23).

É na década de 1980 que começa a haver, em vários estados brasileiros, uma iniciativa política para que haja um plurilinguismo nas escolas, com vistas à reintrodução do ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar da educação básica e à uma diversificação da oferta de línguas. Com isso, o alemão começa a ser ministrado em diversas escolas, especialmente na região sul do país. Entre as línguas estrangeiras que estavam presentes no projeto, o alemão tinha um diferencial importante: o apoio técnico e financeiro de instituições e do governo alemão, interessados em introduzir o ensino do idioma no Brasil. É a partir dessa década que começa, então, a haver uma preocupação maior com o ensino de alemão como LE, embora não se deixe de problematizar as questões do uso da língua alemã nas regiões de imigração (bilinguismo) (UPHOFF, 2011, p. 24-5).

novo sistema linguístico, ligado apenas à LE. Uma de suas principais características é a ênfase na audição e repetição do que foi ouvido como o meio mais importante de se internalizar a LE (NEUNER; HUNFELD, 1993).
¹⁵ São exemplos de *Begegnungsschule* o Colégio Humboldt, em São Paulo, Visconde de Porto Seguro, em São Paulo e Valinhos e a Escola Alemã Corcovado, no Rio de Janeiro (UPHOFF, 2011, p. 22).

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial e com a volta do interesse em aprender a língua alemã no Brasil, houve uma diversificação do perfil dos alunos, que passou a variar desde aqueles que aprendem a língua em casa, com família de origem alemã, aos falantes nativos que mudam-se com as famílias para o país, até aqueles que aprendem o idioma inteiramente como LE (UPHOFF, 2011, p. 24), também na fase adulta.

Atualmente, em praticamente todo o país encontram-se escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio nas quais é possível aprender o alemão como língua estrangeira. Nessas escolas, segue-se o currículo brasileiro de ensino, mas, ao invés de serem oferecidas como primeira língua estrangeira o inglês ou o espanhol, opta-se por ensinar o alemão.

Além disso, em seis cidades brasileiras é possível encontrar o Goethe-Institut¹⁶- Curitiba, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador, Brasília e São Paulo -, cuja atuação no incentivo ao conhecimento da língua e cultura alemãs através de cursos, parcerias e das mais diversas iniciativas culturais ao redor do mundo é notável. Há também, em outras localidades do Brasil, escolas privadas de idiomas afiliadas ao Instituto, seguindo seu padrão de ensino e qualidade (como é o caso, por exemplo, do IEBA – Instituto de Ensino Brasil-Alemanha, que atua há mais de 30 anos em Ribeirão Preto, interior de São Paulo). Além dessas possibilidades, encontramos ainda inúmeras escolas privadas de idiomas que oferecem cursos regulares de alemão como LE. Vale ressaltar que o corpus de nosso trabalho foi coletado em uma dessas escolas privadas.

Vemos que a procura pela língua alemã passou por um crescimento nas últimas décadas no Brasil, possibilitando a abertura de novos cursos e de escolas especializadas em seu ensino. Spinassé (2005, p. 105) apontava para esse fato em 2005 e, segundo artigo publicado em 2009 no site da DW (*Deutsche Welle*), empresa de comunicação estatal alemã, havia, naquele ano no Brasil, mais de 70 mil alunos de língua alemã, contra 30 mil em 1995. Esse número crescente contava com o intenso investimento de instituições alemãs para o fomento da língua entre os alunos e estudantes em nosso país, tanto através da criação de bolsas de estudos, como de escolas nas quais é possível aprender o idioma (CARNEIRO, 2009).

Os motivos pelos quais os alunos buscam aprender o idioma não se restringem mais ao fato de terem ou não parentesco com alemães. A forte presença de empresas alemãs e as boas

¹⁶ O Goethe-Institut é um instituto cultural da Alemanha e atua em todo o mundo. Seu objetivo principal é o de fomentar o conhecimento da língua e cultura alemãs, em seus mais variados aspectos, inclusive apoiando a estruturação de outras escolas que oferecem alemão como LE (para maiores informações, acessar: <<http://www.goethe.de/ins/br/lp/uun/ptindex.htm>>; acesso em 30/03/2016).

perspectivas de estudos e trabalho trazidas pela aprendizagem dessa língua estão também entre os fatores que levam cada vez mais brasileiros a procurar aprender alemão (UPHOFF, 2011, p. 26; CARNEIRO, 2009).

Com isso, algumas alternativas são criadas para que haja acesso à aprendizagem de alemão como LE. É o caso, por exemplo, do Centro de Estudos de Línguas (CEL), oferecido pelo governo do estado de São Paulo desde 1987 (inicialmente oferecendo apenas a opção de aprendizado de espanhol), que traz a oportunidade para alunos do ensino Fundamental, Médio e da Educação para Jovens e Adultos (EJA) de escolas públicas estaduais de aprender gratuitamente uma ou mais línguas estrangeiras. Mais de 200 escolas em todo o estado possibilitam o estudo de sete línguas diferentes e, entre elas, está o alemão (as línguas ensinadas em cada CEL variam de acordo com a demanda observada em cada região do estado)¹⁷. Esse programa tem como objetivo, além de ensinar línguas estrangeiras para os alunos de escolas públicas, oferecer a esses alunos um contato mais próximo com outras culturas.

Outra iniciativa que tem como objetivo ampliar o interesse pela Alemanha e pela língua alemã é o PASCH – Escolas: uma parceria para o futuro (em alemão: *Schulen: Partner der Zukunft*). Iniciado em 2008, o PASCH conta com a coordenação do Ministério das Relações Exteriores (alemão) e é gerida em conjunto pela Agência Central das Escolas no Exterior, pelo Goethe-Institut, pelo DAAD¹⁸, entre outros. O PASCH busca fortalecer a rede de escolas alemãs ao redor do mundo, integrando a língua alemã como LE ao currículo escolar, ou ampliando o oferecimento desta língua nas escolas que já contam com seu ensino. Com isso, constitui-se também como objetivo dessa iniciativa a construção de laços entre a Alemanha e diferentes países, que, além da parceria com as escolas, oferece bolsas de estudos para a Alemanha e a possibilidade de intercâmbio entre estudantes, além de ofertar, pelo Goethe-Institut, aperfeiçoamento didático-metodológico e cursos para os professores de alemão que atuam no programa. Também cabe ao Instituto oferecer materiais para as escolas

¹⁷ Fonte: < <http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas> > (acesso em 26/09/2016).

¹⁸ O DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst/ Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), a maior organização de promoção de intercâmbios acadêmicos e científicos do mundo, tem como um de seus objetivos promover a internacionalização de instituições de ensino superior da Alemanha, além de estar envolvido em questões de políticas educacionais internacionais e de oferecer estudos em língua alemã. É, portanto, mais um órgão de fomento responsável pelo incentivo aos estudos em língua alemã no Brasil (e no mundo). Em nosso país, tem sede no Rio de Janeiro e um centro de informações na cidade de São Paulo. Para maiores informações: <http://www.daad.org.br/pt/18377/index.html> (acesso em 28/09/2016).

parceiras. Atualmente, no Brasil, há, segundo o site do PASCH, 51 escolas parceiras. Ao redor do mundo, a iniciativa conta com mais de 1.800 escolas¹⁹.

Ademais, segundo Guedes Evangelista (2012), 17 universidades no Brasil oferecem o curso de licenciatura em Letras-Alemão. No contexto dessas licenciaturas, há, muitas vezes, o oferecimento de cursos de alemão como língua estrangeira para a comunidade, nos quais trabalham como professores os alunos dos últimos anos da graduação em Letras, como forma de estágio. Nesse contexto, há programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que, por meio do engajamento de alunos de graduação e professores universitários e das escolas públicas, oferece, entre outras possibilidades, cursos de diversas línguas – entre elas, o alemão - a alunos de escolas públicas²⁰.

Há também de se notar o esforço dos profissionais da área de ensino de alemão para organizarem-se em associações e buscar uma reflexão sobre sua prática e a troca de experiências e de trabalhos. É o que se reconhece com a ABRAPA (Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão), criada em 1988, que busca facilitar o intercâmbio de informações entre os estados e, com isso, promover um melhor ensino de alemão no país. Seguindo essa perspectiva, há a realização do Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, organizado regularmente desde 1989 (UPHOFF, 2011, p. 24).

Há, ligadas à ABRAPA, associações regionais que buscam unir os profissionais de ensino de alemão, assim como promover formações continuadas, workshops, encontros, entre outras atividades. Entram nessa categoria a APPA (Associação Paulista de Professores de Alemão), a ACPA (Associação Catarinense de Professores de Alemão), APANNOR (Associação dos Professores de Alemão do Norte e Nordeste), entre outras.

Mais recentemente, no ano de 2014, foi criada a ABEG (Associação Brasileira de Estudos Germanísticos), que congrega também pesquisadores e professores da área, vindos de

¹⁹ Para maiores informações a respeito do PASCH, acessar: <<https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/eng/pas.html>> e <<http://www.pasch-net.de/de/index.html>> (acesso em 26/09/2016).

²⁰ O PIBID é um programa oferecido pelo Ministério da Educação e tem como principal objetivo trazer os alunos de graduação de diferentes áreas de licenciaturas para a sala de aula de escolas municipais e estaduais, buscando, com isso, uma melhor articulação entre a educação superior e a básica, a teoria e a prática docente, além de almejar uma melhoria no ensino nas escolas públicas. Os alunos de graduação, os coordenadores de área, os supervisores e os professores das disciplinas nas escolas onde há atuação do PIBID recebem uma bolsa mensal (CAPES) para realizar o trabalho com os alunos. O PIBID da FCL-Unesp-Araraquara, engajando alunos e professores da graduação em Letras-Licenciatura, oferece atualmente diferentes atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (alemão, inglês, espanhol, italiano e francês), junto à Escola Estadual Bento de Abreu (EEBA) e à ETEC Profa. Anna e Oliveira Ferraz. O programa está em andamento desde 2010 e tem um impacto muito positivo, tanto para os formandos em Letras, quanto para os alunos que participam das atividades desenvolvidas por eles. Para maiores informações sobre o PIBID, acessar: <http://portal.mec.gov.br/pibid> (acesso em 26/09/2016). Para informações sobre o PIBID na FCL-Unesp-Araraquara, ver: Rozenfeld; Salomão, 2014 e Rozenfeld, 2016.

todo o Brasil, como forma de refletir sobre o trabalho realizado no país, nas mais diversas ramificações que o estudo e ensino da língua, literatura e cultura alemãs possibilitam. Essa associação é responsável também pela organização de congressos (tendo sido o primeiro deles realizado na cidade de São Paulo, em 2015) e publicações que fazem circular o conhecimento e as discussões da área.

É importante notar que o esforço para uma reflexão sobre o trabalho na área de ensino de alemão no Brasil estimulou em larga medida, na década de 1990, a efetivação da mudança didática que já ocorria ao redor do mundo, deixando de se abordar métodos mais voltados para aspectos formais do idioma e passando a considerar materiais com enfoque comunicativo de ensino. O fornecimento e recomendação de materiais dessa linha pelos órgãos alemães de fomento levou a um grande estímulo para que essa virada de perspectiva teórico-metodológica se desenvolvesse em nosso país (UPHOFF, 2011, p. 25).

Considerando o contexto da presença e do desenvolvimento da língua alemã no Brasil e notando o crescente interesse pela aprendizagem do idioma, pelos mais diversos motivos, reconhecemos a relevância de nosso trabalho em problematizar uma ampla questão da aquisição/aprendizagem de línguas em geral, considerando como corpus específico justamente a língua alemã, em contexto de língua estrangeira.

Somamos ao peso da escolha da língua a ser analisada no trabalho o fato de que é preciso considerar as demais línguas estrangeiras presentes em nosso país, não focando as pesquisas apenas no inglês, por seu caráter mais abrangente como língua procurada pelos aprendizes. Esse pensamento é fortalecido quando considerada a forte presença do alemão como língua de imigrantes no Brasil, o que não é necessariamente o caso do inglês. Assim, propomos pensar questões que não se limitam a uma língua estrangeira específica, mas que podem contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em geral, partindo da análise de dados provenientes de sala de aula de língua alemã, com participantes engajados e dedicados a adquirir/aprender uma língua que, embora não fizesse parte de seu cotidiano familiar ou social até sua idade adulta, passou a fazer parte de seus interesses, abrindo para cada um deles novas possibilidades pessoais, identitárias, profissionais, etc.

Tendo, então, uma percepção do contexto da língua alemã no Brasil e sabendo onde se encontra nosso trabalho nesse panorama, iniciamos as discussões teóricas que servem de base para esta pesquisa. A seguir, desenvolvemos uma revisão dos trabalhos a respeito do conceito de identidade e sua aplicação nos estudos em LE, para, em seguida, apresentar nossa visão sobre tal conceito e a forma como o abordamos em nossa pesquisa.

3 (RE)PENSANDO A IDENTIDADE

“Cada um é um bando.”
(autor desconhecido/arte de rua)

Falar sobre identidade requer uma definição do lugar onde se insere tal conceito na pesquisa e, por conseguinte, quais suas bases e como, em determinado contexto, ele é trabalhado. Há de se notar que o conceito de identidade é multifacetado e pode ser compreendido como algo que encerra em si uma gama de possibilidades de interpretações e, a depender da disciplina e da teoria que sobre ele se debruçam, podem ser traçadas ideias muito diversificadas sobre sua concepção. É também considerado por diversos estudiosos como um conceito de difícil definição (DETERS, 2011; HOLLAND; LACHIOTTE, 2006; MENARD-WARWICK, 2005, 2004; VAN LIER, 2004, IVANIČ, 1997).

É interessante notar que, juntamente com as propostas trazidas pela perspectiva sócio-interacionista para os estudos em Aquisição de LE, em meados da década de 1990, como vimos anteriormente, houve uma mudança também no olhar do pesquisador em relação à questão do aprendiz e das mudanças atravessadas por ele ao adquirir/aprender uma LE. Tais estudos passaram, então, a considerar a importância, no contexto de aquisição/aprendizagem de línguas, de fatores contextuais, assim como das interações entre indivíduos e entre seus mundos socioculturais (DETERS, 2011, p. 18). Os aprendizes, anteriormente considerados como pessoas estáveis e internamente homogêneas, na cabeça das quais o sistema linguístico existia (HALL, 2002, p. 31), passaram a ser compreendidos como sujeitos complexos e não-fixos, com sua heterogeneidade interna latente – e, até mesmo, provocada pela LE.

Essa guinada de perspectiva é proposta por Firth e Wagner, em seu famoso e muito discutido artigo de 1997: “On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research”. Segundo os autores, a mudança de perspectiva que eles vislumbraram com esse artigo para os estudos da área de aquisição/aprendizagem de segunda língua e de línguas estrangeiras viria como uma adaptação da área às perspectivas em estudos da linguagem de forma geral, que já levavam em consideração, desde as décadas de 1970 e 1980, questões relacionadas ao contexto e a elementos socioculturais no processo de aquisição/aprendizagem (FIRTH; WAGNER, 2007, p. 803).

Apesar de seu artigo de 1997 ser considerado por muitos como aquele que abriu as portas para esse tipo de investigação na área de aquisição/aprendizagem de línguas, Firth e Wagner apontam para o fato de que, na verdade, esses estudos já haviam sido influenciados pela virada sociocultural, mas mantinham-se resistentes à total aplicação de tal ponto de vista

teórico às pesquisas, mantendo-se essencialmente baseados em uma perspectiva chomskiana, com muita ênfase na cognição individual – e praticamente apenas nela – como forma de adquirir uma outra língua (FIRTH; WAGNER, 2007, p. 803).

Durante uma tentativa de analisar dados que fugiam ao padrão dos estudos da época (que baseavam-se, praticamente em todos os trabalhos, em dados de sala de aula ou em episódios experimentais), os autores perceberam que havia algo de errado na forma de tratamento das questões que envolviam o aluno:

Rather than depictions of interactional success in an L2, we found an overwhelming emphasis on and preoccupation with the individual's linguistic and pragmatic failure. Rather than *talk*, we found *input*. Rather than *achievement*, we found an abundance of *problem-sources* (which, to us, was *learning-in-action*), we found references to *errors*, *input modifications*, *interference* and *fossilizations* (FIRTH; WAGNER, 2007, p. 801).²¹

Com isso, a busca dos autores, ao publicar o artigo em 1997, foi justamente a de tentar uma abertura e uma ampliação da área de estudos em aquisição/aprendizagem de segunda língua e LE. Nessa abertura, seria então esperado que, por um lado, o processo pelo qual o aprendiz passa ao adquirir uma outra língua fosse visto de forma mais otimista, levando em conta a criatividade do aprendiz, seu esforço para com a língua e sua capacidade de criar significados e estabelecer relações e, por outro lado, que houvesse também a possibilidade de se discutir dados provenientes de outros contextos que não a sala de aula (como, por exemplo, o ambiente de trabalho ou momentos em que a LE estivesse sendo usada por dois falantes não-nativos) (FIRTH; WAGNER, 1997, p. 804).

Havia, por parte desses autores, uma busca por pesquisas que discutissem a *língua em uso* pelo aprendiz, e não apenas uma problematização das suas competências, que eram medidas de acordo com seus erros e com base no falante nativo como parâmetro de comparação e, entre essas competências, a fluência do falante nativo era estabelecida como objetivo de aprendizagem (FIRTH; WAGNER, 2007).

Em meio a essa busca, havia a preocupação dos autores de que a área de aquisição de segunda língua e LE encontrava-se em um estado de miopia com relação à língua como um fenômeno social e, com isso, havia a necessidade de se trabalhar para que o campo de estudos

²¹ Ao invés de representações de sucessos interacionais na L2, nós encontramos uma ênfase e preocupação esmagadoras com o fracasso linguístico e pragmático do indivíduo. Ao invés de *conversa*, nós encontramos *input* [insumo]. Ao invés de *realização*, encontramos uma abundância de *fontes de problemas* (as quais, para nós, eram a *aprendizagem-em-ação*), nós encontramos referências a *erros*, *modificações de input* [insumo], *interferência* e *fossilização* (tradução nossa; grifos dos autores)

pudesse superar tal estado, ampliando suas concepções teórico-metodológicas e epistemológicas (FIRTH; WAGNER, 2007, p. 801, 804)²².

Acompanhando as propostas de uma ampliação no escopo das questões em torno da aquisição/aprendizagem de segunda língua (doravante SL) e LE²³ e, com a perspectiva de uma concepção de língua que abarcasse mais que uma estrutura desenvolvida na cognição do indivíduo, a questão da identidade passou a ser discutida em trabalhos da área, à medida que também o conceito de identidade passou a ser visto como algo móvel e proveniente da interação (FIRTH; WAGNER, 2007, p. 801). Com tais pressupostos, passou-se a notar também que aspectos relacionados à ideia de *quem somos* e de *onde estamos* tem um impacto no uso e na aprendizagem de línguas (FIRTH; WAGNER, 2007).

Com isso, o foco de pesquisas em discussões acerca da identidade e da aquisição/aprendizagem de LEs tem mostrado crescente interesse por parte de pesquisadores da área, em diferentes perspectivas e considerando diversificados contextos de contato com as LEs (antes da puberdade, na fase adulta²⁴, em contexto de migração, em contexto universitário, em contextos de imersão ou não, etc.)²⁵ (DETERS, 2011, p. 18).

Tendo tais aspectos considerados, este capítulo tem o intuito de traçar, ainda que de forma sucinta, as principais perspectivas teóricas existentes na atualidade ao se tratar do tema da identidade na área de LE (lembramos que os desdobramentos neste campo trazem, nas discussões em LE, um desenvolvimento relativamente paralelo às questões de identidade discutidas também fora desse âmbito mais específico de estudos, como, por exemplo, no campo dos estudos em linguagem, de forma mais geral).

²² Há de se notar que, como colocam Firth e Wagner (2007), a discussão iniciada com seu artigo em 1997 levou à certa abertura nas pesquisas da área, não excluindo, no entanto, o paradigma cognitivista anteriormente vigente. Os autores apontam, inclusive, para uma possível divisão dos trabalhos: de um lado, aqueles que se concentram no cognitivismo e, de outro, as perspectivas socioculturais (abrangendo propostas construtivistas, sócio-interacionistas, entre outras possibilidades). Do primeiro grupo, podemos considerar os trabalhos de Gass (1998), Long (1998) e Poulisse (1997), por exemplo.

²³ Cabe considerar que chamamos, neste trabalho, língua estrangeira (LE) uma língua adquirida/aprendida fora de sua comunidade falante nativa, tal como nossos participantes da pesquisa adquirem/aprendem o alemão no Brasil, em uma escola de idiomas. Já uma segunda língua (SL) é uma língua adquirida/aprendida em sua comunidade falante nativa, como é o caso de brasileiros que optam por estudar uma língua indo até um país que a utiliza como língua oficial (LEFFA, 1988).

²⁴ Tais questionamentos têm relação com as discussões acerca da existência ou não de um período crítico para a aprendizagem de línguas. Embora não seja o foco de nossa pesquisa, vale notar que não somos alheios a essas discussões, que foram exploradas em trabalhos anteriores (MARCHEZAN, R. M. C. F.; FALASCA, P.; BUENO, R. G., 2014; FALASCA, 2012). Para maiores informações sobre o período crítico, ver também: Lightbown; Spada, 2006; Newport, 2002.

²⁵ Para trabalhos considerando tais aspectos, ver: Toohey, 1996; Willett, 1995; Miller, 2004; Parks; Raymond, 2004; Menard-Warwick, 2004; Norton, 2000; Pavlenko; Lantolf, 2000; Vitanova, 2002. Para estudos relacionados a aprendizagens adultos, ver: Bell, 1995; Gillette, 1994; Lantolf; Genung, 2002; Haneda, 1997; Siegal, 1996.

As perspectivas teóricas que aqui apresentamos têm em comum o olhar voltado ao social e, portanto, à constituição social da identidade. Todos esses modelos socialmente orientados oferecem uma visão do aprendiz como um ser social complexo (DETERS, 2011, p. 48) e é essa premissa que faz de tais perspectivas referências interessantes para o presente trabalho.

Para esta apresentação, optamos por uma divisão em quatro partes, de forma a trazer as mais influentes linhas de pensamento que problematizam a questão da identidade dos aprendizes de LEs, em perspectivas sociais e sócio-interacionistas de estudos: 1) a perspectiva pós-estrutural; 2) a aprendizagem socialmente situada; 3) a perspectiva sociocultural e 4) o dialogismo bakhtiniano. Esse último item da divisão será desenvolvido de maneira mais aprofundada, uma vez que esta pesquisa insere-se nessa perspectiva de estudos e busca, portanto, tratar a identidade a partir das propostas de Bakhtin e do Círculo.

Com esse traçado teórico, buscamos situar as discussões realizadas nesta tese, assim como abrir caminho para a compreensão do conceito de identidade por nós utilizado e as dimensões por ele adquiridas no âmbito dos trabalhos do grupo de pesquisa GEALin. É a partir do reconhecimento das demais correntes de compreensão do conceito de identidade que podemos nos distanciar ou aproximar delas, ao passo que desenvolvemos nossos modos de visualizar esse conceito e suas nuances.

3.1 A perspectiva pós-estrutural

Com a premissa de examinar o papel do discurso na construção da identidade, o pós-estruturalismo é normalmente pensado com base nas obras de Barthes, Derrida, Lacan e, especialmente, Foucault. Segundo Deters (2011, p. 19), “a key concept in post-structuralism is that meaning and identity are not fixed, but created through social discourses and practices”²⁶ e, com isso, batendo de frente com o conceito do indivíduo como possuidor de uma identidade estável e unificada, independente de seu contexto social, como é considerado nas concepções modernas e humanísticas (DETERS, 2011, p. 20).

Nas teorias pós-estruturalistas,

²⁶ Um conceito-chave no pós-estruturalismo é que o significado e a identidade não são fixos, mas criados através dos discursos e práticas sociais (tradução nossa).

meanings are socially produced and constituted within language; thus, language constructs ‘our sense of ourselves, our subjectivity’ [WEEDON, 1997, p. 19]. [...] Whereas an individual’s identity according to a modern perspective was essentialized as stable and coherent, a post-structural perspective conceptualizes identity as ‘precarious, contradictory and in process, constantly being reconstituted in discourse each time we think or speak’ [WEEDON, 1997, p.32] (DETERS, 2011, p. 20)²⁷

No entanto, tal conceitualização de identidade deixa para o indivíduo pouco espaço para criar e mudar, uma vez que sua liberdade em relação ao discurso é relativa. Em resposta a essa restrição, surgem, então, teorias pós-estruturalistas feministas, as quais postulam que é possível, por meio do uso do próprio discurso, desafiar os posicionamentos impostos pelos discursos sociais. Tal perspectiva do pós-estruturalismo tem, nos estudos em SL e LE, um impacto relevante (DETERS, 2011, p. 21). É o que se vê, por exemplo, nos trabalhos de Norton (1997, 2000) e Pavlenko (2001), os quais examinam a relação entre discurso e identidade em diferentes contextos de aquisição/aprendizagem de línguas, apoiados nas bases pós-estruturalistas de viés feminista.

Ainda no pós-estruturalismo, mas em uma tendência que parte dos trabalhos psicanalíticos de Lacan, considera-se como ponto de partida a noção de identidade linguística por ele desenvolvida (a saber, grosso modo: o desenvolvimento de um senso de si por meio da língua). Tal ideia defende que os indivíduos criam e confirmam sua experiência de si mesmos pela da língua. Podemos citar, nessa linha, o trabalho de Rambo (2004), que traz o reconhecimento de que, para que a aquisição/aprendizagem seja facilitada, os professores de línguas (e, conforme a autora, também os aprendizes) necessitam de um alto grau de consciência sobre a tensão psicológica criada, ao aprender uma LE, entre a manutenção da identidade e a sua mudança, uma vez que a nova língua traz para o aprendiz mudanças em sua percepção de si (RAMBO, 2004).

Inseridos nessa linha lacaniana, há, no Brasil, os trabalhos de Coracini (2007, 2006, 2003) e Signorini (1998), que são bastante difundidos e reconhecidos em nosso país. Notamos que, por vezes, as questões levantadas por esses trabalhos e aquelas que nós discutimos são bastante próximas, havendo, no entanto, diferenças conceituais importantes entre as bases

²⁷ Os significados são produzidos socialmente e constituídos dentro da linguagem; assim, a linguagem constrói ‘nosso senso de nós mesmos, nossa subjetividade’ [WEEDON, 1997, p. 19] [...] Enquanto a identidade de um indivíduo, de acordo com uma perspectiva moderna, era essencialmente tomada como estável e coerente, uma perspectiva pós-estrutural conceitualiza a identidade como ‘precária, contraditória e em processo, sendo constantemente reconstituída no discurso a cada vez que pensamos ou falamos’ [WEEDON, 1997, p.32]” (tradução nossa)

adotadas (por elas, a lacaniana, por nós, a bakhtiniana): a concepção de língua, a importância e papel do outro (para Bakhtin) / Outro (para Lacan), entre outros aspectos teóricos, acabam alterando a forma de análise dos dados. No entanto, seus trabalhos foram um ponto de partida para que abordássemos o problema com outros olhos.

Nota-se ainda que, nas pesquisas em aquisição/aprendizagem de LEs e SLs, a abordagem teórica mais utilizada pelos pesquisadores ao refletir sobre questões da identidade dos aprendizes é a teoria pós-estruturalista, muito embora haja um interesse crescente pelas demais possibilidades teóricas que passam a fazer parte das reflexões (DETERS, 2011).

3.2 Aprendizagem socialmente situada: socialização e comunidade de prática

Com suas origens na antropologia, esta corrente de estudos toma a aquisição/aprendizagem de uma LE como o ato de tornar-se parte ativa de uma determinada comunidade – o que, necessariamente, leva à construção de identidades que adaptem-se aos contextos existentes. Temos, nesse sentido, duas correntes teóricas principais: a Socialização e a Comunidade de Prática.

Por *socialização* (OCHS, 1988, SCHIEFFELIN; OCHS, 1986, HEATH, 1983, entre outros), compreende-se o processo pelo qual o indivíduo passa, para que seja capaz de participar da vida social de determinada comunidade. Para Ochs (1988), esse processo é essencialmente realizado pela língua, à medida que os indivíduos são levados a socializar *na e por meio* dela. Nesse contexto, a questão da identidade se faz central e tal termo é considerado como “being contingent and socially constructed between the individual and others in a particular community”²⁸ (DETERS, 2011, p. 28). Ochs traz, em sua proposta, o conceito de identidade social como “a cover term for a range of social personae, including social statuses, roles, positions, relationships, and institutional and other relevant community identities one may attempt to claim or assign in the course of social life”²⁹ (OCHS, 1993, p. 288).

Tal concepção, no entanto, não se colocou de maneira crítica, de forma a prever possíveis problemas dos aprendizes para passar pelo processo de socialização. Adicionando então essa percepção crítica, além de propor também questões de relações de poder e da

²⁸ Sendo contingente e construído socialmente entre o indivíduo e os outros, em uma determinada comunidade. (tradução nossa)

²⁹ Um termo envelope para uma série de personalidades sociais, incluindo status, papéis, posições, relações sociais e identidades institucionais e outras identidades comunitárias relevantes que alguém pode tentar afirmar ou determinar no curso da vida social. (tradução nossa)

importância de contextos sociais, políticos e culturais nos quais os alunos possam interagir e problematizando os impactos trazidos por esses contextos para as formas linguísticas utilizadas pelos aprendizes, Watson-Gegeo (2004) introduziu uma teoria contemporânea de socialização linguística (DETERS, 2011, p. 28).

Por sua vez, a teoria da Comunidade de Prática, da forma como definida por Lave e Wenger (1991), dá ênfase na aprendizagem “as involving the whole person with a sociocultural history”³⁰ (DETERS, 2011, p. 29). Uma das premissas mais importantes, nesse contexto, é a de que o agente (sujeito que participa da ação), a atividade na qual ele está engajado e o contexto sociocultural do qual ele participa constituem-se mutuamente. Assim, segundo Deters, na perspectiva da aprendizagem situada,

learning is conceptualized as the historical production and transformation of a person that involves the (re)construction of identities (p. 53). This framework emphasizes the interrelationship between identity, learning and social membership. The development of identity is central to this framework, as is learning how to communicate in the manner of full participants. (DETERS, 2011, p. 30)³¹

Com isso, vemos a importância para o sujeito de considerar-se e ser considerado membro ativo da comunidade em que se encontra – o que se aplica também ao aprendiz de LEs. É também nesse contexto que Wenger, posteriormente, desenvolve o conceito de *competência* em sua teoria (definindo-a em um contexto diferente daquele tomado por Chomsky no gerativismo). Para Wenger (1998), ser membro de uma determinada comunidade é traço constitutivo de nossa identidade, especialmente pelas competências que advêm do ato de tornar-se membro: o fato de estarmos em uma comunidade da qual somos membros, leva-nos a saber lidar com nós mesmos e com os outros em determinados contextos. É possível compreender os outros, pois estamos familiarizados com seus encargos, assim como somos reconhecidos como parte da comunidade. Esse reconhecimento e a habilidade de reconhecer e de ser reconhecido é o que o autor denomina *competência*, que passa a fazer parte da identidade do indivíduo.

A principal diferença entre esse quadro teórico e a socialização, da forma como proposta por Ochs, é que a entrada de novatos nas comunidades de prática gera também

³⁰ Como envolvendo a pessoa no seu todo com uma história sociocultural. (tradução nossa)

³¹ A aprendizagem é conceituada como a produção e transformação históricas de uma pessoa, que envolve a (re)construção de identidades (p. 53). Esse quadro [teórico] enfatiza a inter-relação entre identidade, aprendizagem e pertencimento social. O desenvolvimento da identidade é central nesse quadro, assim como o é o aprender a comunicar-se como plenos participantes. (tradução nossa)

mudanças na comunidade, além daquelas trazidas para os sujeitos. Essa via de duas mãos não é prevista nos trabalhos da perspectiva da socialização (DETERS, 2011, p. 30).

Para finalizar nossas considerações acerca do modelo de comunidade de prática, é interessante notar três pontos dessa teoria que, a nosso ver, são importantes e dialogam diretamente com nossa proposta: 1) há a introdução do conceito de não-participação (*nonparticipation*), considerando que as identidades são produzidas não somente pelas atividades nas quais nos engajamos, mas também pelas atividades das quais optamos por não participar; 2) a identidade permite que sejamos membros de diferentes comunidades (*multimembership*), com diferentes visões de mundo e comportamentos (DETERS, 2011, p. 30-31). No entanto, essa possibilidade de fazer parte de mais de uma comunidade demanda um esforço pela unidade: é necessário um trabalho de reconciliação, para que uma identidade seja mantida entre as fronteiras das comunidades; 3) o reconhecimento de que o trânsito entre diferentes comunidades pode gerar conflitos, à medida que “learners must often deal with conflicting forms of individuality and competence as defined in different communities”³² (WENGER, 1998, p. 160). Assim, essa perspectiva vê a negociação de identidades entre diferentes comunidades como potencialmente conflituosa – o que é especialmente interessante no que concerne à aquisição/aprendizagem de LEs, uma vez que esse processo é justamente colocar o conflito em jogo, ao adentrar na língua (e na comunidade linguística) do outro.

Para nosso trabalho, esses três pontos são de grande relevância, pois também entram em nossas indagações. Para nós – e conforme buscamos discutir ao longo deste trabalho – a identidade é formada também por aquilo que negamos, ou seja, pelas práticas das quais optamos por não participar. Além disso, entendemos a entrada na LE como a possibilidade de participar como sujeito na sociedade que utiliza a língua adquirida/aprendida, além de ser, também, a língua que permite a participação dos alunos nas interações da sala de aula e, por isso, ela que lhes permite tornar-se membros daquela comunidade específica formada no ambiente da sala de aula. Isso nos faz reconhecer que a entrada na LE não é atravessada pelo aprendiz necessariamente de forma pacífica: há um conflito entre a visão de mundo presente em sua LM e aquela trazida na/pela LE e esse conflito, que por vezes é visto como um desafio agradável por determinados indivíduos, pode ser reconhecido como perigoso ou dolorido por outros. Voltaremos a esse ponto adiante, ao trazermos a noção de *deslocamento* para o trabalho.

³² Os aprendizes devem, frequentemente, lidar com formas conflitantes de individualidade e competência, como são definidas em diferentes comunidades. (tradução nossa)

Vale salientar que, segundo Deters (2011, p. 47), a primazia analítica tanto da teoria da socialização, como da comunidade de prática, parte do princípio da inserção e socialização de indivíduos novatos em comunidades específicas, por meio da linguagem e do engajamento em outras práticas sociais com membros dessas comunidades.

Notamos ainda que, conforme aponta Deters (2011, p. 33), vários autores que trabalham com bases teóricas distintas incorporam conceitos da perspectiva de comunidade de prática em suas pesquisas, para discutir determinados aspectos de suas problemáticas, como fazem, por exemplo, Block (2007), Pavlenko (2001), Menard-Warwick (2004), entre outros. Tal incorporação em variadas perspectivas teóricas leva à conclusão de que os conceitos trazidos pela teoria da comunidade de prática e, em especial, seu foco na aprendizagem como prática social e como forma de tornar-se membro de uma comunidade – e a necessária negociação de identidades que advém desse processo – são compatíveis com perspectivas teóricas diversas e, portanto, muito frutíferas para o desenvolvimento de trabalhos na área de aquisição/aprendizagem de LEs.

3.3 A perspectiva sociocultural

Baseada nos trabalhos do psicólogo russo Vygotsky (2007, 2006, 2000), a teoria sociocultural, que colocou em discussão as propostas da psicanálise e do behaviorismo, que eram as orientações da psicologia no período em que foi formulada, toma como essencial a incorporação da cultura e da história nos estudos da mente humana, defendendo que há, entre a mente e o meio (social), uma relação dialética (DETERS, 2011, p. 34).

Segundo Hall (2002, p. 6-7), a perspectiva sociocultural coloca a essência da vida social na linguagem, uma vez que é por meio do uso dos símbolos linguísticos na comunicação com outras pessoas que definimos nossos objetivos, negociamos as formas de alcançá-los e os reavaliamos. Juntamente com essas atividades, é através da comunicação linguística que “we articulate and manage our individual identities, our interpersonal relationships and memberships in our social groups and communities”³³.

Com isso, essencial para essa perspectiva é a noção de *mediação*, a qual está sempre presente nas relações humanas:

³³ Nós articulamos e administramos nossas identidades individuais, nossas relações interpessoais e filiações aos nossos grupos e comunidades sociais. (tradução nossa)

Humans use physical tools and socioculturally and sociohistorically constructed symbolic artefacts, of which language is the most important, to control and master nature and themselves. With these tools and artefacts, individuals are able to shape their world and their relationships to others, which in turn, shape the individuals. (DETERS, 2011, p. 34)³⁴

De acordo com a perspectiva vygotskyana, processos cognitivos superiores são desenvolvidos a partir de interações sociais, mediadas pela linguagem e por outros meios semióticos. Nesse contexto, o meio social, no qual as interações acontecem, não é apenas pano de fundo, mas a fonte do desenvolvimento mental. Assim, as interações fazem com que os participantes menos experientes recebam assistência mediada daqueles mais experientes, para que possam, com essa assistência, se apropriar do conhecimento, o que ocorre com o tempo.

Vemos, então, que o indivíduo é, inicialmente, regulado pelo outro e, com o tempo, passa a regular a si próprio, internalizando o conhecimento. Nesse ponto, abre-se mais um conceito de extrema importância nessa teoria: o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial (ou Proximal, a depender da tradução adotada), que é justamente o espaço em que se dá a transferência e apropriação de processos cognitivos superiores do plano intermental ao plano intramental. É aquilo que “uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos” (VYGOTSKY, 2006, p. 114) e de pares mais experientes.

Notamos, então, que,

while traditional approaches to the study of mental behaviour focus on the individual and what the individual is doing, sociocultural theory takes into account the complex and dynamic interaction between the individual, mediational tools and the sociocultural context. (DETERS, 2011, p. 34)³⁵

Ademais, há, nos últimos anos, um crescente interesse dos pesquisadores da área de aquisição/aprendizagem de LEs pelos conceitos da teoria sociocultural (DE GUERRERO, 2004; BELZ; KINGINGER, 2003; OHTA, 2001; DONATO, 2004; KRAMSCH, 2000; VAN LIER, 2004; LANTOLF; GENUNG, 2002; PAVLENKO; LANTOLF, 2000, entre outros). Em contraste com as teorias mentalistas, segundo Donato (2004), a proposta sociocultural nos

³⁴ Os humanos utilizam ferramentas físicas e artefatos simbólicos socioculturalmente e sociohistoricamente construídos, dos quais a linguagem é o mais importante, para controlar e dominar a natureza e a si mesmos. Com essas ferramentas e artefatos, os indivíduos são capazes de moldar seu mundo e suas relações com os outros, as quais, por sua vez, moldam os indivíduos. (tradução nossa)

³⁵ Enquanto abordagens tradicionais do estudo do comportamento mental focam no indivíduo e no que ele está fazendo, a teoria sociocultural leva em consideração a interação complexa e dinâmica entre o indivíduo, as ferramentas mediadoras e o contexto sociocultural. (tradução nossa)

estudos em aquisição/aprendizagem de LEs e SLs enfatiza a importância da atuação dos aprendizes nas atividades de aprendizagem. Como coloca Donato (2004, p. 46), “learners bring to interactions their own personal histories replete with values, assumptions, beliefs [...] [they] actively transform their world and do not merely conform to it”³⁶.

No entanto, no que diz respeito especificamente à questão da identidade, os trabalhos que se baseiam nessa teoria têm um desenvolvimento mais tardio e ainda são em menor número, uma vez que Vygotsky não se preocupou, em seus escritos, especificamente com tal questão. Assim, para tratar da identidade, frequentemente adota-se, em parceria com a teoria sociocultural de base vygotskyana, ideias de autores que detiveram-se principalmente sobre a identidade, para, então, trazer o conceito para a área de aquisição/aprendizagem de LE.

Para Deters (2011, p. 52), a força da teoria sociocultural, da forma como ela é colocada em uso pelas pesquisas em aquisição/aprendizagem de SL e de LE, recai justamente em seu foco no papel da história sociocultural dos indivíduos e seus objetivos no processo de aprendizagem, assim como no reconhecimento da importância dos papéis da mediação e da internalização no desenvolvimento de processos cognitivos superiores.

Tendo isso em mente, apresentamos, como faz Deters (2011), as reflexões levantadas por trabalhos que assimilam as ideias da teoria sociocultural vygotskyana com dois autores que pensaram a identidade: Erik H. Erikson e George Herbert Mead. Além disso, em nosso trabalho, trazemos as propostas de Vygotsky para dialogar com as ideias do Círculo de Bakhtin, tanto no que diz respeito ao conceito de identidade que formulamos em nossa pesquisa, como também sobre as questões de desenvolvimento e aprendizagem, ao tratar da sala de aula.

3.3.1 A teoria sociocultural e a identidade em Erikson

Com a proposta de desenvolver um modelo sociocultural de compreensão da formação da identidade, os autores Penuel e Wertsch lançaram, em 1995, um trabalho que reuniu as ideias de Vygotsky acerca do desenvolvimento de funções mentais superiores e os trabalhos de Erikson no campo da formação identitária. Sua motivação foi a percepção de que as análises correntes em relação à formação da identidade em uma perspectiva eriksoniana colocavam o foco especialmente na experiência individual, fato que não fazia justiça aos

³⁶ Os aprendizes trazem para a interação suas próprias histórias, repletas de valores, premissas, crenças [...] [eles] transformam ativamente seu mundo e não simplesmente ajustam-se a ele. (tradução nossa)

estudos de Erikson, que concentrava suas reflexões numa integração de fatores socioculturais, históricos e psicológicos para a formação da identidade³⁷.

Para Erikson, a formação da identidade é de difícil apreensão, pois trata de um processo que está localizado tanto dentro do indivíduo, em seu âmago, como também no núcleo central de sua cultura, sendo, então, “um processo que estabelece, de fato, a identidade dessas duas identidades” (ERIKSON, 1972, p. 21). Com isso, o autor segue sua busca por uma definição da formação da identidade como

um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis de funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. (ERIKSON, 1972, p. 21)

Tal processo é, segundo Erikson, em sua maior parte, inconsciente, evitando que sejam desenvolvidas doenças psíquicas relacionadas à identidade. É também um processo que está sempre evoluindo e mudando e que teria seu início no primeiro encontro do bebê com sua mãe. Para o autor, não se pode separar o desenvolvimento pessoal da transformação comunitária, sendo, portanto, “toda a interação entre o psicológico e o social, entre o desenvolvimento e a história” (ERIKSON, 1972, p. 22) de um significado prototípico para a identidade.

Nesse sentido, Penuel e Wertsch (1995) tomam a concepção de identidade de Erikson, à medida que a compreendem como uma percepção interna dos indivíduos e como uma experiência de continuidade (p. 83). A problemática da identidade recai, então, na necessidade de coerência e de validação (pela comunidade) na/da união entre identidade pessoal e cultural de um indivíduo – união que forma, nessa perspectiva, a identidade (para Erikson, a validação social da identidade é importante para que não haja desenvolvimento de patologias mentais, como a neurose, por exemplo).

Propondo a ação mediada³⁸ como unidade de análise, ao invés de uma percepção interior de identidade, Penuel e Wertsch associam a teoria sociocultural vygotskyana às

³⁷ É interessante notar que o próprio Erikson, ao buscar uma explicação para a noção de identidade, afirma que “quanto mais se escreve sobre esse assunto, mais o termo se converte em algo tão insondável como difuso” (ERIKSON, 1972, p. 9). No entanto, seus escritos sobre o tema levaram e levam muitos estudiosos a considerar sua perspectiva de tratamento da identidade nos mais variados trabalhos, até a atualidade.

³⁸ Ação mediada é considerada a unidade de análise em uma perspectiva vygotskyana, uma vez que, para Vygotsky, toda ação humana é mediada por ferramentas culturais e por signos – entre eles, e com seu papel

concepções de identidade de Erikson, em busca de uma maior compreensão sobre os impactos dos processos socioculturais para a formação da identidade individual. Tal perspectiva é denominada pelos autores de “modelo da ação mediada” e enfatiza “the complex interrelationship between actions, cultural artefacts used in the action, the sociocultural context and the goals behind the action”³⁹, conforme aponta Deters (2011, p. 39)

Assim, Penuel e Wertsch (1995) determinam que um modelo sociocultural de formação de identidade busca revelar de que maneira a identidade é formada pelos meios de mediação ou pelas ferramentas culturais e de que forma os indivíduos relacionam-se com diferentes pessoas e sistemas de ideias em suas atividades (PENUUEL; WERTSCH, 1995, p. 91). Para os autores, a identidade em Erikson pode ser definida como “a form of action that is first and foremost rhetorical, concerned with persuading others (and oneself) about who one is and what one values”⁴⁰ (1995, p. 91).

Com essa abordagem, Penuel e Wertsch (1995, p. 91) acreditam ser possível colocar diferentes questões acerca da forma como os indivíduos fazem uso das ferramentas culturais para formar sua identidade, ao mesmo tempo que são capazes de utilizar a ideia de coerência proposta por Erikson, o que levaria à possibilidade de compreensão da identidade de forma mais ampla e completa.

Ao nosso ver, a proposta de unir as reflexões de Vygotsky e Erikson para compreender como se constitui a identidade gera, de fato, uma reflexão ampla acerca da constituição identitária, levando em conta aspectos que, também para nossa pesquisa, são muito caros.

As convergências observadas entre as propostas de Erikson, de Vygotsky e as ideias do Círculo de Bakhtin nos fazem pensar que uma aproximação de tais perspectivas possa trazer também novos aspectos para a compreensão da identidade dos falantes. Buscamos, ao desenvolver esta pesquisa, encontrar trabalhos que fizessem tal aproximação, para observarmos melhor suas convergências e divergências. No entanto, não foi possível encontrar este tipo de reflexão. Vemos aí, então, uma proposta para trabalhos futuros, apostando em uma leitura mais aprofundada de Erikson para, com isso, traçar seus paralelos com as propostas bakhtinianas.

superior aos demais meios, está a linguagem. Assim, apoiando-se na ação como unidade de análise (ao invés de em indivíduos isolados), Vygotsky amplia o foco da psicologia, ao considerar que tanto os agentes e as formas mediadoras, quanto o contexto sociocultural contribuem para o desenvolvimento humano. Para Vygotsky, o indivíduo pode ser o foco, desde que ele esteja agindo, usando formas mediadoras ou ferramentas sociais, que são fontes que moldam e tem o potencial de transformar a ação do indivíduo (PENUUEL; WERTSCH, 1995).

³⁹ A complexa inter-relação entre ações, artefatos culturais usados na ação, o contexto sociocultural e os objetivos por trás da ação. (tradução nossa)

⁴⁰ Uma forma de ação que é, antes de mais nada, retórica, preocupada em persuadir os outros (e a si mesmo) sobre quem se é e o que se valoriza. (tradução nossa)

Vale ressaltar que, na presente pesquisa, colocamos em diálogo reflexões presentes nos trabalhos de Vygotsky e do Círculo Bakhtiniano, de forma a pensar a formação da identidade na perspectiva dialógico-discursiva, dando ênfase, com isso, em questões de interação eu-outro, na formação da subjetividade e identidade na e pela linguagem, na importância de um tutor para a aquisição/aprendizagem de línguas, entre outros aspectos.

3.3.2 A identidade (*self*) em Mead e a teoria vygotskyana

George Herbert Mead foi um filósofo americano do pragmatismo (opondo-se ao behaviorismo) e, pelo teor de suas reflexões, é de grande importância para a sociologia e para a psicologia social, tomando a linguagem como inerentemente social. É considerado, a partir de suas obras, datadas entre as décadas de 1930 e 1980, um dos precursores da perspectiva sociológica do *interacionismo simbólico*⁴¹.

Seu desenvolvimento do conceito de *self* é cunhado em um período em que o termo identidade ainda não era utilizado na literatura (aparentemente, é a partir da década de 1950, com os trabalhos de Erikson, que tal termo é colocado em uso nas ciências sociais) (HOLLAND; LACHIOTTE, 2006, p. 104).

Segundo Holland e Lachiotte (2006, p. 104), uma possibilidade de definição de identidade de acordo com a perspectiva de Mead é a de uma compreensão de si mesmo (*self-understanding*), ligada ao indivíduo *emocionalmente*. Tal ligação, é, então, definidora ou informativa dos comportamentos e interpretações do sujeito.

Entre as perspectivas de Erikson e de Mead acerca da identidade, Holland e Lachiotte consideram que

the questions of the Eriksonian orientations have to do with processes of and obstacles to achieving an integrated, enduring, and consistent identity/self in social life; those of Mead have to do with the means by which individuals form senses of self – identities – in relation to roles, statuses, and cultural persona, and how these identities organize affect, motivation, action, and agency (HOLLAND; LACHIOTTE, 2006, p. 104)⁴²

⁴¹ O conceito de interacionismo simbólico leva em consideração o estudo sistemático do comportamento social e tem como fonte de estímulo para sua concepção os problemas sociais advindos da industrialização e urbanização do início do século XX (CARVALHO; BORGES; RÊGO, 2010, p. 147). Tal concepção tem suas origens tanto na sociologia, quanto na psicologia social e busca a compreensão do “modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas” (CARVALHO, 2010, p. 2)

⁴² As questões das orientações eriksonianas têm a ver com processos de e obstáculos para a realização de uma identidade/*self* integrada, estável e consistente na vida social; aquelas de Mead tem a ver com os meios pelos

Para Deters (2011, p. 40), o trabalho de Holland e Lachiotte coloca em paralelo a visão vygotskyana de desenvolvimento da personalidade e a visão de Mead de *self* como fenômenos emergentes e continuamente produzidos nas interações sociais das quais os indivíduos participam e que são mediadas por formas simbólicas, oferecendo tanto fontes de desenvolvimento de identidades, quanto sendo capazes de limitar tal desenvolvimento. Colocando as duas teorias em síntese – de um lado, a teoria de *self* de Mead e, de outro, o conceito de mediação semiótica de Vygotsky – é possível aprofundar a compreensão de identidade e de processos identitários (DETERS, 2011, p. 41).

É possível também fazer um paralelo entre as reflexões desenvolvidas por Mead e as pensadas por Bakhtin e o Círculo, especialmente no que tange à constituição do sujeito e do *self*⁴³ (impossível de serem pensados, em ambas as contribuições, sem a aquisição da linguagem (NIELSEN, 2000, p. 148)). Autores como Nielsen (2000), Codato (2009), apontam para o fato de, apesar de ser bem pouco provável que Mead e Bakhtin tenham tido acesso aos trabalhos um do outro e considerando os contextos sócio-políticos bastante variados de cada um (Bakhtin vivendo e produzindo suas obras em meio a um regime político totalitarista ou ao exílio, e Mead, nos Estados Unidos, em um regime político de base democrática), suas ideias em torno da relação eu-outro podem ser colocadas em paralelo, compartilhando grandes semelhanças, sendo que uma acaba por reforçar a outra (NIELSEN, 2000, p. 143).

É importante notar, no entanto, que os dois autores partem de pressupostos teórico-filosóficos de ordens diversas: enquanto Mead traz para suas discussões aspectos do âmbito cognitivo, baseado no pragmatismo, Bakhtin desenvolve suas reflexões partindo de aspectos éticos e estéticos, baseado na fenomenologia. Tal fato não impede, no entanto, o diálogo entre as propostas de Mead e Bakhtin, que vem, de fato, crescendo nos últimos anos (NIELSEN, 2000, p. 143), uma vez que vários estudiosos apontam para o fato de que sua compreensão do sujeito, embora (naturalmente) diversa em determinados pontos, possam, em alguma medida, complementar-se, uma vez que ambos assumem que a relação com o *outro* é condição necessária para a constituição do *eu*. Para os autores, essa relação não é somente a fundação

quais os indivíduos formam suas percepções de si – identidades – em relação a papéis, status e personalidade cultural e como essas identidades organizam a emoção, a motivação, a ação e o agenciamento. (tradução nossa)

⁴³ Para Nielsen, “both [Bakhtin e Mead] understood that the subject takes on multiple roles or identities as he or she becomes herself or himself in a particular community or across different communities” (1999, p. 148) (Ambos [Bakhtin e Mead] compreendem que o sujeito assume múltiplos papéis e identidades à medida que ela ou ele torna-se si mesmo em uma comunidade particular, ou entre comunidades diferentes). Tal compreensão da constituição da identidade é exatamente a que nos interessa nesta tese e a que desenvolvemos, portanto, ao discutir os dados de sala de aula de alemão como LE, buscando compreender a constituição de uma identidade que esteja ligada à LE e à sua comunidade de falantes.

ontológica do ser humano, mas também uma forma de desenvolver tanto um eu, quanto meios de compreensão (do outro, do mundo) (KOCZANOWICZ, 2000, pp. 56 - 61)⁴⁴.

Apesar das diferentes possibilidades de diálogos entre os autores, para o presente trabalho trazemos, como dissemos, o olhar bakhtiniano e o vygotskyiano. A possibilidade de dialogar com Mead fica aberta para futuras indagações acerca da questão da identidade dos aprendizes de LE.

3.4 As ideias bakhtinianas e a identidade na LE

Para iniciar nossas reflexões acerca da perspectiva bakhtiniana e as questões de identidade dos alunos de LE, trazemos uma breve revisão dos trabalhos realizados por esse viés teórico, lançando, assim, as bases para as ideias que norteiam nossa pesquisa no que concerne à identidade.

Segundo Hall, Vitanova e Marchenkova (2005), as propostas bakhtinianas acerca do conceito de língua permitem pensá-la considerando dois aspectos importantes de seu funcionamento: 1. os significados presentes na língua são formados social e historicamente e 2. a língua é, ao mesmo tempo, já estruturada e ainda emergente. Com isso, nota-se que o sujeito falante tem, na língua em movimento, espaço para criar e adicionar aos seus discursos a sua própria voz. Tal fato faz com que, também para os estudos em aquisição/aprendizagem de línguas, o pensamento bakhtiniano venha demonstrando-se atrativo: ao lidar com a língua, o indivíduo, na língua e por meio dela, forma-se como sujeito.

Autores que levam em consideração a perspectiva bakhtiniana em seus trabalhos tomam a questão da identidade como algo que é alterado, das mais diversas formas, no contato do sujeito com uma nova língua. Um exemplo é a proposta de Menard-Warwick (2005), que propõe que aprender/adquirir uma língua outra, além da LM, traz para o aprendiz desdobramentos no que diz respeito à sua(s) identidade(s). Assim, a compreensão do que ocorre, de fato, com os aprendizes, é de extrema importância, pois abre também possibilidades para se compreender aspectos da aprendizagem e da não-aprendizagem (resistência) de uma língua.

⁴⁴ Nota-se que há também, por outro lado, autores que consideram quase impossível o diálogo entre Bakhtin e Mead, como é o caso de Taylor (1991), que alega, em sua leitura, que a concepção de sujeito de Mead tende, na verdade, ao monologismo, sendo, então, oposta à de Bakhtin. Foge ao escopo de nosso trabalho atual realizar uma problematização mais aprofundada sobre o tema, uma vez que nossa opção teórica recai sobre as propostas de Bakhtin e do Círculo.

Um dos trabalhos pioneiros na área de LE que leva em conta a perspectiva bakhtiniana para tratar de questões identitárias dos aprendizes é o de Vitanova (2002), que discute a questão da autoria (de si) dos alunos de línguas e as formas como eles, ao inserirem-se na nova língua, necessitam criar (ou recriar) um senso de si mesmos, que esteja ligado à essa língua. Esse movimento de (re)criação é apenas possível por meio do diálogo (considerado no campo bakhtiniano como mais que apenas o diálogo face a face: é, grosso modo, a possibilidade de retomar o discurso do outro, dar a ele um tom emotivo-volitivo individual e gerar, a partir do discurso próprio, novos discursos).

Com isso, há de se notar que, enquanto teorias pós-estruturalistas (de base lacaniana ou foucaultiana) restringem, em certa medida, a ação do sujeito sobre seu discurso, a perspectiva bakhtiniana considera que o sujeito cria e age ativamente sobre ele, em um contexto sócio-histórico e cultural específico. A visão de sujeito trazida pela perspectiva bakhtiniana sustenta a possibilidade de criação no discurso. Assim:

each individual has her/his own social and historical location and a unique emotional-volitional tone. To Bakhtin, discourses do not automatically position individuals; rather, individuals actively use speech genres to orient themselves in relationships and interactions. This model of agency is both dialogical and creative for it lies in particular people's creative responses to particular situations at a particular time. (VITANOVA, 2002, p. 216)⁴⁵

É importante notar que, para a autora, na perspectiva dialógica, ter voz e participar do diálogo é sinônimo de ter uma percepção de si mesmo. Nos estudos em aquisição/aprendizagem de LE, especialmente naqueles que problematizam a questão da identidade dos aprendizes, tal concepção pode ser explorada de várias formas. Buscamos também trazer essa ideia à discussão, ao olhar para os nossos dados.

Vitanova (2005), partindo dessa premissa, analisa de que forma a falta da língua estrangeira em contexto de migração pode ser impactante para questões identitárias de adultos e o quanto, ao adquirir/aprender a língua do país em que passam a viver, eles voltam a reconhecer sua identidade e a ocupar um lugar como sujeitos na sociedade que passaram a integrar.

Já o trabalho de Menard-Warwick (2004, 2005), também lançando mão das propostas bakhtinianas, reflete sobre a interação entre aquisição/aprendizagem de uma SL ou LE e a

⁴⁵ Cada indivíduo tem sua própria localização social e histórica e um tom emotivo-volitivo único. Para Bakhtin, discursos não posicionam os indivíduos automaticamente; ao invés disso, os indivíduos usam os gêneros discursivos ativamente para orientar-se em relações e interações. Esse modelo de agenciamento é tanto dialógico quanto criativo, uma vez que apoia-se nas respostas criativas de pessoas singulares para situações singulares, em um momento singular. (tradução nossa)

questão da identidade do aprendiz. Para tanto, a autora discute dois aspectos, a seu ver, encontrados na identidade: a *fluidez* e a *estabilidade* - estando a fluidez relacionada à construção da identidade no discurso e a estabilidade, a aspectos da história do falante⁴⁶. A autora chega, no entanto, à conclusão de que, na verdade, a questão mais importante a ser levada em consideração é de que forma identidade e segunda língua se relacionam e como uma interage e modifica a outra e, com isso, como a identidade pode inibir ou incentivar a aquisição/aprendizagem de uma língua adicional (2004, p. 57).

Tais pesquisas trazem, para o nosso trabalho, reflexões muito importantes acerca da identidade e da relação dos alunos com a LE e seus impactos em diversos aspectos para o aprendiz. Partindo de suas propostas e incorporando-as também ao nosso estudo, traçamos, então, as formas como lemos as ideias de Bakhtin e do Círculo nesta tese, considerando que tais ideias abrem ainda outras possibilidades de pensar questões ligadas à identidade.

Uma vez que nos baseamos na perspectiva dialógico-discursiva, partindo sobretudo dos trabalhos do Círculo de Bakhtin para a composição da fundamentação teórica e para as análises dos dados, propomos um aprofundamento do conceito de identidade, incluindo a interpretação das discussões feitas pelos trabalhos anteriormente mencionados à maneira como vislumbramos os traços identitários presentes em nossos dados.

Compreender a forma como Bakhtin e o Círculo trazem contribuições às questões de identidade não é possível, a nosso ver, sem que antes compreendamos sua concepção de linguagem, as relações que se estabelecem entre eu e outro (na linguagem), e o impacto que tais relações têm na constituição da identidade do sujeito. Portanto, nossos esforços iniciam-se no sentido de traçar uma visão (ainda que recortada) do complexo conjunto de ideias que formam as discussões do Círculo e, com isso, discutir a identidade a partir dela, do nosso ponto de vista.

A seguir, trazemos as questões teóricas para o diálogo mais específico com esta pesquisa e refletimos sobre como lidar com as ideias bakhtinianas no contexto de aquisição/aprendizagem de LE e, ainda, como compreender o papel da argumentação nesse contexto e nos desdobramentos identitários nele presentes.

Para adentrar nas ideias bakhtinianas, pontos centrais do que foi desenvolvido pelos pensadores do Círculo giram em torno da questão da interação verbal, do dialogismo, do discurso e da relação entre eu e outro, todos, de certa forma, interligados entre si. Naturalmente, há ainda inúmeras outras contribuições do Círculo atreladas a esses pontos,

⁴⁶ A nosso ver, tal diferenciação levaria em conta aspectos de subjetividade (de certa forma, mais estável) e de identidade (mais fluida). Voltaremos a esse ponto adiante.

tanto para os estudos em Literatura, quanto para a Linguística – sem contar as demais áreas do conhecimento que estão, nos últimos anos, tomando tais ideias como base para suas reflexões. No entanto, restringimos nosso olhar aos pontos levantados, pois são eles que oferecem, a nosso ver, relações mais estreitas com os objetivos propostos no presente estudo.

Ao propor uma maneira de entender a língua, Bakhtin/Voloshinov (1997) a define como algo apenas possível se pensada juntamente com um conjunto de sujeitos socialmente organizados, capazes de gerar, em cada signo, um significado que lhe seja interindividual. Assim, a língua é compreendida como ideológica, uma vez que seu caráter social é a base de sua existência. É somente adquirindo um valor social que se adentra no domínio da ideologia. Dessa forma, nas palavras de Bakhtin:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece.* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997 p. 44) (grifo do autor).

Assim, a língua é necessariamente marcada pelo “*horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (1997, p. 44) (grifo do autor), adquirindo uma dinamicidade ligada ao contexto sociocultural do qual participa e caracterizando-se por sua essência ideológica. Sendo assim, a interação verbal faz-se a realidade fundamental da língua (MOLON; VIANNA, 2012).

Nessa perspectiva, é também *na e pela* linguagem que os indivíduos tornam-se sujeitos no mundo, ao adentrar nos discursos da sociedade na qual se encontram. E isso apenas ocorre quando há o mergulho no recorte do mundo feito por sua língua materna, permitindo o despertar de sua consciência como sujeitos:

[...] Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.109-110)

Tendo isso em mente, compreendemos também a importância que a relação *eu-outro* adquire dentro dessa perspectiva. Essa relação é, para Bakhtin, constitutiva: o *eu* se define em relação ao *outro*. Em concordância com o que apontam Molon e Vianna (2012), em Bakhtin, “não se trata de instauração de lugar de fala (enunciação), mas sim da construção social da consciência e da linguagem pela intersubjetividade” (MOLON; VIANNA, 2012, p. 148).

Permeada pela linguagem, essa relação instaura também, em última instância, as bases para a compreensão do *dialogismo*, um dos pontos centrais (senão o mais central) nas ideias de Bakhtin.

Assim, podemos definir dialogismo, grosso modo, considerando

que a interação verbal se dá de maneira concreta, entre indivíduos reais e historicamente situados, estabelecendo uma relação eu-outro, constituída na e pela linguagem, que é ideológica por natureza, [e, com isso] somos levados a pensar que também os enunciados estabelecem interações entre si. Assim, cada enunciado concreto constitui-se como uma resposta a enunciados anteriormente realizados, suscitando, por sua vez, novas respostas. Cada discurso faz-se um elo na cadeia de comunicação verbal, a qual é infundável. Essa propriedade dos discursos estarem sempre em relação (ao mesmo tempo ser resposta e fazer emergir outras respostas) está na base da compreensão do *dialogismo*. A língua é, portanto, dialógica e ideológica em sua essência. (FALASCA; DEL RÉ, 2015, p.7)

É preciso notar, no entanto, que o conceito de dialogismo é amplamente discutido e utilizado nas obras de Bakhtin e do Círculo, sendo, portanto, bastante complexo. Nosso intuito, neste trabalho, não é o de esgotar as possibilidades de compreensão dessa noção, mas apenas compreender de que forma ela pode estabelecer uma relação com a pesquisa aqui desenvolvida.

Esse funcionamento da linguagem, que faz com que cada enunciado esteja ligado àqueles anteriormente proferidos e gere, ele mesmo, novos enunciados, leva-nos a considerar que a língua é, em sua essência, dialógica. Ou, como coloca Fiorin, para Bakhtin, “todos os enunciados constituem-se a partir de outros [enunciados]” (FIORIN, 2006, p.30). Com isso, há de se considerar que aqueles enunciados participantes da esfera social de existência de cada sujeito fazem-se também presentes na formação de seus próprios dizeres (FALASCA; DEL RÉ, 2015, p. 8).

Em um primeiro momento, pode-se pensar que, estando então meu discurso povoado pelo discurso do outro, haja pouco espaço para a criação e para o meu posicionamento como sujeito do meu dizer. No entanto, a proposta bakhtiniana, muito pelo contrário, não busca minimizar a ação do sujeito sobre sua produção, reduzindo seus enunciados a simples repetições daquilo que o circunda na sociedade em que se encontra. O enunciado bakhtiniano é, assim como o sujeito e sua existência, único e irrepitível, como também o é a interação.

Cada produção única de um sujeito único, em uma interação irrepitível, é acompanhada de uma atividade responsiva que adiciona, ao discurso do outro, seu próprio tom, suas próprias características emotivo-volitivas (seu acento, sua entoação, seu valor).

Em Bakhtin,

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (Bakhtin, 2006, p. 295)

E é nesse sentido que a retomada da palavra do outro jamais será, na perspectiva bakhtiniana, uma mera repetição. Há sempre um investimento do sujeito para colocar em sua fala novos significados, que vêm junto com suas emoções, no momento da produção. Enunciar é, portanto, engajar-se em uma atividade de ressignificação e de responsividade frente ao discurso do outro (POSSENTI, 2004).

Tendo isso considerado, vemos que a língua é, em sua essência, dialógica e ideológica, e que tem sua existência possibilitada através da interação entre sujeitos, os quais estão socialmente organizados – tendo essa organização social também marcas da e na língua. É por conta de tais aspectos intrínsecos à língua que, nessa perspectiva, adentrar no discurso da língua materna é, para a criança, tornar-se sujeito na sociedade, adentrando em seus discursos e ideologias.

Partindo de tais ideias baseadas nos pressupostos bakhtinianos, defendemos em nosso trabalho que os indivíduos tornam-se sujeitos *na* linguagem e *por meio* dela. Isso ocorre, segundo Bakhtin/Volochinov (1997), quando o indivíduo passa a habitar o mundo simbólico de sua LM, ao mergulhar no recorte de mundo feito por ela e vivo em sua sociedade. A consciência do sujeito é despertada a partir desse mergulho na corrente de discursos de sua sociedade.

É importante notar que o caráter social da linguagem está também aqui presente, à medida que sua essência ideológica tem relação direta com o fato de os sujeitos encontrarem-se em interação. Por conta disso, a entrada na língua pela criança se dá justamente através da relação com o outro (concreto e historicamente situado, com quem a criança interage), no movimento de tornar a palavra do outro sua palavra, colocando nela suas próprias significações e tonalidades, à medida que adentra no mundo simbólico da linguagem.

Assim, vemos uma ruptura do conceito de sujeito concebido por Bakhtin frente aquele sujeito presente na filosofia cartesiana, o qual encontra-se completo, dotado de razão e não passível de mudanças. Para Bakhtin, ao contrário, o sujeito é tomado como um ser “fully embodied, singular rather than generic, and always in the process of becoming, taking the

experience of the concrete, historically situated person as its point of departure”⁴⁷ (ERDINAST-VULCAN, 2013, p. 25). O sujeito que encontramos na perspectiva bakhtiniana – e o sujeito que particularmente nos interessa nesta pesquisa – é historicamente situado e, por não ter a noção de acabamento em si, encontra-se em constante (trans)formação, condicionada pela relação com o outro, através da linguagem. Eu e outro constituem-se mútua e constantemente no diálogo.

Para Bakhtin,

[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano da existência (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p.59).

Vemos, então, a necessária relação eu-outro, para que o próprio sujeito tenha uma noção de sua completude (que não é, no entanto, fechada e acabada). Nesse sentido, “‘being’ for Bakhtin then is, not just an event, but an event that is shared. Being is a simultaneity; it is always co-being”⁴⁸ (HOLQUIST, 2004, p. 25). Nesse contexto, encontramos também a noção de autoria de si, que é, para nós, de grande relevância ao pensar a identidade na língua estrangeira. Na questão da autoria, também a relação com o outro se faz essencial:

Restated in its crudest version, the Bakhtinian just-so story of subjectivity is the tale of how I get myself from the other: it is only the other’s categories that will let me be an object for my own perception. I see myself as I conceive others might see it. In order to forge a self, I must do it from *outside*. In other words, I *author myself*. (HOLQUIST, 2004, p. 28, grifos do autor)⁴⁹

Como já apontamos em trabalhos anteriores (FALASCA; DEL RÉ, 2015), esse entendimento da relação eu-outro também leva a pensar que não há, na perspectiva bakhtiniana, uma coincidência do sujeito consigo mesmo, já que ele é um ser em transformação na relação com o outro, sempre um vir-a-ser. Para Erdinast-Vulcan, “it is the

⁴⁷ Completamente encarnado, singular, ao invés de genérico e sempre no processo de tornar-se, tomando a experiência da pessoa concreta, historicamente situada como seu ponto de partida. (tradução nossa)

⁴⁸ ‘existir’ [ser], para Bakhtin, não é, então, somente um evento, mas sim um evento que é compartilhado. Existir [ser] é uma simultaneidade; é sempre coexistir [ser em conjunto]. (tradução nossa)

⁴⁹ Especificada em sua versão mais bruta, a simples história bakhtiniana da subjetividade é o conto de como eu chego a mim mesmo a partir do outro: somente as categorias do outro me permitirão ser um objeto para minha própria percepção. Eu vejo a mim mesmo como eu imagino que os outros podem me ver. Para forjar um eu, eu devo fazer isso *de fora*. Em outras palavras, eu *sou o autor* de mim mesmo. (tradução nossa; grifos do autor)

healthy subject that is ethically bound to recognize and affirm the strangeness within itself”⁵⁰ (2013, p. 74) – sendo o “estranho” o próprio outro, que nos habita.

Enquanto em muitos trabalhos as definições de termos como *self*, *personae*, individualidade, entre outros, necessitam de uma definição, para nós, vemos a necessidade de distinguir, dentro das ideias bakhtinianas, entre os termos *subjetividade* e *identidade*, da forma como os concebemos dentro de nossos trabalhos e da forma como buscaremos visualizar sua manifestação em nossos dados.

Tendo considerado os aspectos da linguagem até aqui mostrados (especialmente, seu caráter dialógico, ideológico e social), e enfatizando a relevância da entrada na língua materna para a própria formação da consciência do sujeito como tal, podemos dizer que a subjetividade caracteriza-se por aquilo que é assimilado pelo sujeito, acrescido de suas significações próprias, a partir das relações que estabelece com os outros (FALASCA; DEL RÉ, 2015; DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012; FALASCA, 2012).

Assim sendo, a subjetividade é a base das formações psíquicas do sujeito, a qual norteia e possibilita suas atividades em sociedade. A existência da subjetividade, nesses termos, abre a possibilidade para o desenvolvimento de facetas (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012), que, partindo dela, vêm compor o sujeito em sua totalidade não-fixa e não-finalizada. Nossa discussão acerca da(s) identidade(s) está justamente em propor que ela(s) seja(m) uma dessas possíveis facetas, que ocorrem partindo de uma subjetividade de base.

Assim, sujeito e subjetividade estão em constante movimento de formação, à medida que novos diálogos são abertos e que o sujeito toma contato com diferentes discursos ao longo da vida. A subjetividade é o resultado daquilo que eu busco no outro, o que eu assimilo dos discursos com os quais tomo contato e com os quais formo, com minhas próprias tonalidades, a minha percepção do mundo (FALASCA, 2012).

A partir desse movimento de constituição da subjetividade na língua materna e na relação com o outro, abre-se a possibilidade de constituição de identidades, com o contato com novos discursos e mundos e com a busca do sujeito por identificar-se com e aproximar-se de determinados discursos e mundos – ou deles distanciar-se.

Como uma forma de observar a dinâmica existente entre subjetividade e identidade, em nosso ponto de vista, recorreremos ao trabalho de Erdinast-Vulcan (2013) e sua busca por traçar, nas obras de Bakhtin, a concepção de sujeito. Em seu trabalho, Erdinast-Vulcan coloca que o sujeito bakhtiniano é, como já pontuamos anteriormente, não-unitário. Para a autora, a

⁵⁰ É o sujeito saudável que é eticamente obrigado a reconhecer e afirmar o estranho dentro de si mesmo. (tradução nossa)

essência desse mesmo sujeito está na relação entre duas forças, na forma como elas são definidas na obra do Círculo: o vetor *centrípeto* e o *centrífugo* (ERDINAST-VULCAN, 2013, p. 16-7). Assim, temos:

- *Vetor centrípeto*: refere-se à necessidade de uma base, de uma formação e de coerência.
- *Vetor centrífugo*: refere-se à toda e qualquer transgressão e à transcendência de limites e fronteiras existentes.

Em suas propostas, a autora parte da concepção de que o sujeito reside na distância entre o *ser* e o *dever [ser]*. Nesse contexto, o senso de completude do sujeito se dá em um plano *ainda por ser* (FALASCA; DEL RÉ, 2015, p. 11). Para Erdinast-Vulcan:

human subjectivity, in Bakhtin’s view, emerges architectonically in and through the tensile relations of the centripetal and the centrifugal forces, “two movements” that are both oppositional and complementary. While the “centripetal” force allows the subject to see itself as a coherent whole, positioned and integrated within a social, cultural, and ideological context, the “centrifugal” force is what turns the subject into an agent, free to make its own choices, transcend its own boundary lines, project itself ahead of its authored “self”. The ethical subject is never adequate to itself: it is “in principle nonunitary” (AH [“Author and Hero in Aesthetic Activity”, publicado por Bakhtin entre 1922 e 1924], 83), “present to itself [only] as a task”; incapable of being given, of being present-on-hand, of being contemplated” (100). The ethical mode of being offers a loophole out of any narrative rhythms and configurations of selfhood [...]. (ERDINAST-VULCAN, 2013, p. 62.)⁵¹

Tomar o sujeito como composto por uma força que lhe permite uma concepção de si mesmo como um todo (força centrípeta), juntamente com uma outra força que lhe deixa a possibilidade de transcender suas barreiras e limites (força centrífuga), numa fuga (*loophole*) de suas concepções de si mesmo, permite-nos dialogar com a forma como lidamos com as

⁵¹ A subjetividade humana, na visão de Bakhtin, emerge arquitetonicamente nas e pelas tensas relações das forças centrípetas e centrífugas, “dois movimentos” que são tanto opositivos quanto complementares. Enquanto a força “centrípeto” permite ao sujeito ver a si mesmo enquanto um todo coerente, posicionado e integrado em um contexto social, cultural e ideológico, a força “centrífuga” é o que torna o sujeito um agente, livre para fazer suas próprias escolhas, transcender suas próprias linhas divisórias (barreiras), projetar a si mesmo à rente de seu “eu” autoral. O sujeito ético nunca se adequa a si mesmo: ele é “em princípio não-unitário” (HA, 83), “presente a si mesmo [somente] como uma tarefa”; incapaz de ser já dado, de estar à mão, de ser contemplado” (100). O modo ético de ser oferece uma fuga de qualquer ritmo narrativo e configurações de si mesmo [...]. (tradução nossa)

ideias de subjetividade e identidade em nosso trabalho. Assim, a nosso ver, subjetividade e identidade podem ser compreendidas como essas duas forças que compõem o sujeito:

Enquanto a subjetividade, formada na linguagem, aproxima-se do que é proposto pela noção de força centrípeta, permitindo ao sujeito uma base psíquica para suas ações, uma noção de todo de si mesmo e conferindo a ele um certo ritmo narrativo, a identidade traz ao sujeito a possibilidade de fuga (*loophole*), de ultrapassar barreiras e de buscar novas possibilidades. Tais forças – subjetividade e identidade; centrípeta e centrífuga – encontram-se numa relação intrínseca, na qual uma não pode se dar sem a outra. Podemos, no entanto, perceber suas nuances (FALASCA; DEL RÉ, 2015, p. 12).

Portanto, encontramos a possibilidade de constituir identidade(s) a partir da subjetividade inicialmente formada na LM, que dá ao sujeito a noção de estabilidade. A possibilidade de fuga dessa narrativa de si está depositada na(s) identidade(s), em suas mais variadas formas. Ambas as forças estão latentes no sujeito e passando por constantes movimentos constitutivos.

Para nós, o que importa é, então, compreender de que forma podemos encontrar tais movimentos do sujeito na linguagem e, mais especificamente, de que forma encontrar, na fala de alunos adultos de LE, a fuga, as novas possibilidades (identitárias) trazidas pelo próprio contato com a outra língua. Com isso, enfatiza-se que mesmo a subjetividade, com seu caráter aparentemente estável e findo, está também permanentemente em aberto, devido à interação com as identidades e suas facetas, que vêm compor o sujeito e, portanto, compor a subjetividade.

Nesse contexto, é importante pensar, então, de que forma se dá o contato com a LE para o sujeito e, ainda, como é possível, partindo da concepção de mundo traçada na e pela LM, adentrar na corrente de criação verbal da LE.

Tendo como ponto de partida para essa reflexão os apontamentos feitos neste trabalho com relação à língua como dialógica, ideológica e, por natureza, marcada pelo horizonte social da sociedade que a utiliza, e com isso, lugar de constituição da subjetividade do sujeito, compreendemos o contato com uma LE, para o aprendiz, como um confronto com uma nova visão de mundo, que está vinculada à LE e na qual o aluno deve inserir-se para ser também sujeito nessa nova língua, adaptando-se à ideia de que há múltiplos pontos de vista sobre as coisas (e de que há a possibilidade de fuga de si (*loophole*)).

Vimos, em trabalhos anteriores (FALASCA; DEL RÉ, 2015; FALASCA, 2012), que esse contato com a língua estrangeira gera, no aprendiz adulto, uma sensação de instabilidade

pela inserção no novo, como podemos ver nas seguintes falas, em resposta à questão “como você se sente ao falar inglês?”⁵²:

- (1) It’s a sensation like I’m breaking a big wall in front of me and discovering a new and fascinating place that I have never been before. ⁵³(Eduardo⁵⁴, 26 anos; engenheiro)
- (2) When I speak english, I feel like I was thinking from another point of view, of course my english vocabulary is not very rich, then my thoughts can’t be so elaborated, but even though I have the feeling of being in someone else head. ⁵⁵(Fábio, 17 anos, estudante de cursinho).

A partir desses relatos de alunos, é possível notar que a entrada na LE proporciona para os aprendizes um novo ponto de vista e uma nova concepção de mundo. E isso se dá, a nosso ver, a partir de movimentos discursivos que levam os alunos a adotar uma nova postura, correspondente à língua que estão adquirindo/aprendendo. Com isso, inserimos em nossas pesquisas anteriores (FALASCA; DEL RÉ, 2015; FALASCA, 2012) a ideia de *deslocamentos*, que buscamos discutir a seguir, de forma mais aprofundada, também procurando, quando pertinente em nossas análises, problematizar tal conceito.

Ainda para finalizar, por ora, nossa reflexão sobre as diferentes formas de encarar a identidade nos estudos em aquisição/aprendizagem de línguas a partir do pós-estruturalismo e considerando sempre o caráter social da linguagem, oferecemos, de forma bastante esquemática, um recorte do quadro proposto por Deters (2011, p. 43-45), no qual é possível encontrar uma rápida visualização das diferenças existentes entre cada uma das propostas teóricas que trouxemos em nosso histórico sobre o tema⁵⁶:

⁵² Os dados (1) e (2), que vêm ilustrar a discussão nesse momento, foram retirados do corpus presente em Falasca, 2012.

⁵³ É uma sensação como se eu estivesse quebrando uma grande parede em minha frente e descobrindo um lugar novo e fascinante, onde eu nunca havia estado antes. (tradução nossa)

⁵⁴ Todos os nomes dos alunos citados neste artigo são fictícios.

⁵⁵ Quando eu falo inglês, sinto como se estivesse pensando de um outro ponto de vista, claro que meu vocabulário em inglês não é tão rico, portanto meus pensamentos não podem ser muito elaborados, mas ainda assim, eu tenho a sensação de estar na cabeça de outra pessoa. (tradução nossa)

⁵⁶ A tabela aqui apresentada é, portanto, uma tradução daquela formulada por Deters em seu trabalho de 2011. Na tabela original, é possível encontrar ainda uma coluna relativa às abordagens de agenciamento (*agency*) dos alunos, assim como outras linhas, com perspectivas que não foram por nós tratadas neste trabalho. Por conta da relevância de tais aspectos para o nosso estudo, optamos por ocultar esses dados da tabela aqui apresentada.

Quadro 1: Definições de identidade

Perspectiva teórica	Definição de identidade / <i>self</i>
Pós-estrutural / feminista pós-estrutural	<ul style="list-style-type: none"> • A identidade (subjetividade) é vista como “precária, contraditória e em processo, sendo constantemente reconstituída no discurso a cada vez que nós pensamos ou falamos” (WEEDON, 1997, p. 32). • A identidade é construída pelo discurso e é fluida, conflituosa, múltipla, fragmentada e é contingente no espaço/contexto e tempo.
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> • Ochs (1993) definiu identidade social como “um termo envelope para uma série de personalidades (<i>personae</i>), incluindo status sociais, papéis, posições, relacionamentos e outras identidades comunitárias e institucionais relevantes que alguém pode tentar reivindicar ou atribuir no decorrer da vida social” (p. 288). • A identidade é concebida como sendo contingente e socialmente construída através de interações entre o indivíduo e os outros em uma comunidade particular.
Comunidade de prática	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma interrelação entre aprendizado, formação da identidade e filiação (<i>membership</i>) social: “o desenvolvimento da identidade é central para a carreira dos novatos em comunidades de prática” (LAVE; WENGER, 1991, p. 115). • Wenger (1998) ligou as noções de competência e a possibilidade de filiação em diferentes comunidades (<i>multimembership</i>) com identidade. • “Nossa filiação constitui nossa identidade, ... fundamentalmente através de das formas de competência que à elas se vinculam” (p. 152). • “Nós nos engajamos em práticas diferentes em cada uma das comunidades de prática à qual pertencemos. Nós comumente nos comportamos de formas diferente em cada uma delas, construímos aspectos diferenciados de nós mesmos e ganhamos perspectivas diferentes” (p. 159).
Teoria sociocultural - TSC (Vygotsky)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Self</i> / identidade é concebida como um processo psicológico superior, cuja formação é mediada pela linguagem e outros artefatos semióticos e pelo contexto sócio-cultural e sócio-histórico.
Erikson / TSC - Penuel e Wertsch (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade é a percepção do indivíduo sobre sua uniformidade e continuidade através do tempo, juntamente com a percepção do fato

	<p>de que os outros reconhecem sua uniformidade e continuidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os indivíduos precisam de validação externa (de outros na comunidade) de sua identidade, por razões de saúde psicológica.
Mead / TSC – Holland e Lachiotte (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade é “a auto-compreensão (<i>self-understanding</i>) à qual um indivíduo é emocionalmente ligado e que informa sobre seus comportamentos e interpretações” e abrange “papéis, status e identidade (persona) social” (HOLLAND; LACHIOTTE, 2006, p. 104). • Identidade / <i>Self</i> é um fenômeno emergente que é produzido continuamente através de interação social, a qual é mediada por formas simbólicas e oferece fontes e restrições para o desenvolvimento do senso de si (<i>self</i>).
Dialogismo bakhtiniano	<ul style="list-style-type: none"> • O dialogismo vê a língua como a base para a consciência humana, e como dinâmica, interacional e dependente do contexto. • A consciência e percepção que um indivíduo tem de si é construída através do diálogo: ter uma voz, ser ouvido e ser capaz de responder.

3.4.1 Adquirir/aprender uma LE: experienciar deslocamentos

Com a observação de dados relativos à aquisição/aprendizagem de línguas, vem a percepção de que a LE traz, em si, o novo e que o aprendiz, ao entrar em contato com ela, vivencia a experiência de deslocar-se e, ao fazê-lo, de adquirir, na língua estrangeira, uma nova forma de encarar o mundo e a si mesmo.

A ideia de deslocamento, conforme definida por François (1996), é a de um movimento discursivo, considerado por pelo autor no discurso da criança, ao adquirir sua LM. O desenvolvimento da ideia, no entanto, é de grande utilidade para compreender também o processo identitário atravessado pelo aprendiz de LE.

Para François, “a linguagem é, antes, uma multiplicadora de mundos [...] é também uma *mistura* de mundos” (1996, p. 122; grifos do autor) e, sendo assim, os movimentos discursivos que permitem a organização dialógica de tais mundos e o livre caminhar neles e entre eles nos interessa, à medida que acreditamos que a LE traz consigo um novo mundo (ou novos mundos) para quem a adquire, aprende. É necessário, então, que o aprendiz crie caminhos que sejam capazes de o levar a esse(s) mundo(s), para que possa também habitá-

lo(s). No discurso, tais caminhos são, ao nosso ver, os deslocamentos, já que, como coloca Del Ré (2005, p. 67), o deslocamento é “um movimento que se dá de um domínio a outro, permitindo uma produção de sentidos mais espontânea”.

Tendo o movimento como sua principal característica, François (1996, p. 110-111) identifica, de acordo com o discurso das crianças, diferentes tipos de deslocamento: irrupções; rupturas; desnivelações; deslocamentos temáticos; deslocamentos-retificação; deslocamento de ponto de vista ou lugar.

Interessam-nos neste trabalho, mais especificamente, dois desses tipos de deslocamentos, da maneira como os propõe François: o deslocamento de mundo e os deslocamentos de ponto de vista ou de lugar. Sobre o deslocamento de mundo, é proposto pelo autor que ele ocorra quando há variação das atividades humanas e, com elas, variam as formas de sua afirmação, desembocando, então, em mundos diferentes, não concebidos da mesma forma. Já o deslocamento de ponto de vista ou de lugar é a mudança na forma como se vê o mundo, mudando o ponto de vista sobre as coisas.

Considerando as questões de identidade até aqui discutidas e levando-se em conta também nosso arcabouço teórico no que diz respeito ao conceito de língua, linguagem e formação da subjetividade e identidade, há de se notar que, na LE, o que ocorre com o aprendiz, em nosso ponto de vista, é justamente um deslocar-se, colocando-se em um mundo diverso daquele anteriormente concebido na língua materna e, por consequência, uma mudança na forma como se vê o mundo, aceitando a sua pluralidade constitutiva. Adquirir/aprender uma língua estrangeira é deslocar-se de mundo e de lugar/ponto de vista. É passar a vivenciar o novo, expresso na nova língua. É esse deslocamento que faz possível a fuga da narrativa do eu, traçada pela subjetividade, permitindo, assim, a emergência das identidades, atreladas às novas vivências presentes na LE.

Nos trabalhos anteriores em que tratamos da questão dos deslocamentos (FALASCA; DEL RÉ, 2015; FALASCA, 2012), oferecemos, para o contexto da LE, a expressão “*deslocamento identitário*”, ao propor que, juntamente com essa nova visão de mundo e novos pontos de vista, viriam à tona também questões de formação identitária dos aprendizes e o deslocamento se daria também nesse sentido: trazendo mudanças identitárias para os aprendizes, abrangendo sua concepção sobre o mundo, sobre as línguas e sobre si mesmos. No caso desta pesquisa, é o pensar sobre algo a partir da língua alemã. Isto é: pensar o mesmo tema com uma visão diferente daquela de quando o faz ao utilizar a LM, o português. É trazer à tona o caminho percorrido para a chegada à LE.

Neste trabalho, atrelando à nossa ideia inicial de deslocamento identitário as concepções de deslocamento de mundo e de lugar/ponto de vista de forma mais latente, optamos, por vezes, por utilizar apenas o termo *deslocamento* ao analisar os dados, considerando uma abrangência maior do conceito, embora, de certa forma, sempre nos referimos, nesses casos, aos deslocamentos identitários atravessados pelos aprendizes.

Seguindo, então, nossa proposta, defendemos que há, com a LE, a possibilidade de o sujeito encarar de formas diferentes aquilo que lhe parecia relativamente estabilizado no domínio traçado por sua LM (força centrípeta/subjetividade), operando, então, deslocamentos de diversas ordens, desestabilizando o que se mostrava estável e permitindo novas construções, relações e possibilidades, partindo daquilo que é construído na língua(gem) e em tudo o que ela traz para o sujeito (força centrífuga/identidade).

Assim, compreendemos que há uma subjetividade de base, que permite que o sujeito se constitua como tal na e pela sua LM e que lhe possibilita a emergência de novos vir-a-ser - a(s) identidade(s) -, que passa(m) a existir devido aos deslocamentos sofridos pelos aprendizes. Com isso, lembramos também que, ao adquirir/aprender uma outra língua na fase adulta, a LM está sempre subjacente ao processo, sendo a base psíquica do sujeito e sua forma inicial de encarar a realidade e a si mesmo, na relação com o outro.

É importante notar, nesse contexto, que os deslocamentos não ocorrem necessariamente de forma pacífica e voluntária e que, portanto, nem sempre adotar uma visão de mundo atrelada à LE é um processo desejado ou agradável para o aprendiz. Lidar com a ideia de compor uma identidade diferenciada, ligada à nova língua, pode soar como uma aventura interessante, mas pode também adquirir um aspecto assustador, chegando a impedir a entrada do aprendiz na língua, evitando seu progresso nela.

Todos esses movimentos ocorrem no aluno de forma não percebida, não consciente. Falar sobre o tema pode trazer lampejos de reconhecimento do processo, mas, ao atravessá-lo, normalmente não há, por parte do aluno, uma compreensão mais ampla daquilo que ele atravessa. Veremos, em nossos dados, momentos em que, por discutirmos o assunto, lampejos de percepção são encontrados nas falas dos alunos (assim como podemos ver isso claramente nas respostas dadas pelos alunos nos exemplos que demos ao final do item precedente neste trabalho).

Notamos ainda que, nessa perspectiva, a LE não é a única forma de permitir que as identidades aflorem e se tornem visíveis, mas sim uma entre elas. E cada uma dessas diferentes formas está presente nos mais variados formatos de interações sociais aos quais o

sujeito está exposto e dos quais participa. Assim, a relação com o outro, lembramos, é sempre presente e constitutiva do sujeito.

Pensando em todos esses aspectos da língua, linguagem, subjetividade, identidade e deslocamentos, fica aberta a questão do diálogo que buscamos delinear neste trabalho entre a aquisição/aprendizagem de LEs, os aspectos identitários e a argumentação na sala de aula. Mais especificamente, perguntamos de que forma a argumentação, compreendida a partir de um olhar dialógico-discursivo, poderia colaborar para a entrada do aluno na LE.

Para compreender esse diálogo, propomos, inicialmente, um olhar sobre os desdobramentos dos estudos em argumentação e, em seguida, a discussão das propostas teóricas adotadas em nosso trabalho, para, finalmente, traçar os paralelos entre a entrada na outra língua, a constituição da identidade do aprendiz e a inserção de atividades de cunho argumentativo na sala de aula de alemão como LE.

4 A ARGUMENTAÇÃO

“Quantos dias há no ano?”

“Trezentos e sessenta e cinco” disse Alice.

“E quantos aniversários você faz?”

“Um.”

“E se diminui um de trezentos e sessenta e cinco, resta quanto?”

“Trezentos e sessenta e quatro, claro.”

Humpty Dumpty pareceu duvidar. “Preferiria ver essa conta no papel”, disse. Alice não pôde conter um sorriso enquanto pegava sua caderneta e armava a subtração para ele.

365

-1

364

Humpty Dumpty pegou a caderneta e examinou-a atentamente. “Parece correto...” começou.

“Está segurando de cabeça para baixo!” Alice interrompeu.

“Claro que estava!” Humpty Dumpty disse jovialmente, enquanto ela desvirava para ele. “Pareceu-me um pouco estranho. Como eu ia dizendo, *parece* estar correto – embora eu não tenha tido tempo de examiná-la a fundo neste instante – e isso mostra que há trezentos e sessenta e quatro dias em que você poderia ganhar presentes de desaniversário...”

“Sem dúvida”, disse Alice.

“E só *um* para ganhar presentes de aniversário, vê? É a glória para você!”

“Não sei o que quer dizer com ‘glória’”, disse Alice.

Humpty Dumpty sorriu, desdenhoso. “Claro que não sabe... até que eu lhe diga. Quero dizer ‘é um belo e demolidor argumento para você!’”

“Mas ‘glória’ não significa ‘um belo e demolidor argumento’”, Alice objetou.

“Quando *eu* uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que quero que ela signifique: nem mais nem menos.”

“A questão é”, disse Alice, “se pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes.”

“A questão”, disse Humpty Dumpty, “é saber quem vai mandar – só isto.””

Lewis Carroll (2009, p. 243-5)

Ao delinear um trabalho que leva em conta a argumentação como um dos fios condutores das ideias, faz-se necessário compreender os desdobramentos pelos quais o conceito de argumentação passou ao longo dos anos, desde a Grécia antiga, quando começou a ser pensado como campo de estudos – ou, melhor dizendo, de proposições filosóficas – até os dias de hoje, com inúmeras propostas e suas ligações com os primeiros registros de pensamentos sobre o tema⁵⁷.

Portanto, este capítulo destina-se, inicialmente, à realização de um panorama sobre os estudos em argumentação e seu desenvolvimento ao longo dos anos. Com isso, buscamos

⁵⁷ Vale notar que, neste trabalho, trazemos em nosso histórico o desenvolvimento da argumentação apenas no ocidente.

compreender de que forma os primeiros escritos que chegaram até nós sobre o ato de argumentar trouxeram as bases para as discussões no campo até os dias atuais e como se deu o desenvolvimento das discussões na área desde a filosofia (em uma aproximação monológica da argumentação, como coloca Plantin (2008)), até uma perspectiva voltada ao diálogo, no sentido bakhtiniano do termo – ou, mais amplamente, aproximações dialogais da teoria em argumentação (PLANTIN, 2008).

Para empreender um panorama dos estudos em argumentação, buscamos selecionar, entre os importantes trabalhos na área, aqueles mais representativos para chegar até as bases para a discussão proposta nesta pesquisa, em específico. Deixamos, portanto, claro que não é possível citar ou apresentar as ideias de todas as vertentes de estudos sobre a argumentação, embora compreendamos que, além daqueles que aparecem em nossa breve retomada, muitos outros estudos são de importância reconhecida.

Segundo Grundler (2011, p. 7), apesar de ter havido ao longo dos anos uma enorme diferenciação nos estudos em argumentação, faz-se ainda necessário lançar um olhar aos primeiros desenvolvimentos na área, dos quais talvez seja a sistemática aristotélica o marco que mais tenha influências para a compreensão do que seja a argumentação até os dias de hoje. Tal percurso histórico nos leva, segundo a autora, aos pilares que sustentam os estudos desenvolvidos desde então em torno da argumentação, não obstante as grandes diferenciações teóricas existentes sobre o tema na atualidade.

Para este trabalho, lançamos mão de uma primeira definição do termo *argumentação*, da forma como ele é delineado por van Eemeren; Grootendorst et al. (1996) para compreender, num contexto global, a essência da argumentação:

Argumentation is a verbal and social activity of reason aimed at increasing (or decreasing) the acceptability of a controversial standpoint for the listener or reader, by putting forward a constellation of propositions intended to justify (or refute) the standpoint before a rational judge. (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al., 1996, p. 5)⁵⁸

Para os autores, partindo da definição de argumentação acima oferecida, é possível compreender o denominador comum existente nos estudos da argumentação ao longo dos anos. As especificidades dadas ao termo por cada teórico, em seu tempo, podem ser

⁵⁸ A argumentação é uma atividade verbal e social da razão, destinada ao aumento (ou diminuição) da aceitabilidade de um ponto de vista controverso para o ouvinte ou leitor, por meio da apresentação de uma constelação de proposições que pretendem justificar (ou refutar) o ponto de vista frente a um juiz racional. (tradução nossa)

adicionadas a essa primeira definição e, partindo dela, pode-se compreender os diferentes aspectos trazidos por cada teórico (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al., 1996, p. 5).

Ainda segundo van Eemeren; Grootendorst et al. (1996, p. 24), as várias contribuições de diversos autores sobre a argumentação diferem entre si não somente por serem fundadas em concepções distintas de racionalidade, mas também por apresentarem objetivos diferentes: enquanto alguns modelos são completamente *descritivos*, descrevendo os pontos de partida e as configurações presentes na prática argumentativa, outros são especialmente *normativos*, buscando determinar quais aspectos devem ser considerados válidos, de um ponto de vista externo, nos pontos de partida e nas configurações da prática argumentativa. Esses dois modelos, no entanto, são comumente considerados complementares e combinados nos trabalhos sobre argumentação. À essa diferenciação soma-se também a anteriormente citada, entre teorias mais *monológicas*, as quais não levam em consideração o diálogo presente na argumentação, e as mais *dialogais*, que, ao contrário, percebem e validam a participação ativa de um interlocutor no diálogo argumentativo (PLANTIN, 2008).

É importante lembrar que não há, nos estudos em argumentação, uma teoria que seja universalmente aceita, nem mesmo uma teoria que lidere tais estudos na atualidade. O campo é definido como a coexistência de uma variedade de modelos, os quais diferem grandemente entre si, em diferentes aspectos (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al., 1996, p. 24). Portanto, é traçando o pano de fundo histórico das discussões sobre a argumentação que definiremos como ela é compreendida no nosso trabalho e, por fim, a forma como lidamos com ela dentro da sala de aula de LE.

4.1 Dos Sofistas a Platão

Na Grécia antiga, no período em que se começou a questionar sobre as concepções e explicações para os acontecimentos do mundo baseadas na mitologia, a defesa de novos pontos de vista sobre os acontecimentos mundanos tinha que ser, de alguma forma, fundamentada, ao mesmo tempo que os antigos posicionamentos mitológicos necessitavam de defesa para não serem abolidos. Além disso, com a estabilização da democracia, a habilidade argumentativa passou a ser mais importante que a riqueza ou a origem do indivíduo, uma vez que, em princípio, a palavra dos pobres e desconhecidos tinha a mesma validade que a dos ricos e famosos.

Sendo a base da sociedade de direitos⁵⁹ composta de maneira diferente daquela como hoje a compreendemos – uma vez que não havia um sistema homogêneo de leis–, a cada julgamento era necessário que os juízes fossem convencidos do caso específico a ser julgado, em defesa de um dos pontos de vista, sendo, portanto, a habilidade de argumentar a única chance de liberdade dos acusados. Nesse contexto, o saber argumentar era também de essencial importância para os políticos da época (GRUNDLER, 2011, p.8).

Assim, fazia-se necessário aprender a argumentar de maneira sistemática. Foi a partir de então que os filósofos sofistas, conhecidos como os primeiros professores, passaram a ensinar em suas aulas como diminuir os riscos de falhas ao argumentar. Com a técnica por eles desenvolvida, os sofistas poderiam ajudar mesmo os injustos a vencer, o que fez com que a argumentação passasse a ser compreendida não como algo necessariamente positivo, mas sim, por vezes, como um ato subversivo.

Com sua filosofia de que não há conhecimento fixo em nenhum campo, os sofistas defendiam que não poderia haver qualquer critério que objetivasse a verdade ou qualquer decisão que fosse correta em si. Assim, convencer alguém a respeito de um tema teria mais relação com a aceitação da pessoa frente ao argumento do que com a verdade nele contida (GRUNDLER, 2011, p. 8-9).

Com essa premissa, a arte da fala (*Redekunst*) dos sofistas baseava-se em argumentos aparentes, os quais reforçavam interesses particulares dos envolvidos (GRUNDLER, 2011, p. 9). Tal compreensão do ato de argumentar foi debatida por Platão, para quem os sofistas representavam aqueles que possuíam um aparente conhecimento sobre os mais variados assuntos, mas que, no entanto, não possuíam o que Platão considerava como o verdadeiro conhecimento (PLATÃO, 2013, p. 47).

A proposta dos sofistas para a argumentação pode ser reconhecida como tendo como objetivo a ideia de que o discurso possibilita tudo. Com isso, o discurso argumentativo é considerado um instrumento com o qual se pode alcançar a vitória em uma disputa discursiva. Tal visão a respeito da argumentação e do discurso argumentativo desempenha ainda nos dias de hoje um papel na literatura que aconselha como alcançar o sucesso na argumentação (GRUNDLER, 2011, p. 16).

Em um esforço para desconstruir a compreensão da argumentação como tomada pelos sofistas, Platão propôs, contra a dicotomia *aparência vs. verdade*, por eles defendida, o par

⁵⁹ Entendida, aqui, como a sociedade que responde com base em um sistema constitucional comum.

convencer e persuadir, lançando as bases para a filosofia da retórica, desenvolvida posteriormente por Aristóteles. Assim:

Während die Sophisten eine Technik zur Persuasion eines Auditoriums entwickelten, d.h. in der Argumentation ein Verfahren sahen, das unabhängig von letzten Wahrheitsansprüchen genutzt werden konnte, unterliegt das Argumentieren bei Platon dem Ziel der subjektiv interessenslosen Wahrheitsfindung, das der Redner ausschließlich durch Methoden der Dialektik erreichen kann (GRUNDLER, 2011, p. 9)⁶⁰

4.2 A Retórica de Aristóteles e a compreensão da argumentação

Aristóteles coloca-se exatamente no campo das indagações entre retórica e verdade e o trabalha em três passos, que chegam a nós através de sua obra *Retórica*, aparentemente escrita entre 350 a 335 a. C.. Nesses três passos, os quais compõem, cada um deles, um diferente livro (*Primeiro e Segundo Analíticos*, *Tópicos* e *Retórica*), o filósofo grego propõe reflexões detalhadas a respeito da argumentação.

No livro I (*Primeiro e Segundo Analíticos*), Aristóteles ocupa-se do raciocínio formal (silogismo⁶¹) e da demonstração científica (ARISTÓTELES, 1978, p. XI). Assim, o autor discute a questão de como, através de determinadas premissas, pode-se chegar a conclusões verdadeiras. Para o autor, a verdade está condicionada a premissas imutáveis, que não são colocadas em dúvida (tal como comportamentos cósmicos) e que não foram construídas pelos homens, ou seja, que não sejam conhecimentos epistêmicos. Para tais tipos de conhecimento, para que seu *status* de verdade seja assegurado, é necessário que sejam submetidos à lógica formal dos silogismos (GRUNDLER, 2011, p. 9).

Esse desenvolvimento formal da lógica é utilizado até a atualidade, por exemplo, na matemática (VAN EEMEREN, GROOTENDORST et al. 1996, p. 32). Também para a teoria formal da argumentação e para a mediação da competência argumentativa, as premissas aristotélicas são ainda referências essenciais. No entanto, para questões políticas, para o dia a

⁶⁰ Enquanto os sofistas desenvolveram uma técnica para a persuasão de um auditório, ou seja, viram na argumentação um processo que poderia ser usado independentemente das últimas declarações de verdade, para Platão, o argumentar é definido pelo objetivo do encontro subjetivo e desinteressado da verdade, que o locutor pode alcançar exclusivamente através de métodos da dialética. (tradução nossa)

⁶¹ Segundo a definição de Aristóteles, um silogismo é um argumento para o qual a conclusão sempre provém de duas ou mais premissas (*Tópicos*, 1000 a). No entanto, pelo caráter muito amplo dessa definição, o autor subdivide tal conceito, adicionando determinadas restrições aos diferentes tipos de silogismos. Com isso, ele lida em suas obras apenas com o chamado “silogismo categórico”, cujo exemplo pode ser: 1. Todos os homens são mortais (premissa); 2. Todos os gregos são homens (premissa); 3. Todos os gregos são mortais (conclusão) (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al 1996, p. 33).

dia e a argumentação na escola, tais regras parecem não ser aplicáveis, principalmente por conta da busca por uma verdade final (que, teoricamente, não é possível de ser alcançada). Além disso, com seu comportamento fechado e suas regras que não deixam brechas, não há espaço para respostas criativas ou para tópicos que permitam mudanças e reestruturações (GRUNDLER, 2011, p. 10).

Tal problemática é reconhecida pelo próprio filósofo, que se propõe, no livro I dos *Tópicos* (100a 18), a:

encontrar um método de investigação graças ao qual possamos raciocinar, partindo de opiniões geralmente aceitas, sobre qualquer problema que nos seja proposto, e sejamos também capazes, quando replicarmos um argumento, de evitar dizer alguma coisa que nos cause embaraços. (ARISTÓTELES, 100a 18)

Nesse contexto, são consideradas pelo autor como “opiniões geralmente aceitas” aquelas admitidas como tal por todos ou pela maioria dos sábios (*Tópicos*, 100b 18). Com isso, através dos silogismos, um conhecimento relativamente seguro e provável de ser verdadeiro deve ser controlado metodicamente e medido em um modo de *pergunta – resposta - processo*, com o objetivo final de obter validação, como ocorre na lógica (GRUNDLER, 2011, p. 11).

Assim,

Konzeptualisiert Aristoteles in seiner Topik Möglichkeiten zur formal korrekten Durchführung von Argumentation, indem er Bausteine vorstellt, die die Wahl der Prämissen erleichtern, insofern sie auf die wahrscheinlichen Sätze systematisch hinweisen. Argumentativer Erfolg bedeutet für Aristoteles in der Topik die widerspruchsfreie, exakte Klärung von Begriffen und Positionen jeglicher Problematik im Dialog (TOPIK 100 a 18), d.h. die systematische Entwicklung wahrscheinlichen Wissens. (GRUNDLER, 2011, p. 11)⁶²

É ainda no segundo livro (*Tópicos*) que Aristóteles propõe um programa de exercícios que serviria não apenas para a preparação para a argumentação, mas também para as ciências

⁶² Aristóteles conceitualiza, em seu *Tópicos*, possibilidades para uma execução correta da argumentação, ao apresentar os alicerces que facilitam a escolha de premissas, à medida que elas apontam sistematicamente para frases prováveis (verossímeis). O sucesso argumentativo significa, para Aristóteles, nos *Tópicos*, o esclarecimento consistente de conceitos e posições de qualquer problemática no diálogo (*Tópicos*, 100 a 18), ou seja, o desenvolvimento sistemático de conhecimento provável (verossímil). (tradução nossa)

filosóficas terem a possibilidade de questionar o andamento das reflexões de diversos pontos de vista⁶³.

Já no terceiro livro, *Retórica*, o autor apresenta a arte do discurso profissional. Aqui, o ponto central é o discurso em si. Nesse livro, defende que a tarefa da retórica não seria a de persuadir, mas sim de reconhecer o que há de convincente em cada situação e de apresentar tal conhecimento ao público. Para tanto, propõe três dimensões: a do orador, a do ouvinte e a do assunto.

Nesse livro, Aristóteles leva em conta a questão da integridade do orador, sua competência com relação ao assunto e também questões dos afetos e situações emocionais do ouvinte. Segundo Ueding (2005, p. 31), no entanto, na *Retórica* é colocada mais ênfase no processo da argumentação em si e no ensino da persuasão, aos quais o *ethos* e o *pathos*⁶⁴ ficariam subordinados. Para Wohlrapp (2008, p. 14), esse livro de Aristóteles dedica-se à compreensão e demonstração daquilo que de fato se passa em um discurso e é importante notar que o diálogo não está nele previsto. O sucesso do discurso está condicionado à concordância por parte dos ouvintes e não à chegada à verdade (GRUNDLER, 2011, p. 13).

Assim, para Grundler (2011), as bases para a argumentação aristotélica podem ser resumidamente diferenciadas em dois aspectos:

Einerseits dient ein strenges Verfahren der Erkenntnisgewinnung und der Absicherung epistemischen oder doxastischen Wissens, andererseits wird dieses Verfahren vereinfacht und unter Einbezug des Redners und des Hörers der Rede selbst zur Verfügung gestellt, mit dem Ziel des erfolgreichen politischen Agierens. (p. 13)⁶⁵

Com a abolição da Democracia Grega a partir da ditadura de Phillip II e Alexandre, o Grande (em 400 antes de Cristo) e a proibição dos discursos em público, houve uma mudança na forma de compreensão do ensinamento da argumentação: agora não estavam mais em evidência a exatidão e a força persuasiva do orador. O objetivo dos escritos na área tornou-se a detalhada sistematização da retórica (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al., 1996, p.

⁶³ Nesse sentido, o filósofo grego também aponta para sua concepção de dialética, que seria, então, a “arte da descoberta” e, portanto o caminho para os princípios de todas as ciências (*Tópicos*, 101b).

⁶⁴ Para Aristóteles, o *ethos* refere-se ao *caráter* do orador, sendo, para o autor, o meio mais eficaz para alcançar a persuasão, já que, confiando no orador, a audiência certamente aceitará o que ele diz. Já o *pathos* refere-se aos *sentimentos* gerados na plateia pelo discurso. Esses dois meios de persuasão são, segundo Aristóteles, não-argumentativos, em oposição ao *logos*, que objetiva a persuasão através do uso de argumentos (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al., 1996, p. 43).

⁶⁵ Por um lado, um procedimento rigoroso contribui para a aquisição do conhecimento e para garantir o saber epistêmico ou doxástico; por outro lado, esse procedimento é simplificado e colocado à disposição do próprio discurso, incluindo o falante e o ouvinte, e tem como objetivo alcançar o sucesso no agir político. (tradução nossa)

45; TRAUTMANN, 2004, p. 16). Com isso, reconhece-se um retrocesso na utilização prática da retórica, da forma como ela é proposta por Aristóteles (GRUNDLER, 2011, p. 13).

4.3 Os séculos XX e XXI e a argumentação

As bases lançadas por Aristóteles formam o terreno no qual as teorias sobre argumentação se fundamentam e, após um período de retrocesso, na Grécia Antiga, o prestígio da argumentação foi retomado e novas discussões sobre ela foram desenvolvidas por diversos autores. Assim, para Plantin (2008, p. 9), a argumentação é compreendida como vinculada 1. à lógica, que corresponde à arte de pensar corretamente, 2. à retórica, que é a arte de bem falar e 3. à dialética, ou seja, a arte de bem dialogar. Segundo o autor, essa foi a base do sistema no qual a argumentação foi pensada desde Aristóteles até o fim do século XIX.

Ainda segundo Plantin (2008, p. 12 - 20), é justamente no fim do séc. XIX que a retórica passa a ser criticada como disciplina e, portanto, retirada dos estudos no campo universitário, por razões históricas e pela a necessidade de reformas intelectuais e morais, que visavam, especialmente na França, a concepção do saber positivo, ou seja: o saber histórico, o método histórico de estudos, em oposição ao saber formal, presente na retórica. Segundo o autor, há ainda outros fatores históricos para o desprestígio e a desvalorização do saber retórico na época, tal como a ligação desse conhecimento com os Jesuítas, numa época em que havia grande contestação entre Igreja e Estado, somada à busca do Estado laico pelo distanciamento de uma educação religiosa. Assim:

Na virada do século XIX para o século XX, a situação é, aparentemente, a seguinte: a retórica está cientificamente invalidada como método por ser incapaz de produzir o saber positivo e é, além disso, associada a um grupo clerical caracterizado por seu antirrepublicanismo, o que leva a sua exclusão do currículo universitário. A lógica, ao se tornar formal, não se define mais como uma arte de pensar capaz de reger o bom discurso em língua natural, mas como um ramo da matemática. Os estudos em argumentação confluem para o direito e, no quadro da filosofia neotomista, para a teologia. [...] (PLANTIN, 2008, pp. 19-20)

Para Plantin (2008, p. 20), tal situação da retórica e dos estudos em argumentação manteve-se assim até, pelo menos, 1970 (muito embora, na década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, tenha havido uma busca por um modo de discurso democrático racional, de forma a distanciar-se dos discursos totalitários nazistas e stalinistas, colocando as bases para o renascimento dos estudos em argumentação (PLANTIN, 2008, p. 21)). Segundo o autor,

nesse período, “a argumentação não foi esquecida, ela foi é profundamente deslegitimada” (2008, p. 20).

4.4 A proposta de Toulmin

Um grande marco na retomada dos estudos em argumentação foi a publicação sobre o tema feita por Stephen Toulmin, em 1958: *Os usos do argumento*. Até os dias atuais, os trabalhos que se dedicam ao tema citam, de alguma forma, o autor, ainda que para criticar seu modelo de compreensão da argumentação⁶⁶.

O inovador de sua proposta é a crítica à ligação entre a argumentação e a lógica e seu distanciamento da vida prática. Assim, ele propõe uma tentativa de pragmatização da argumentação e entende como necessária uma reorientação radical da lógica, a qual, para ele, deveria voltar-se para as raízes aristotélicas, unindo, então, um lado epistêmico com a forma como as conclusões são estabelecidas (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al. 1996, p. 130). É também proposto por ele que a lógica seja menos uma ciência a priori e passe a ter uma orientação mais histórica e empírica (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al. 1996, p. 134).

Em seu trabalho, Toulmin defende que cada campo do conhecimento dispõe de elementos e processos específicos que fazem possível a condução de provas dentro de determinada disciplina, o que faz necessário, ao argumentar, que se saiba em que campo do conhecimento a argumentação se encontra. Para abarcar variados campos, uma vez que entre eles há elementos que não variam, o autor desenvolve um esquema geral da argumentação, que é o ponto central de seu modelo de análise⁶⁷ (GRUNDLER, 2011, p. 19-20).

Em sua forma mais completa, o Esquema de Argumento de Toulmin é assim representado:

⁶⁶ Ver, por exemplo, Götttert (1978); Schwarzkopf (2000); Trautmann (2004); Öhlschläger (1979); Wohlrapp (2008); van Eemeren; Grootendorst et al. (1996).

⁶⁷ Para uma apreciação crítica aprofundada desse esquema, ver Plantin, 2008, p. 26 e van Eemeren; Grootendorst et al., 1996, p. 129.

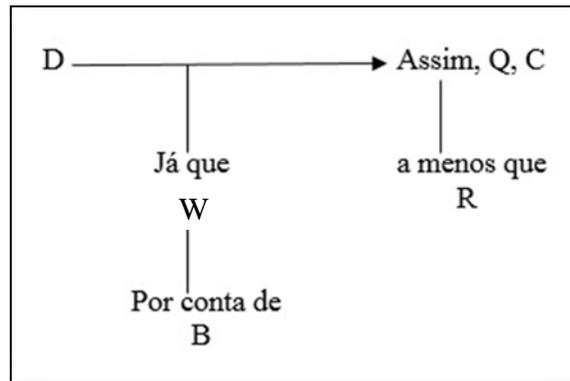


Figura 1: Modelo de Toulmin (TOULMIN, 2006, p. 150)

Em tal esquema, vemos a estrutura de um argumento e a relação entre seus elementos constitutivos, segundo Toulmin. Assim, os elementos fundamentais do argumento, para o autor, são o dado (D), a garantia (W) e a conclusão (C). Em sua forma mais básica, portanto, um argumento pode contar apenas com tais elementos, desenvolvendo-se da seguinte maneira: a partir de um dado D, já que W, então, C. Em sua forma completa, no entanto, podemos acrescentar especificações a respeito das condições necessárias para que uma garantia seja válida (qualificadores modais Q), assim como especificar as condições nas quais a garantia não é válida para dar o suporte necessário à conclusão (refutação ou exceção da garantia R). Além disso, a garantia, que tem, a princípio, caráter hipotético, pode receber o apoio de uma alegação baseada em uma lei jurídica ou científica, uma autoridade ou qualquer outra instância que dê à ela o suporte necessário (*backing* ou conhecimento básico; B). Na prática, esse modelo pode ser assim visualizado:

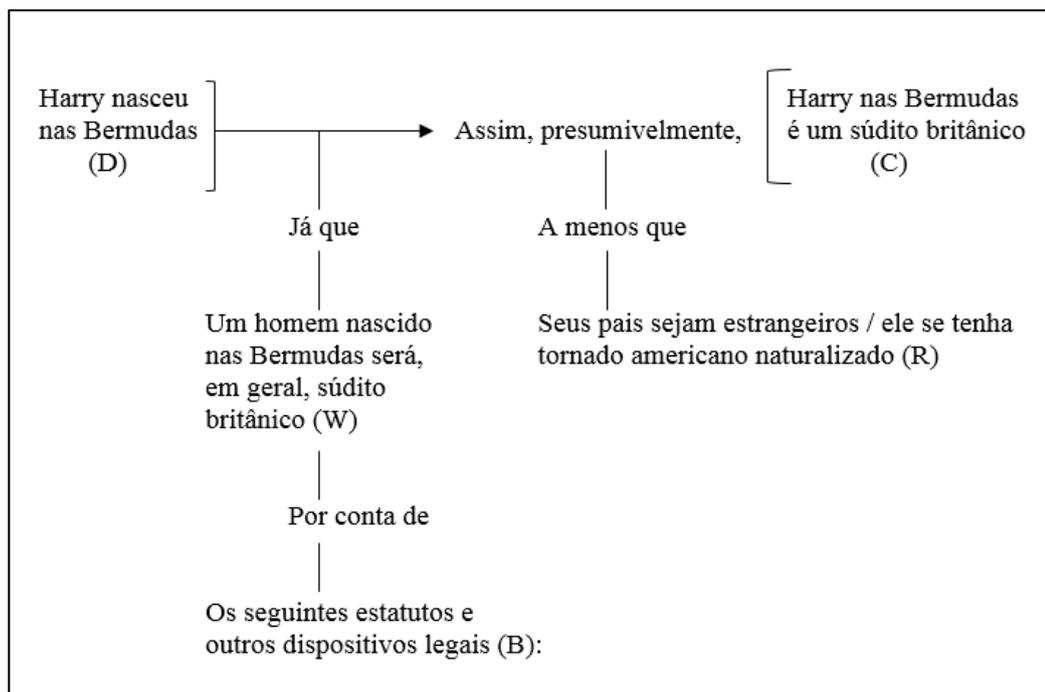


Figura 2: Exemplo do Modelo de Toulmin (TOULMIN, 2006, p. 151)

No exemplo acima, vemos que, em apoio a (C), alegação de que Harry é um súdito britânico, traz-se o dado (D): Harry nasceu nas Bermudas. A garantia (W) afirma que quem nasce nas Bermudas, pode ser considerado súdito britânico. No entanto, as questões de nacionalidade não são fechadas e, por isso, adiciona-se um qualificador (Q) - “presumivelmente” – diante da conclusão, a qual pode ser refutada, caso seja verificado que (R). Ao desafiar a própria garantia (W), pode-se apelar para o apoio (B), com os termos e datas dos Atos do Parlamento e demais dispositivos legais que definem as questões da nacionalidade de quem é nascido em colônias britânicas (TOULMIN, 2006, p. 150).

Segundo Grundler (2011, p. 21), o modelo de Toulmin, com seu esquema de argumento, por um lado, oferece uma descrição normativa da argumentação, por meio do seu esquema, mas, por outro lado, permite, com a inserção da questão das especificidades de cada área do conhecimento e das ideias do modalizador, do operador e da regra de exceção, uma clara abertura no conceito de argumentação. No entanto, tal abertura não é suficiente para um trabalho empírico com esse conceito.

Já para van Eemeren; Grootendorst, et al. (1996, p. 159-160), apesar de alguns problemas contidos no modelo, a proposta de Toulmin teve grande impacto em livros práticos que lidam com a análise da argumentação. Segundo os autores, o trabalho de Toulmin tem importantes méritos na área, tendo sua atenção voltada aos esquemas - que têm papel crucial

na argumentação -, à ênfase nos diferentes tipos de contextos necessários para a argumentação e à questão de sua dependência dentro das áreas específicas. Entre outros méritos, os autores apontam também para o fato de ter sido o modelo de Toulmin o maior responsável pelo considerável aumento no interesse pela teoria da argumentação a partir de 1950.

Não obstante, é especialmente problemático nesse modelo o fato de não haver lugar para a negociação interativa para se chegar à conclusão. Embora busque demonstrar como a argumentação ocorre de maneira empírica por meio de seu esquema normativo, os exemplos dados pelo autor são construídos e, por isso, não entra em discussão se a argumentação, tomada num discurso real e em um contexto interativo, seria válida e aceita, uma vez que o modelo esquemático não prevê qualquer possibilidade de dúvida quanto à sua aceitação (GRUNDLER, 2011, p. 22). É o que Plantin qualifica como uma abordagem monologal da argumentação (PLANTIN, 2008).

4.5 O modelo de Wolfgang Klein

Embora ainda em uma perspectiva estrutural da compreensão da argumentação, Wolfgang Klein, diferentemente de Toulmin, não pretende desenvolver critérios normativos da argumentação racional, nem propor para ela um esquema fixo. Para ele, o que importa é “wie tatsächlich argumentiert – und allgemeiner gesprochen, überhaupt geredet - wird”⁶⁸ (KLEIN, 1980, p. 11).

Segundo o autor, a argumentação é uma negociação linguística complexa, por meio da qual, com o desenvolvimento de um argumento, é possível resolver uma questão controversa. Nesse contexto, o argumento é tomado como uma série de afirmações (*Aussagen*), as quais estão ligadas entre si por uma relação lógica. Tais afirmações são, para o autor, proposições em forma de expressões. Para ele, o desenvolvimento de um argumento é tarefa constitutiva da argumentação, enquanto seu objetivo final é fazer com que as afirmações alcancem validade na coletividade (KLEIN, 1980, p. 225-6).

Como contexto de argumentação, Klein (1980, p. 11 - 14) propõe diferenciações que permitem introduzir aos conceitos filosóficos sobre o tema uma dinâmica não antes existente. Tais diferenciações se dão entre: privado e público; coletivo e individual; antagonista e cooperativo. O autor diferencia também dois aspectos da argumentação: o aspecto pragmático

⁶⁸ Como, de fato, se argumenta – e, de maneira geral, se fala e se conversa. (tradução nossa).

e o lógico. Como aspecto lógico, entende a forma como o próprio argumento é desenvolvido em meio a uma argumentação, e, como aspecto pragmático, todos os demais objetivos da argumentação (por exemplo, mostrar-se como inteligente, superior ou mostrar o opositor como fraco).

O interesse de Klein recai sobre a reconstrução da argumentação como um todo, e não apenas na estrutura de um esquema. Segundo Grundler (2011, p. 24), em sua conceitualização da lógica argumentativa, Klein lança

einen Ansatz, der sich nicht mit normativen Wahrheits- bzw. Rationalitätskonzepten befasst. Seine Abwendung davon liegt in seiner Auffassung des Geltenden als einer sozialen Übereinkunft. Geltungen werden nach Klein in Abhängigkeit von Personen, Zeiten und Orten, d. h. situativen Kontexten geschaffen. (GRUNDLER, 2011, p. 24)⁶⁹

Klein propõe um diagrama de árvore para explicar a composição de uma argumentação:

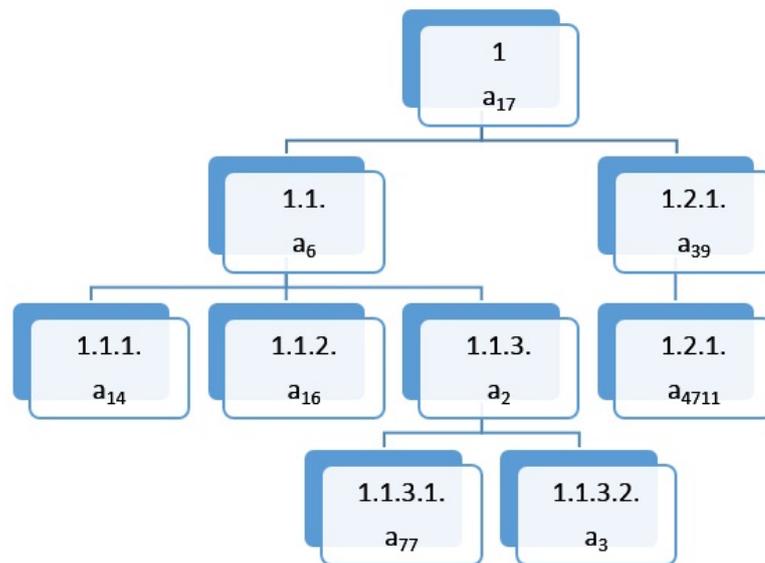


Figura 3: Diagrama em árvore de Klein (KLEIN, 1980, p. 235)

Segundo Klein, o diagrama acima demonstra a estrutura de uma argumentação, se:

- a₁₄, a₁₆, a₇₇, a₃ e a₄₇₁₁ têm validade coletiva;

⁶⁹ Um modelo que não trabalha com conceitos normativos de verdade e, portanto, de racionalidade. Seu distanciamento desses conceitos está em sua visão da validade [do argumento] enquanto um acordo social. As validades dependem, segundo Klein, de pessoas, tempos e lugares, ou seja, de contextos situacionais. (tradução nossa)

- a_2 resulta graças a um desenvolvimento de a_{77} e a_3 ;
 - a_6 resulta dos três nós a_{14} , a_{16} e a_2 , e, da mesma forma, o nó a_{17} resulta de a_6 e a_{39} (enquanto a_{39} , por outro lado, resulta de a_{4711}).

Com tal modelo, Klein busca demonstrar que um determinado ponto da árvore (a_0 , a_{11} ... a_n) é um desenvolvimento legítimo, desde que haja uma afirmação que tenha validade na coletividade (em um dado momento e em uma dada coletividade) que o tenha como conteúdo. Para o autor, é significativo aceitar que existam desenvolvimentos que valem para todas as coletividades, em todos os momentos (algo próximo de $\langle \text{se } p, \text{ então } q ; p, q \rangle$). No entanto, Klein considera que tais desenvolvimentos são, por um lado, uma questão empírica e, por outro, não são os únicos que aparecem em uma argumentação real e que têm permissão para ali estarem (KLEIN, 1980, p. 235, 236).

Propondo, então, um entendimento da argumentação como dependente do momento e do contexto em que ela acontece, há, no modelo de Klein, uma tentativa de verificar a dinamicidade existente no ato de argumentar. No entanto, a visualização do esquema proposto pelo autor, para Grundler (2011, p. 24), não permite que a dinâmica que a argumentação deveria abarcar nesta teoria seja percebida e valorizada.

4.6 Perelman e Olbrechts-Tyteca e a Nova Retórica

Em 1958, Perelman e Olbrechts-Tyteca publicaram o *Tratado da argumentação*, o qual, para nós, no Brasil, tem como subtítulo “A Nova Retórica”, assim como sua primeira edição francesa. Segundo Plantin (2008, p. 7), o lançamento do *Tratado* traz em si o movimento real de retomada dos estudos em argumentação depois da Segunda Guerra, já que os trabalhos até então publicados (em francês) com títulos que levavam a palavra argumentação em sua composição não se preocupavam, realmente, em desenvolver uma discussão sobre tal conceito. Já o *Tratado* é tido como um empreendimento teórico sobre a argumentação em si.⁷⁰

Lê-se, no prefácio à edição brasileira do *Tratado*, escrito por Fábio Ulhoa Coelho, que os esforços de Perelman em busca de um resgate da ideia de dialética na obra de Aristóteles, vinte e três séculos depois, iniciou-se em 1947, alterando, com a publicação do *Tratado da*

⁷⁰ Lembramos que é também em 1958 que o inglês Toulmin publica *Os usos dos argumentos*. Antes dele, também em inglês não se produziu, segundo Plantin (2008), obras de grande relevância no campo da teoria da argumentação.

argumentação, o quadro de negligenciamento em que se encontrava tal conceito. No entanto, segundo Coelho, Perelman não se limitou a fazer uma transposição acrítica do conceito de dialética da Antiguidade para nossos dias, mas sim, através da introdução de conceitos ao campo, ampliou significativamente os estudos sobre esse processo comunicativo. Seu empreendimento nesse sentido deu-se a partir de seu descontentamento com a irracionalidade da aplicação do Direito, o que levou o autor a pesquisar uma “lógica dos argumentos de valor”, de onde surgiu, então, a Nova Retórica (p. XV).

Segundo os autores do *Tratado*, tal publicação, vinculando a argumentação à tradição da retórica e dialética gregas, constitui “uma ruptura com uma concepção da razão e do raciocínio, oriunda de Descartes, que marcou com seu cunho a filosofia ocidental do últimos três séculos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 1). Essa concepção, criticada pelos autores, considera a razão baseada na lógica analítica, buscando, portanto, a verdade e deixando de lado o campo do verossímil e do provável, no qual atua a argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 1-2).

Em busca, então, de propor uma “teoria da argumentação de alcance filosófico” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 4), os autores consideram como condição imprescindível diferenciar aspectos do raciocínio relativos à verdade e aqueles relativos à adesão, ainda que, em momento posterior, tais aspectos venham a interferir um no outro ou passem a corresponder-se (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 4).

No *Tratado*, é reconhecido que, na retórica grega clássica, o objeto principal dos estudos era a arte de falar em público e persuadir, por meio do discurso, uma plateia ou multidão. No entanto, para os autores da Nova Retórica, as preocupações principais são

muito mais as de um lógico desejoso de compreender o mecanismo do pensamento do que as de um mestre de eloquência cioso de formar praticantes; [...] Nosso estudo, preocupando-se sobretudo com a estrutura da argumentação, não insistirá, portanto, na maneira pela qual se efetua a comunicação com o auditório. Conquanto seja verdade que a técnica do discurso público difere daquela da argumentação escrita, como nosso cuidado é analisar a argumentação, não podemos limitar-nos ao exame da técnica do discurso oral. Além disso, visto a importância e o papel modernos dos textos impressos, nossas análises se concentrarão sobretudo neles (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 6).

Assim, o estudo da oratória é deixado de lado no trabalho. Com isso, os autores afirmam que, dada a grande variação entre as possibilidades dos textos escritos, seu esforço teórico é concebido de forma a não se deter especialmente em discursos de determinado tamanho ou de unidade convencionalmente aceitos. Com isso, e pelo fato de que uma

argumentação com um único locutor depende também de uma teoria da argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca compreendem que a ideia que têm de seu objeto em seu estudo “excede largamente o da retórica clássica” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 7).

É necessário frisar, no entanto, que, assim como na retórica clássica, o papel do auditório é de extrema relevância para a construção da argumentação, já que “*é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve*” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 6, grifo dos autores). Nesse ponto, se dá a principal herança das teorias antigas da retórica para a nova retórica, mesmo que esta trate especialmente do texto escrito:

O que conservamos da retórica tradicional é a ideia mesma de auditório, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito mais frequente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a qual pretende dirigir-se. Assim, por razões de comodidade técnica e para jamais perder de vista esse papel essencial do auditório, quando utilizarmos os termos “discurso”, “orador” e “auditório”, entenderemos com isso a argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem ela se dirige, sem nos determos no fato de que se trata de uma apresentação pela palavra ou pela escrita (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 7).

E, no contexto de sua proposta, os autores buscam mostrar que as mesmas técnicas de argumentação encontram-se nos mais diferentes níveis: desde uma discussão familiar até um debate em um meio especializado (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 8).

Outro ponto importante em sua teoria é o lugar essencial da linguagem na formação de uma argumentação:

qualquer ação que visa a obter a adesão cai fora do campo da argumentação, na medida em que nenhum uso da linguagem vem apoiá-la ou interpretá-la: aquele que prega com o exemplo sem nada dizer e aquele que usa o afago ou o tapa podem obter um resultado apreciável. Nós só nos interessamos por esses procedimentos quando, graças à linguagem, eles forem postos em evidência, quer se recorra a promessas, quer a ameaças (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 9).

Apesar dessa constatação, Plantin (2008, p. 46) sugere que o *Tratado* acaba preocupando-se pouco com a linguagem, à medida que assimila a perspectiva argumentativa à perspectiva psicológica (busca pela adesão dos espíritos), na qual a mediação linguística, inicialmente vista como essencial, tende ao desaparecimento. O mesmo aconteceria, segundo

Plantin, com a relevância supostamente dada ao diálogo no trabalho: “o encontro argumentativo é reenquadrado como uma entrevista desigual, sem retroação” (PLANTIN, 2008, P. 46).

Nesse plano, faz-se importante considerar o par *persuadir* e *convencer*, da forma como é proposto por Perelman e Olbrechts-Tyteca: “propomos-nos chamar *persuasiva* a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar *convincente* àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 31, grifos dos autores), embora seja reconhecido no *Tratado* que os matizes entre esses termos sejam imprecisos e que devem assim permanecer na prática (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 33).

Os autores diferenciam também três tipos de auditório: o *auditório universal*⁷¹; aquele formado unicamente pelo *interlocutor* a quem se dirige, e o terceiro formado pelo *próprio sujeito*, ao deliberar consigo mesmo sobre seus atos. Dentre esses tipos de auditório, é o universal aquele que tem maior prestígio, pois ele é constituído pela humanidade inteira, ou pelo menos por todos os seres humanos adultos e normais (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 33-34). Esse auditório caracteriza-se por seu unanimismo, assegurando ao discurso sua racionalidade e conformidade ao discurso geral e universalizante, assumindo, portanto, uma forma não dialógica, segundo Plantin (2008, p. 47).

Para Plantin (2008, p. 62), é adicionando uma dimensão propriamente discursiva que é possível manter-se no campo da argumentação após identificar, como fazem Perelman e Olbrechts-Tyteca no *Tratado da argumentação*, estratégias prototípicas e esquemas argumentativos. Essa dimensão é trazida posteriormente, pela pragma-dialética, conforme veremos adiante.

4.7 A teoria descritiva de Ducrot e Anscombe

A partir da década de 1970, os linguistas franceses Ducrot e Anscombe iniciaram seus estudos sobre a argumentação na linguagem, desenvolvendo, em estágios, o modelo denominado por eles de *argumentatividade radical*. Tal denominação remete ao fato de os autores, nos últimos estágios de desenvolvimento de seu modelo, proporem que toda e

⁷¹ O auditório universal “é constituído por cada qual a partir do que se sabe de seus semelhantes, de modo a transcender as poucas oposições de que tem consciência. Assim, cada cultura, cada indivíduo tem sua própria concepção do auditório universal” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 37).

qualquer forma de uso da linguagem possui um aspecto argumentativo (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al, 1996, p. 315).

Segundo Plantin (2008, p. 32), Ducrot dirige uma dura crítica ao modelo de Toulmin, à medida que este faz uso da linguagem apenas para remeter a um processo não linguístico, mas sim cognitivo. Em Ducrot, por outro lado, a argumentação é tomada em um plano exclusivamente linguístico (semântico), seguindo os pressupostos estruturalistas. Nesse ponto de vista, “o estudo da argumentação é o estudo das capacidades projetivas dos enunciados, da expectativa criada por sua enunciação” (PLANTIN, 2008, p. 32).

Para tanto, Ducrot e Anscombe concentraram inicialmente seus trabalhos em uma descrição de indicadores linguísticos que remetiam a relações argumentativas no discurso natural. Assim, eles examinaram, a princípio, conectores, tais como “consequentemente”, “assim”, para, em seguida, adicionar reflexões acerca de “mas” e “e”. Esses conectores, para Ducrot e Anscombe, possuem o mesmo teor argumentativo que aqueles geralmente reconhecidos para fins de argumentação (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al, 1996, p. 315).

Para os autores, todos os enunciados que levem o ouvinte ou leitor para uma conclusão, ainda que isso seja feito de maneira implícita, são argumentativos. Com isso, eles concluem que a argumentação não está ligada à uma atividade intelectual específica, mas sim ao funcionamento da linguagem, de um maneira geral (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al, 1996, p. 315).

Um elemento de extrema importância introduzido no modelo de Ducrot e Anscombe nas análises dos diferentes tipos de conectores é a ideia de *polifonia*, advinda do conceito bakhtiniano. Tomar cada enunciado como um diálogo povoado por diferentes vozes faz com que, na teoria argumentativa proposta pelos autores, “in the utterance of a sentence more than one standpoint can be expressed at the same time, and no single speaker can, at the same time, be held responsible for all the (sometimes contradictory) viewpoints that are being expressed”⁷² (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al, 1996, p. 318-9). Esse modo de análise pode ser exemplificado com a seguinte frase:

- Essa parede não é branca.

⁷² Na elocução de uma frase mais de um ponto de vista pode ser expresso ao mesmo tempo e nenhum falante pode, ao mesmo tempo, ser responsabilizado por todos os (às vezes contraditórios) pontos de vista que estão sendo expressos. (tradução nossa)

Segundo Ducrot (1990) e Ducrot e Anscombre (1983), enunciar tal frase implica reconhecer uma outra voz, que é, no entanto, silenciosa (ou seja, não é proferida) e que, em um diálogo com ela, resulta no que é efetivamente dito. No exemplo em questão, essa segunda voz seria:

- Essa parede é branca.

Segundo van Eemeren; Grootendorst et al. (1996, p. 322), apesar do interesse primário de Ducrot e Anscombre dirigir-se para a descrição das questões semânticas e sintáticas que desempenham um papel na interpretação de sentenças argumentativas, o modelo por eles desenvolvido oferece aos demais estudiosos da argumentação valiosos conhecimentos, principalmente no que diz respeito aos conectores e operadores linguísticos. A partir das análises de Ducrot e Anscombre, faz-se possível explorar metodologicamente as pistas verbais utilizadas para identificar a presença de pontos de vista e argumentos em enunciados, além de permitir a análise de aspectos estruturais encontrados em argumentações complexas.

Tal teoria opõe-se às reflexões antigas de argumentação, uma vez que a argumentação é aqui tomada como uma competência semântica da língua e, nos modelos anteriores, era vista como uma técnica especializada, uma competência da fala, que deveria ser aprendida (PLANTIN, 2008, p. 36). Ver a argumentação na língua, no entanto, leva ao extremo de pensar que, uma vez a argumentação estando em todos os lugares, ela não está em lugar algum. Por isso, o próprio Ducrot, em um texto de 1993, coloca que a teoria da argumentação na língua, na verdade, “deveria ser chamada era de ‘teoria da não argumentação’” (DUCROT, 1993, p. 234).

Chamamos a atenção aqui para o fato de que, apesar de concordarmos que a argumentação esteja semanticamente presente na língua, defendemos que o ato de argumentar carrega em si nuances que permitem diferenciar um discurso essencialmente argumentativo de um outro, no qual a argumentação não se faz visível, conforme demonstraremos adiante. Justamente por ver, como Ducrot o fez mais recentemente, que, se a argumentação está em todos os lugares, ela acaba estando em lugar nenhum, faz-se necessário reconhecer que tipos de enunciado trariam em si uma argumentatividade marcada, que pode ser reconhecida como tal. Também é importante notar que, embora a proposta de Ducrot trabalhe com a noção de polifonia, da forma como a definem Bakhtin e o Círculo, a teoria da argumentação que se constrói a partir dela não vai ao encontro do que propomos como abordagem em nosso

trabalho e, por essas razões, não adotamos a teoria da argumentação na linguagem como base para nossas reflexões⁷³.

4.8 Grize e a lógica natural

A teoria da lógica natural começou a ser desenvolvida por Grize e seus colegas (Marie-Jeanne Borel, Denis Miéville, Denis Apothéloz, entre outros) no Centro de Pesquisas Semiológicas da Universidade de Neuchâtel, na Suíça, na década de 1960. Grize trouxe para as pesquisas no campo da argumentação influências das propostas de Piaget, já que o autor foi um colaborador do psicólogo suíço (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al, 1996, p. 322).

Os adeptos da lógica natural desenvolvem suas ideias em oposição àquelas da lógica formal, segundo a qual a lógica utilizada na argumentação é apenas a da dedução e que pressupõe, para a reconstrução de um argumento, sua redução à uma forma padrão lógico-abstrata. Para a lógica natural, não há justificativas para se reduzir a argumentação ao raciocínio dedutivo (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al, 1996, p. 323).

Os estudos em argumentação, conforme concebidos por Grize, compreendem a lógica como um fenômeno discursivo (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al, 1996, p. 323). A primeira diferença apontada por esse modelo em relação à lógica formal é sua intenção de ser dialógico, não monológico, no sentido de dar-se em uma situação comunicativa específica, ou seja, a produção de um discurso a dois (ainda que o interlocutor não esteja efetivamente presente) (GRIZE, 1990, p. 21), fato que deveria ser considerado ao analisar-se a argumentação. No entanto, van Eemeren; Grootendorst et al (1996, p. 329) apontam como uma das limitações desse modelo justamente sua falha em conseguir analisar o discurso argumentativo de forma dialógica, restringindo suas análises a situações monológicas (desconsiderando a participação de um interlocutor) e não-empíricas.

De qualquer forma, a preocupação dos teóricos da lógica natural recai, assim como as de Ducrot e Anscombre, na descrição da lógica argumentativa. Esse modelo é, portanto, epistemológico, à medida que apresenta uma descrição das operações envolvidas na construção de um esquema do discurso argumentativo (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al, 1996, p. 328).

⁷³ Ver item 4.10: A argumentação e os pensamentos bakhtinianos, à página 93 deste trabalho.

Para os estudiosos da lógica natural,

Argumentative discourse is by no means without form. [...] speakers perform specific operations in order to produce an argumentative text that exhibits a *schematization* of a form adapted to the situation and fitting with their purposes. The objective of natural logic is to study the operations involved in the “construction” of such argumentative schematizations. (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al, 1996, p. 324)⁷⁴

Assim, a esquematização proposta por um falante A para um ouvinte B é uma construção simbólica ligada a um caso específico, em uma dada língua e em uma dada situação. O ouvinte B, por sua vez, deve reconstruir a construção simbólica oferecida por A. Essa interação argumentativa produz, e entre A e B, no discurso, um microuniverso representativo. Dessa forma, essa concepção fundamenta-se numa noção de argumentação como uma atividade essencialmente discursiva e formada por enunciados, não por proposições (DOURY; MOURAND, 2004).

Para o sucesso da esquematização entre A e B, ou seja, para que haja aderência do ouvinte à posição defendida pelo falante, este deve mascarar o fato de que está tomando um determinado posicionamento, dando a impressão de que sua fala é objetiva e absoluta, e não subjetiva e relativa. Essa impressão é denominada, na teoria, de *realista*.

Para que o falante consiga tal efeito, é necessário que ele apresente, em sua esquematização, uma determinada *coerência discursiva*. Isso significa que o seu discurso deve ser *receptível (receivable)*, à medida que o ouvinte possa reconhecer e recuperar a informação e que compreenda o estilo como apropriado para a situação. Deve também ser *plausível*, uma vez que aquilo que é apresentado pelo falante deve fazer parte da ideia de realidade do ouvinte, no domínio dos fatos. Por fim, o discurso deve ser *aceitável*: o ouvinte deve identificar-se com os valores presentes no discurso (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al, 1996, p. 327).

Ao construir uma esquematização, o falante efetua uma série de operações “lógico-discursivas”. Entre elas, são três as principais, segundo a teoria da lógica natural: operações de determinação (referem-se à qualificação dos objetos referidos no discurso – os assuntos ou tópicos); operações de justificação (englobam as atividades discursivas do falante para que o

⁷⁴ O discurso argumentativo não é, de maneira alguma, sem forma. [...] os falantes realizam operações específicas para produzir um texto argumentativo que exiba uma *esquematização* de uma forma adaptada à situação e de acordo com os seus propósitos. O objetivo da lógica natural é estudar as operações envolvidas na “construção” de tais esquematizações argumentativas. (tradução nossa)

ouvinte aceite ou acredite no que está sendo dito), operações de configuração (de nível interproposicional, podem ser exemplificadas pelas repetições, analogias, exemplos presentes na fala, entre outros elementos). (GRIZE 1982, p. 174-177)

Como dito anteriormente, embora tal modelo tenha a pretensão de analisar o funcionamento do discurso argumentativo em contexto dialógico, suas análises acabam restringindo-se à situações não-dialógicas e as esquematizações são consideradas do ponto de vista do falante sozinho, em monólogo. Isso faz com que a situação seja considerada, mas as respostas dadas às objeções dos interlocutores, negligenciadas. Esse seria, portanto, o maior problema apresentado por essa teoria, segundo van Eemeren; Grootendorst et al (1996, p. 329).

4.9 Van Eemeren e Grootendorst e o modelo pragmático-dialético: uma proposta dialogal

Na década de 1970, inspirados pelas ideias do racionalismo crítico de Karl Popper, van Eemeren e Grootendorst iniciaram seus estudos em argumentação como uma forma de resolver diferenças de opinião, com o principal objetivo de desenvolver uma espécie de código de conduta para o discurso argumentativo. O nome dado pelos autores para seu modelo foi pragmático-dialético, uma vez que, por um lado, preocupavam-se, ao elaborar sua teoria, com questões do uso linguístico (pragmática) e, por outro, com as ideias lógicas dos estudos crítico-dialógicos (dialética filosófica) (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al, 1996, p. 274).

De acordo com os autores, a argumentação é “a phenomenon of verbal communication which should be studied as a specific mode of discourse, characterized by the use of language for resolving a difference of opinion”⁷⁵ (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al., 1996, p. 275) e necessita, para seu estudo, de um ramo especial da pragmática, o qual leve em conta, metodologicamente, tanto a dimensão descritiva quanto a dimensão normativa de tal discurso. Com isso, os autores elaboraram um modelo que busca ultrapassar as limitações da idealização não empírica (como feita pela lógica moderna) e também as limitações da observação não crítica (como apresentada pela linguística até então).

⁷⁵ Um fenômeno da comunicação verbal que deve ser estudado como um modo específico de discurso, caracterizado pelo uso da linguagem para resolver uma diferença de opinião. (tradução nossa).

Suas preocupações de trabalho voltam-se, ao pensar na argumentação, tanto para questões filosóficas, teóricas, empíricas e analíticas, como incluem também um componente prático às reflexões, em uma tentativa de diagnosticar sistematicamente os problemas do discurso argumentativo e de determinar uma forma de tratá-los no ensino da argumentação (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al., 1996, p. 276).

Para o estudo da argumentação, os autores propõem quatro premissas metateóricas⁷⁶ básicas, as quais constituem as bases para a integração das dimensões discursivas e normativas do estudo do argumento e da argumentação. Segundo tais premissas, o tema a ser investigado deve ser *externalizado, socializado, funcionalizado e dialetizado*, sendo cada um desses passos uma premissa.

No modelo pragmático-dialético de argumentação,

externalization, socialization, functionalization, and dialectification of the subject matter under investigation is realized by making use of pragmatic insights from discourse and discourse analysis and dialectical insights from critical rationalist philosophy and dialogue logic. Argumentative discourse is described in terms of the pragmatic functions and structures of the speech acts performed in the verbal interaction between the participants, and its acceptability is judged by referring to a set of rules for critical discussion aimed at resolving a difference of opinion (VAN EEMEREN; GROOTENDORST et al., 1996, p. 278).⁷⁷

Como referência para as bases pragmáticas de tal investigação, os autores citam Austin, Searle e Grice. Para as ideias dialéticas, suas referências são Popper, Albert, Crawshay-Williams e Barth e Krabble.

Van Eemeren e Grootendorst desenvolvem, então, um modelo de análise para discussões críticas, nas quais as partes envolvidas esforçam-se no sentido de resolver uma diferença de opinião. Com isso, os autores trazem uma noção teórica baseada em um modelo ideal de discussão crítica, através da qual especificam vários estágios do processo de resolução do impasse e os movimentos verbais de cada um desses estágios. Os princípios que permitem tais movimentos verbais tomam como base uma série de regras para a performance

⁷⁶ Segundo os autores, tais premissas são metateóricas (ou metodológicas) no sentido de constituírem-se como ponto de partida para o estudo do argumento. Cada premissa representaria, também, uma relação com outros modelos de estudos da argumentação (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al, 1996, p. 276).

⁷⁷ A externalização, socialização, funcionalização e dialetização do assunto a ser investigado é realizada através do uso de conhecimentos pragmáticos do discurso e da análise do discurso e conhecimentos dialéticos da filosofia crítico-racionalista e da lógica do diálogo. O discurso argumentativo é descrito em termos das funções pragmáticas e estruturas dos atos de fala realizados na interação verbal entre os participantes, e sua aceitabilidade é julgada em referência a um conjunto de regras para a discussão crítica, que tem como objetivo resolver uma diferença de opinião. (tradução nossa)

dos atos de fala (*speech acts*), as quais, juntas, compõem uma definição teórica do que seria uma discussão crítica (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al, 1996, p. 280).

Para proceder a análise da discussão crítica, quatro estágios são distinguidos no processo de resolução da diferença de opinião em questão. Esses estágios correspondem a quatro fases pelas quais a argumentação deve passar (implícita ou explicitamente) para realmente chegar à resolução do impasse de opinião. Tais estágios são encontrados no modelo ideal de discussão crítica proposto pelos autores e denominam-se *estágio de confrontação*, de *abertura*, *estágio argumentativo* e *conclusivo*. Embora o estágio argumentativo demonstre a tendência de ser identificado como a discussão crítica em sua totalidade, para os autores, os demais estágios são indispensáveis quando se trata realmente de uma discussão crítica (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al, 1996, p. 281-2).

Além dos estágios, são elaboradas dez normas a serem respeitadas para que a discussão crítica seja conduzida de maneira satisfatória. Tais regras compõem uma das diferenças desse modelo de análise para com modelos lógicos de argumentação, os quais fazem uso de apenas uma norma (validade formal) para avaliar o processo argumentativo.

Ao propor as regras e etapas para uma discussão crítica, faz-se também importante, no modelo de van Eemeren e Grootendorst, a definição de falácia (*fallacy*), que é por eles descrita como “a speech act which prejudices or frustrates efforts to resolve a difference of opinion”⁷⁸ (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al, 1996, p. 299), como, por exemplo, apresentar argumentos pouco claros ou ambíguos durante a argumentação. Para detectar as falácias no discurso argumentativo de uma discussão crítica, há uma série de passos a serem seguidos, mas o importante é perceber se alguma das regras da discussão crítica ideal foi violada, qual delas foi violada e, assim, é possível determinar qual tipo de falácia está presente no discurso. Para cada uma das regras formuladas pelos autores, existe também uma lista de possíveis falácias que podem ser cometidas.

Nessa perspectiva teórica, para proceder a análise do discurso argumentativo, é necessário que se tenha uma visão analítica global (*analytic overview*) de todos os seus aspectos. Nessa visão global, os seguintes pontos devem ser observados:

- o ponto de vista em discussão na diferença de opinião;
- as posições adotadas pelas partes envolvidas, seus pontos de vista e conclusões;
- os argumentos apresentados pelas partes;

⁷⁸ Um ato de fala que prejudica ou frustra os esforços para resolver uma diferença de opinião (tradução nossa).

- a estrutura argumentativa dos argumentos;
- os esquemas argumentativos utilizados nos argumentos;⁷⁹

Todos esses pontos são de extrema importância para a elaboração de uma análise baseada no modelo dialético-discursivo, uma vez que, em cada um deles, é possível reconhecer elementos indispensáveis para a constituição da diferença de opinião em si e seu processo de resolução.

Os autores deixam claro que o modelo de discussão crítica por eles elaborado é uma abstração, um sistema teoricamente motivado para um discurso ideal, voltado para a resolução de impasses. É possível, através desse sistema, obter um quadro interpretativo para discursos argumentativos reais e para a avaliação de condutas argumentativas. Assim sendo, o modelo pragmático-dialético pode servir como um guia para um melhor desenvolvimento da prática da argumentação, proporcionando orientação de condutas àqueles que pretendem passar por discussões críticas. Portanto, os autores alegam que esse modelo não é um mero ideal utópico, mas sim um guia para a prática (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, et al, 1996, p.311).

As propostas da pragma-dialética são pano de fundo para as reflexões feitas por Leitão (2011, 2008, 2007a, 2007b, 2003, 1999) acerca da argumentação, especialmente no que diz respeito à importância de se considerar a oposição de pontos de vista ao argumentar, assim como a questão da observação de determinados parâmetros ao se desenvolver uma discussão crítica, assim como o faz Fuentes (2011), em sua proposta de debate crítico nas escolas, também inserida nas propostas de Leitão.

Vemos, a seguir, como considerar as questões trazidas pelos pensadores do Círculo de Bakhtin acerca da argumentação e, a seguir, a proposta de Leitão para a argumentação na sala de aula e, com isso, inserimos nosso trabalho nas reflexões acerca da argumentação e de seu papel no ensino de LEs.

4.10 A argumentação e os pensamentos bakhtinianos

Compreender a língua como essencialmente dialógica e ideológica leva a pensar que, ao enunciar, o sujeito coloca-se com relação aos discursos, toma parte em meio às diferentes vozes presentes na sociedade e, assim, defende seu ponto de vista ao responder aos diversos

⁷⁹ Tais pontos foram traduzidos por nós a partir de van Eemeren; Grootendorst et al., 1996, p. 288.

discursos com os quais tem contato. Não seria, então, de se considerar que a argumentação é inerente à língua, como o fazem Ducrot e Anscombre?

De fato, ao considerar as reflexões do Círculo acerca do dialogismo e da linguagem, percebemos que enunciar é, de fato, argumentar, justamente por conta da relação que os enunciados estabelecem entre si e pelo posicionamento tomado pelo sujeito ao realizar o ato de enunciar, num momento histórico determinado, em um dado contexto concreto de produção.

No entanto, tal pensamento nos leva também a refletir o que um enunciado essencialmente argumentativo traria, que não pode ser encontrado em uma fala do tipo “qual o valor desta blusa?”, quando enunciada em uma loja, do cliente para o(a) vendedor(a). Essa reflexão leva a crer que seja possível pensar na existência, dentro das possibilidades argumentativas da língua, de uma diferenciação quando se trata de um discurso abertamente argumentativo e, por outro lado, quando há uma argumentatividade em um nível linguístico menos aparente e, portanto, não perceptível no discurso.

O próprio Bakhtin reconheceu tal característica da linguagem, considerando variadas formas de se encontrar nela a argumentatividade. Assim, segundo Bakhtin (2008), há, no discurso, duas possibilidades de polêmicas: as *veladas* e as *abertas*. Para o autor, embora as distinções entre tais polêmicas não sejam sempre totalmente demarcáveis, as duas concepções apresentam entre si diferenças consideráveis – e, para nós, essenciais ao tratar do discurso argumentativo.

Assim, ele considera como polêmica velada aquela que, de certa forma, é inerente à língua, pois é orientada a objetos habituais e sua nomeação, e que “só indiretamente ataca o discurso do outro, entrando em conflito com ele como que no próprio objeto” (BAKHTIN, 2008, p. 218). Já a polêmica aberta é “simplesmente orientada para o discurso refutável do outro, que é o seu objeto” (BAKHTIN, 2008, p. 218). Na polêmica aberta, a oposição está explícita no discurso e caracteriza-se pela contraposição de ideias em relação a um ponto de vista. É, como coloca Vieira (2015, p. 78), seguindo as propostas de Leitão, a *palavra-contra*.

É justamente a palavra-contra que nos interessa neste trabalho, ao discutir questões que estão sendo visivelmente debatidas, nas polêmicas abertas. Caso não fosse possível reconhecer essa possibilidade aberta pela linguagem, não haveria qualquer diferenciação entre um discurso essencial e abertamente argumentativo e um discurso que não traz essa característica. E, portanto, não haveria meios para se reconhecer qualquer traço diferenciador entre discursos, não sendo possível, então, estudar a argumentação como algo que, apesar de

estar na língua, mostra-se nela de formas diversas, a depender de sua ênfase e aparência em cada discurso.

Portanto, embora reconheçamos a relevância das polêmicas veladas - inerentes ao discurso - na perspectiva teórica em que se insere nosso trabalho, interessam-nos especialmente as polêmicas abertas, já que é nelas que encontramos claramente os movimentos de colocação e revisão de pontos de vista, traços da argumentação necessários para a construção do conhecimento, conforme veremos adiante.

É exatamente a reflexão acerca de tais movimentos e suas influências no ensino e na construção do conhecimento que faz parte dos trabalhos de Leitão (2011, 2008, 2007a, 2007b, 2003, 1999) e do grupo NupArg, que trazemos também para o nosso trabalho, com relação à aquisição/aprendizagem de LE.

4.11 A proposta de Leitão e a argumentação na escola

Partindo das premissas da pragma-dialética e somando a elas uma reflexão de base bakhtiniana para analisar a argumentação como um tipo de discurso no qual a dialogia e a polifonia encontram-se de forma clara e no qual, por meio da oposição, é possível reconhecer o caráter de tomada de posicionamento no diálogo, Leitão (2011, 2008, 2007a, 2007b, 2003, 1999) vem desenvolvendo em seus trabalhos a pertinência de se valorizar a argumentação na sala de aula.

Tal empreendimento tem, para a autora, em um primeiro momento, a preocupação de compreender e teorizar sobre os mecanismos desencadeados pela argumentação e seu papel na construção do conhecimento, de maneira mais ampla. Mais recentemente, suas pesquisas têm se voltado para a sala de aula e os impactos que a argumentação teria nesse contexto, considerando justamente as reflexões feitas pela autora sobre a relação entre a argumentação e a construção do conhecimento. Assim, há a busca pela compreensão sobre como ocorre o desenvolvimento do pensamento reflexivo⁸⁰ nos alunos, por meio dos movimentos exigidos pelo próprio ato de argumentar.

A constatação do papel privilegiado que a argumentação, pelas exigências de suas próprias formas de existência, desempenha na construção do conhecimento, faz com que os olhares de diversos pontos de vista e de diversificadas disciplinas voltem seus esforços para,

⁸⁰ Notamos que, em nosso trabalho, não discutimos questões do âmbito do funcionamento do pensamento reflexivo, uma vez que foge ao nosso escopo.

ao inserir a argumentação na escola, colaborar para o aprendizado – e o desenvolvimento, mais amplamente considerado – dos alunos, em faixas etárias variadas.

É certo que a argumentação trabalhada na sala de aula tem especificidades em relação àquela de outros contextos. Enquanto na argumentação para outros fins: 1. tem-se, necessariamente, um tema aberto a reconsiderações e modificações; 2. o resultado ao qual se chega é indeterminado, pois depende do andamento da argumentação e, por fim, 3. ambas as partes envolvidas na argumentação estão sujeitas a modificar seu pensamento inicial com relação ao impasse (LEITÃO, 2011; 2008), para a autora, com relação a esses três pontos, há particularidades da argumentação na escola que devem ser ressaltadas e reconhecidas:

- em primeiro lugar, os temas curriculares das disciplinas escolares são menos abertos a modificações após a discussão e há uma variabilidade com relação ao grau de divergência permitido pela natureza da disciplina;

- em segundo lugar, as conclusões as quais se chega tendem a ser um pouco restritas, uma vez que se espera que os alunos alcancem e apropriem-se de certos conhecimentos culturalmente produzidos e que estão previstos no currículo escolar, ainda que o façam de forma reflexiva.

- uma terceira particularidade é a de que se espera apenas que os alunos venham, à medida que adquirem o conhecimento canônico, a modificar sua compreensão inicial acerca do tema tratado. É esperado que a argumentação, aqui, possibilite a mudança de perspectiva somente nos alunos e que os professores engajem-se nela com o papel daqueles que possuem o conhecimento que deve ser adquirido pelos alunos. Numa argumentação para outros fins, todos os participantes estão sujeitos à mudança da compreensão inicial (LEITÃO, 2011, p. 30-31).

Quanto a esse último ponto, no entanto, notamos que é possível, a depender do tipo de problematização feita na sala de aula (desde que não seja partindo de um tema “duro”, estritamente relacionado ao currículo escolar canônico) que a argumentação traga reconsiderações de pontos de vista também por parte do professor.

Com essas considerações em mente, trazemos, a seguir, uma apresentação da proposta de Leitão e iniciamos uma discussão de sua utilização no contexto da sala de aula de LE e, para tanto, mostramos a definição de argumentação desenvolvida pela autora e por nós utilizada neste trabalho. Trazemos também uma descrição das ações que geram, mantêm e

embasam uma argumentação, as quais serão trabalhadas nos nossos dados, juntamente com as situações e temas em que se pode desenvolver a argumentação. Por fim, apresentamos a argumentação e a sala de aula de LE, na relação que buscamos desenvolver neste trabalho.

4.11.1 A argumentação no contexto escolar como forma de construção do conhecimento

Segundo Billig (1987), a argumentação é uma atividade que permeia nossa vida cotidiana, uma vez que a utilizamos nas mais diferentes situações, tanto em contextos públicos e interpessoais, como em contextos privados e intrapessoais (ao considerarmos, por exemplo, diálogos internos). Por isso, não é de se estranhar que tal atividade tenha despertado, nos últimos anos, crescente interesse por parte de professores e pesquisadores em busca da compreensão do papel que ela poderia desempenhar no contexto de ensino-aprendizagem, em suas mais variadas formas (LEITÃO, 2011, 2007). Tal interesse traz à tona “o reconhecimento de que o engajamento em argumentação desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão” (LEITÃO, 2011, p. 14 - 15).

Nesse contexto, encontramos nos trabalhos de Leitão (2011; 2009; 2008; 2007a; 2007b; 2003, 2000b) uma grande preocupação em compreender os movimentos cognitivo-discursivos presentes na argumentação e suas implicações benéficas para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a autora, o engajamento em argumentação, a busca do indivíduo para formular seus pontos de vista de forma clara e, ao mesmo tempo, de fundamentá-los, fazendo-os aceitáveis aos interlocutores, “conferem à argumentação uma dimensão epistêmica – um mecanismo de produção/apropriação reflexiva do conhecimento, que torna a argumentação um recurso privilegiado em situações de ensino-aprendizagem” (LEITÃO, 2011, p. 15)⁸¹. Juntamente com essa busca, há a necessidade de o indivíduo estar disposto a considerar pontos de vista contrários aos seus (contra-argumentos) – uma vez que a pertinência da argumentação reside justamente em situações nas quais há pontos de vista divergentes sobre determinado tema (LEITÃO, 2011).

Assim, a argumentação:

⁸¹ Para aprofundamento na proposta, ver também Leitão 2007a; 2007b; 2008, entre outros trabalhos da autora.

Pode ser definida como uma atividade *cognitiva* (envolve raciocínios) de cunho *social* (dirige-se a um outro, presente, ou não, na situação imediata da argumentação) e de natureza *discursiva* (realiza-se na linguagem situada), em que se dá o confronto entre diferentes pontos de vista, com a finalidade de influenciar as concepções dos interlocutores acerca de um determinado tema. Assim compreendida, a argumentação se caracteriza por sua natureza *dialógica*, pois implica relação entre múltiplos enunciados/perspectivas que se respondem mutuamente (cf. BABKHTIN, 2000), e *dialética*, já que pressupõe a existência de oposição entre as *perspectivas* em questão. (VARGAS, G. C.; LEITÃO. S., 2011, p. 156-7; grifo das autoras)

Para as autoras, entre as características da argumentação elencadas no excerto acima, seria sua perspectiva dialética (a oposição entre pontos de vista) o aspecto central em análises da dinâmica de aprendizagem em contextos argumentativos, uma vez que é justamente essa dimensão que permite uma discussão, possibilitando aos participantes um avanço em seu raciocínio (LEITÃO, 2011, p. 157).

É importante notar que essa forma de conceber a argumentação apenas se faz possível quando consideramos sujeitos concretos⁸², sócio-historicamente situados, os quais encontram-se em meio à cadeia de discursos presentes em sua sociedade (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997) e que, por isso, são capazes de, ao argumentar, considerar diferentes perspectivas relacionadas ao tema em discussão.

Nas palavras de Leitão,

[...] isso significa assumir o diálogo como uma perspectiva epistemológica particular, de acordo com a qual a linguagem e a ação humanas só podem ser investigadas e compreendidas contra o pano de fundo criado pelo ambiente sócio-histórico em que as mesmas emergem e pela linguagem e ação do outro (Bakhtin/Volochinov, 1995). Mesmo em situações de monólogo (palestras, textos escritos etc.), ou naquelas em que um indivíduo se engaja na argumentação apenas consigo mesmo (argumentação auto-dirigida), o diálogo é ainda o modelo que define a estrutura e o funcionamento da argumentação. Em tais situações, o diálogo se realiza pela presença de um oponente imaginário a quem a argumentação ultimamente se dirige e cuja voz (no sentido bakhtiniano do termo) traz para o contexto da argumentação um elemento de oposição (contra-argumentos, dúvidas, pontos de vista alternativos) indispensável à sua realização. A necessária existência de multiplicidade de perspectivas em relação a um tema é, portanto, elemento definidor do caráter dialógico da atividade argumentativa. Por sua vez, a presença de oposição no cerne destas perspectivas, confere à argumentação sua dimensão dialética. (LEITÃO, 2003, p. 3-4; grifos da autora)

⁸² Pensar um sujeito concreto, na perspectiva bakhtiniana, é considerar o sujeito encarnado, situado no mundo, que atua na vida. É um ser histórico e social, diferentemente de perspectivas que consideram o sujeito de maneira mais abstrata, como uma posição discursiva (grosso modo, como em Foucault, por exemplo).

Assim, a argumentação, como definida por Leitão, prevê a oposição de pontos de vista como condição primária para sua existência. No entanto, segundo a autora, essa oposição não deve ser tomada apenas em seu sentido mais prototípico (quando consideramos, por exemplo, debates políticos ou questões judiciais), mas sim – especialmente no contexto escolar – quando for possível mais de um entendimento sobre determinado tópico (curricular, no caso da escola) (LEITÃO, 2011, p. 18).

A dimensão dialógica da argumentação, ou seja, a possibilidade aberta pela oposição de ideias para a consideração de diversos pontos de vista, diversos discursos a respeito de um mesmo tema, conferem-lhe um posicionamento especial, no qual é possível perceber a dinâmica existente entre os diálogos.

Com isso, a autora desenvolve um procedimento analítico que permite reconhecer e capturar os processos atravessados pelos indivíduos ao longo de situações argumentativas. Tal procedimento prevê uma unidade triádica de análise, composta por argumento, contra-argumento e resposta, sendo que:

O primeiro elemento, o argumento, é o elemento que permite identificar os pontos de vista defendidos por um falante numa discussão e as ideias com as quais os justifica. O segundo elemento, contra-argumento, consiste em qualquer ideia que possa ‘por em xeque’ o ponto de vista de um falante, seja este desafio trazido por um oponente presente na situação imediata da argumentação ou antecipado pelo próprio proponente de um argumento. O surgimento de objeções e desafios a posições defendidas é visto como condição pragmática indispensável para que um processo de revisão de pontos de vista se instale no discurso do proponente. Finalmente o terceiro elemento, a resposta, define-se como a reação imediata ou remota do proponente de um argumento a contra-argumentos levantados. (LEITÃO, 2003, p. 9; grifos da autora)

Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário notar que nem sempre é possível recuperar, no momento da análise, os três elementos que compõem a argumentação. Isso deve-se ao fato de que eles nem sempre encontram-se enunciados no momento da interação. No entanto, apesar de não necessariamente ocorrer de forma clara e verbalizada, o movimento cognitivo que acompanha o próprio ato de argumentar implica, necessariamente, esses três elementos – estejam eles verbalizados ou não (LEITÃO, 2007a).

Com isso, a autora propõe quatro possibilidades de respostas que podem ser desencadeadas pelo processo de argumentação (mas que não necessariamente, como dito, são explicitadas no momento da interação). A primeira possibilidade é a de que o contra-argumento seja diretamente rejeitado pelo argumentador, que preserva seu ponto de vista

inicial, uma vez que considera o contra-argumento inaceitável, irrelevante. Uma segunda opção é também a rejeição do contra-argumento, considerado insuficiente e contando com uma justificativa do argumentador pela primazia de seu ponto de vista. Uma terceira possibilidade é a resposta ao contra-argumento, incluindo aspectos dele ao seu ponto de vista inicial, mas sem aceitá-lo totalmente (por tomá-lo como insuficiente, por exemplo). Por fim, o quarto tipo de resposta implica na aceitação total do contra-argumento e, portanto, na retirada total do ponto de vista inicial (LEITÃO, 2011, p. 27-8).

É imprescindível notar que, mais importante que apresentar possibilidades de respostas a um contra-argumento é compreender os processos de construção de conhecimento presentes em cada uma delas. Para Leitão,

Uma resposta à contra-argumentação só pode ser elaborada a partir de um processo em que o argumentador toma seu próprio argumento (suas ideias sobre o tema discutido) como objeto de reflexão e o avalia à luz da força que acredita ter a contra-argumentação. É exatamente esse processo que é visto aqui como essencial à (re)construção do conhecimento. (LEITÃO, 2011, p. 28)

Uma questão que se levanta, então, ao considerar tal proposta, é: que temas podem ser abordados para que seja possível engajar os alunos em argumentação e permitir que os movimentos discursivos envolvidos no ato de argumentar tomem lugar na sala de aula?

Em um momento inicial, a resposta esperada para tal questionamento seria a utilização de temas que, em si, já abrem espaço para a oposição de ideias (como, por exemplo, a legalização de drogas ilícitas, do aborto, entre outros). No entanto, tal aceitação restringe a utilização da argumentação às disciplinas mais favoráveis a tais discussões, como história, por exemplo. Com isso, outras áreas do conhecimento que são aparentemente fechadas para atividades argumentativas seriam mantidas fora dessa proposta, como a matemática, a gramática, etc. (considerando o currículo escolar).

Tal posicionamento restritivo não é, na verdade, o que é proposto: para Leitão (2011, 2009), é antes a forma de apresentação dos temas abordados que permite sua compreensão como um tema passível de ser discutido criticamente, em argumentação. Assim:

Sem ignorar que diferentes temas e campos do conhecimento são social e individualmente percebidos como mais, ou menos, discutíveis, reafirma-se aqui a ideia de que a discutibilidade (possibilidade de ser discutido) não é um atributo próprio de um tema, mas, sim, uma possibilidade criada pela forma como esse tema é apresentado numa situação comunicativa (LEITÃO, 2011, p. 38).

Com isso, é necessário considerar que, primeiramente, em princípio, todos os temas do currículo escolar podem ser tratados como temas para a argumentação. Para que a discussão ocorra, é necessário que se apresentem diferentes formas de lidar com aqueles temas inicialmente percebidos como não argumentativos (essas diferenças podem ser geradas, por exemplo e em determinados assuntos, pela própria diferença existente entre a concepção já trazida pelos alunos, em oposição ao conhecimento canônico, oferecido pelo professor). Nesse ponto, há de se pensar em alguns elementos essenciais para o funcionamento de atividades desse tipo: ações discursivas de diversos níveis, que possibilitam a surgimento e a manutenção da argumentação na sala de aula.

Para Leitão (2011), tais ações agem em diferentes níveis e podem ser agrupadas em três categorias, embora, no discurso da sala de aula, seja comum encontrar mais de uma delas em uma mesma fala do professor. É através dessas ações que se pode favorecer o surgimento de argumentação ao transformar temas canônicos do currículo escolar em temas de argumentação (LEITÃO, 2011, p. 31). São essas ações:

- *as que criam condições para o surgimento da argumentação*: por “darem permissão” (LEITÃO, 2011, p. 32) para a formulação de diferentes pontos de vista sobre um tema, permitindo, com isso, que a argumentação se dê, tais ações são consideradas como *ações pragmáticas*. É através desse tipo de ação que se reconhece que há divergências no entendimento de determinado assunto e que a argumentação aparece então como “método adequado para o manejo dessas divergências” (LEITÃO, 2011, p. 32). Fazem parte de tais ações: 1) desafiar o aluno a formular pontos de vista; 2) solicitar justificção do ponto de vista; 3) colocar o aluno em posição de oponente; 4) estimular o exame dos próprios pontos de vista através da consideração dos contra-argumentos, fazendo com que a argumentação seja apresentada como um método de resolução de diferenças de opinião; 5) estimular a resposta a contra-argumentos; 6) definir metas para as atividades que exigem argumentação em sala de aula.

- *as que geram e sustentam a argumentação*: são consideradas ações em *nível argumentativo*, uma vez que é através delas que a argumentação é, de fato, instaurada, expandida e sustentada. Em número de três, essas ações devem ter o seu ciclo completo concluído (as três devem ocorrer, mesmo que não no momento da interação), para que seja alcançado o processo de revisão de perspectivas e, portanto, que o conhecimento trazido pela argumentação seja gerado: 1) Formulação e/ou avaliação de argumentos; 2) Formulação e/ou avaliação de pontos de vista apresentados pelos demais participantes ou antecipados pelo

próprio proponente sobre o tema; 3) Resposta às objeções (considerando os quatro tipos possíveis de resposta anteriormente mencionados) (LEITÃO, 2011, p. 33).

- *as ações epistêmicas*: trazem para o discurso, na argumentação, “informações, conceitos e definições pertinentes ao tema focalizado e/ou implementam procedimentos e modos de raciocínio típicos do campo de conhecimento em questão” (LEITÃO, 2011, p. 34). Dentre essas ações, estão: 1) Apresentação de conteúdos relacionados ao tema; 2) Demonstração de procedimentos específicos de determinada área do conhecimento; 3) Ensino direto de habilidades; 4) Oferecimento de formas de raciocínio típicos da área do conhecimento mobilizada; 5) Legitimação de pontos de vista dos alunos;

Considerando a importância das ações de nível pragmático, argumentativo e epistêmico para o surgimento e a manutenção da argumentação na sala de aula, faz-se imprescindível considerar o papel do professor como aquele que realiza tais ações no discurso da aula. Assim, o professor tem a tarefa de criar oportunidades para que seja possível considerar diferentes pontos de vista sobre um tema e, com isso, que sejam oferecidas diferentes alternativas para os alunos (tanto de entendimento, quanto de ações), assim como também é tarefa do professor abrir a possibilidade de exame desses pontos de vista e alternativas, de forma a gerar os mecanismos de reflexão e de aprendizagem, inerentes ao ato de argumentar (LEITÃO, 2011, p. 20).

Portanto, em uma proposta educacional na qual se enfatize a argumentação, nos modos como ela é arquitetada por Leitão e pelo grupo NuPArg, o professor, muito mais que o detentor do saber, é aquele que reconhece e aproveita as oportunidades de argumentação que aparecem na sala de aula, além de suscitar ele mesmo momentos em que a argumentação possa ser desenvolvida pelos alunos, de forma a fazer valer as ações acima apresentadas.

É importante, nesse contexto, compreender que é também papel do professor (no caso de nosso trabalho, em especial) reconhecer, permitir e incentivar que os próprios alunos, entre si, gerem oportunidades de argumentação, utilizando-se especialmente das ações de nível argumentativo (mas também das demais ações), de modo a descentralizar o andamento da aula das mãos do professor (que, no entanto, estará sempre presente como um colaborador, moderador ou observador atento, que pode, sempre, incentivar a atividade em andamento e participar na resolução de possíveis dúvidas), centralizando-a, assim, na interação entre os alunos e em sua autonomia como falantes da LE.

Com isso, coloca-se também a questão das situações de sala de aula que seriam mais apropriadas para gerar a argumentação. Nesse sentido, Leitão (2011, p. 40) propõe dois tipos distintos de situações: as planejadas e as espontâneas.

Em situações planejadas, como diz o próprio nome, o surgimento da argumentação depende da criação deliberada de situações de reflexão sobre tópicos curriculares, a partir do planejamento de atividades cuja execução exija dos alunos engajamento em argumentação. Incluem-se, aqui, discussões em pequenos grupos, *role-plays*, simulações de fóruns e debates [...]. Nas situações espontâneas, por outro lado, o surgimento da argumentação decorre do imprevisto da sala de aula, sendo oportunidades de argumentação geradas em situações não criadas deliberadamente para tal (LEITÃO, 2011, p. 40).

Segundo Leitão, as situações espontâneas são especialmente interessantes, por conta da habilidade demandada por parte do professor tanto para o reconhecimento da oportunidade de argumentação, quanto para sua manutenção no andamento da aula. Em nosso trabalho, podemos perceber, ao analisar os dados, que ambas as situações são encontradas com frequência nas interações em sala de aula, conforme veremos adiante.

Ao propor atividades que levem em consideração tanto que, a princípio, qualquer tema é passível de argumentação, quanto que existem ações discursivas a serem realizadas na sala de aula que favoreçam o surgimento, a manutenção e a legitimação da argumentação, não podemos perder de vista que há também um outro ponto a ser levado em conta: o grupo de alunos. Ao nosso ver, há grupos que são, em geral, mais receptivos a atividades que demandam uma participação ativa, uma tomada de posição por parte dos alunos. Essa configuração não é, no entanto, a regra.

Porém, mesmo nos grupos menos inclinados a participar de atividades desse tipo, acreditamos que é possível trabalhar com a argumentação, mesmo que em atividades diferentes daquelas que apresentamos nesta pesquisa: optando-se por trabalhos em grupos menores, por discussões que sejam levadas a cabo por escrito, entre outras possibilidades, que podem ser desenvolvidas pelo professor, que conhece os alunos e pode delinear o tipo de atividade que a eles melhor se encaixa. Um outro ponto a se considerar, nesse contexto, é a importância de desenvolver, com o tempo, um “gosto” pela argumentação nos alunos menos dispostos a participar das atividades desse tipo⁸³.

⁸³ Isso se daria em um trabalho de longo prazo, no qual as atividades argumentativas fossem apresentadas em uma espécie de crescendo, para que os alunos se habituassem com sua existência na sala de aula (que, em geral, não é comum nas escolas no Brasil).

Partindo de tais pressupostos teóricos, discutimos, então, de que forma e em que medida essas concepções podem contribuir para a aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras.

5 A ARGUMENTAÇÃO E A IDENTIDADE NA SALA DE AULA DE LE

“Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.”

Bakhtin (2006, p. 348)

Considerando o que foi até então exposto, propomos discutir de que forma e em que medida a inserção de atividades de caráter argumentativo na sala de aula pode contribuir para o processo de aquisição/aprendizagem de LEs.

Para proceder a essa reflexão, tomamos como ponto de partida a ideia defendida por Vargas e Leitão (2011, p.158) de que o confronto de perspectivas teria um importante papel tanto no desenvolvimento cognitivo, quanto social do aluno. Sendo propulsora mesmo desse desenvolvimento, a argumentação deveria, então, tomar um lugar privilegiado na sala de aula.

Apesar dos esforços para se reconhecer a importância da argumentação na educação, como apontamos anteriormente, ainda não se discutiu mais especificamente sobre seu impacto na sala de aula de LE, na perspectiva adotada neste trabalho.

Mesmo se considerarmos um espectro mais amplo, em outras perspectivas teóricas, poucos são os trabalhos que desenvolvem discussões acerca da contribuição da argumentação para a aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Mesmo em trabalhos da área de desenvolvimento da competência discursiva, o papel da argumentação parece ser pouco considerado.

O que encontramos em maior número, como já mencionado na introdução desta tese, são os trabalhos que investigam a relação da argumentação com a aquisição/aprendizagem da modalidade na língua, em perspectivas descritivas e contrastivas de análise (como, por exemplo, nos trabalhos de Dittmar et al., 1993; Ramat, 1995; Russier, Stoffel e Véronique, 1991, Arditty, 1991; Lambert, 1995; Prodeau, 1995 e Wolf, 2006).

Ainda que seja previsto no Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas que os aprendizes já possam compreender e participar de argumentações a partir dos níveis B, nos quais o aprendiz é considerado um utilizador independente da língua (B1 = compreender o desenrolar de uma argumentação, assim como dar e solicitar pontos de vista

em discussões (informais); B2 = expansão de tal capacidade⁸⁴), parece que acabamos, ainda assim, chegando a uma lista de prós e contras na sala de aula, quando se fala em argumentação. Isso pode ocorrer mesmo com a adequação dos livros didáticos para que se siga o que é proposto no Quadro, ou seja, que os livros para o ensino de alemão como língua estrangeira tragam, em geral, desde o início do nível B, expressões que são geralmente utilizadas em contextos argumentativos⁸⁵.

Há também de se notar que o papel ocupado pela argumentação em livros voltados para a formação de professores de línguas, a partir da abordagem comunicativa de ensino, é de destaque, uma vez que

Im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht werden die Lernenden häufig zu Diskussionen aufgefordert. Dadurch sollen sie aus ihrer rezeptiven Haltung herausgelockt und dazu angeregt werden, ihre eigenen Meinungen mitzuteilen und über ihre Gefühle, Vorstellungen und Pläne zu sprechen. Wenn das tatsächlich gelingt, wird aus der simulierten Gesprächssituation im Klassenzimmer eine wirkliche, echte Kommunikation. (SCHATZ, 2006, p. 127)⁸⁶

Ao exemplo do trabalho de Schatz (2006), há uma subseção do capítulo “Übungstypologie zur Ausbildung der Fertigkeit *Sprechen*” (Tipos de exercícios para a formação da habilidade de fala) intitulada “Diskutieren und argumentieren” (Discutir e argumentar), na qual são sugeridos exercícios de discussão de prós e contras, conversas explicativas, entre outras atividades possíveis para que haja, em sala de aula, argumentação.

⁸⁴ No nível B1, temos a seguinte descrição, no que diz respeito à argumentação: “segue, de um modo geral, os pontos mais importantes de uma discussão longa a seu respeito, desde que o discurso seja claramente articulado em língua-padrão; dá ou pede pontos de vista pessoais e opiniões numa discussão informal com amigos; exprime a ideia principal que quer tornar compreensível; explora um vasto leque de linguagem simples, de forma flexível, para exprimir muito do que quer transmitir” (CONSELHO EUROPEU, 2001, p. 62). Já no nível B2, descreve-se da seguinte forma a habilidade argumentativa dos aprendizes: “apresenta as suas opiniões e defende-as no decurso de uma discussão, utilizando explicações, argumentos e comentários relevantes; explica um ponto de vista sobre um assunto, equacionando vantagens e desvantagens de várias hipóteses; constrói uma cadeia lógica de argumentos; desenvolve uma argumentação, dando razões a favor de um ponto de vista ou contra ele; explica um problema e torna claro que a outra parte, numa negociação, deve fazer concessões; especula sobre causas, consequências, situações hipotéticas; toma parte activa em discussões informais em contextos familiares; faz comentários, esclarece pontos de vista, avalia propostas alternativas, põe hipóteses e responde a essas hipóteses.” (CONSELHO EUROPEU, 2001, p. 63)

⁸⁵ Tomamos como exemplo para tal constatação os livros *Tangram aktuell*, *Studio d*, *Menschen*, *Schritte international* e *Ja genau!*, utilizados pela pesquisadora ao longo de suas aulas (como aluna e como professora). A análise dos exercícios dos livros didáticos que têm como foco a argumentação está fora do escopo deste trabalho. Portanto, tal constatação tem carácter observatório e não passou por um exame pormenorizado. Infelizmente, não encontramos trabalhos que façam esse tipo de análise para sugestão de leitura.

⁸⁶ Em aulas de língua estrangeira com orientação comunicativa, os aprendizes são frequentemente solicitados a participar de discussões. Assim, eles devem sair de suas posições receptivas e ser encorajados a compartilhar suas próprias opiniões e a falar sobre seus próprios sentimentos, observações e planos. Quando isso realmente funciona, a situação simulada de diálogo na sala de aula torna-se uma comunicação real, verdadeira. (tradução nossa)

Além disso, há, no mesmo trabalho, a subseção “Meinungen und Diskussionen” (Opiniões e discussões), do capítulo “Echte Kommunikation im Klassenzimmer” (Comunicação real na sala de aula) que também apontam para a relevância da argumentação para que um diálogo aconteça de forma real na sala de aula. Não obstante, tais esforços parecem não ter sido suficientes para despertar maior interesse de pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente em uma perspectiva discursiva de análise, sobre a importância que a argumentação pode ter no processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

Mesmo buscando por trabalhos que tenham como foco o desenvolvimento da habilidade oral na LE, não foi possível encontrar um grande número de pesquisas que voltassem seus olhares para a argumentação. Dos trabalhos encontrados na área, constam de nosso levantamento aqueles propostos por Massud (2014) e Mesquita (2013)⁸⁷.

Entre as variadas publicações feitas pelo pesquisador Abdel-Hafiez Massud (as quais englobam desde questões de análise do discurso em propagandas, questões interculturais e, o que aqui nos interessa mais especificamente, a argumentação), encontramos uma busca pela integração de *topoi*, nos termos aristotélicos, em aulas de alemão como língua estrangeira orientada para a argumentação, como uma forma de tratar de tópicos culturais de maneira aprofundada e de alcançar um estimulador para a aquisição estratégica e consciente do aluno, tanto oralmente, quanto na escrita (MASSUD, 2014).

O autor propõe, ao longo de seu artigo, que, ao ensinar os alunos a argumentar, seguindo esquemas argumentativos, é possível alcançar a comunicação almejada pela abordagem comunicativa de ensino de línguas. Assim como em nosso trabalho, o autor defende a ideia de que a argumentação exige do aluno o uso de todas as suas competências na LE, estimulando, assim, sua aquisição (MASSUD, 2014, p. 449)

Massud aponta que, segundo o QEER, o ensino da argumentação deve estar presente na sala de aula de língua estrangeira a partir do nível C1 de competência, já que, nesse nível, é esperado do aluno um grande repertório linguístico (tanto em termos de vocabulário, quanto de gramática e estilo). No entanto, o autor propõe que já a partir do nível B2 (e antes dele) é possível ensinar a argumentar. É também um ponto de partida para Massud a necessidade do ensino sistemático e formal da argumentação, utilizando, na didatização, análises da formação

⁸⁷ Há ainda trabalhos voltados para a questão do desenvolvimento da escrita argumentativa nos alunos. Como tal discussão foge ao nosso escopo, não os mencionamos neste trabalho.

dos *topoi* e sua estrutura fixa e regrada, seguindo passos pré-estabelecidos para cada etapa do desenvolvimento da argumentação para que, dessa forma, os alunos possam argumentar⁸⁸.

Ao nosso ver, a argumentação pode ser trabalhada em níveis mais iniciais de aquisição/aprendizagem da língua, como aponta Massud (2014, p. 451), desde que sejam respeitadas as possibilidades dos alunos de compreensão e produção na LE. No entanto, embora compreendamos que o ensino sistemático de como argumentar tenha, de fato, papel preponderante em determinados momentos nas aulas de língua, acreditamos que ele não seja imprescindível para que uma discussão argumentativa, na qual os alunos colocam em uso as mais variadas competências na LE, aconteça de maneira produtiva - desde que os alunos tenham conhecimento de determinadas expressões para expor seus pontos de vista e que haja, por parte do professor, ações discursivas que levem os alunos a tomar parte na discussão⁸⁹.

Notamos ainda que, embora nossos trabalhos tenham pontos em comum, os objetivos de Massud e os de nossa pesquisa são diversos. Sua aproximação com os alunos é diferente daquela realizada neste trabalho, já que o autor busca desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e de desenvolver sistematicamente *topoi* na LE e nós, por outro lado, buscamos fazer com que os alunos participem de diálogos reais e que se coloquem, nessas interações, como sujeitos na língua que adquirem/aprendem.

Com um escopo mais próximo de nosso trabalho e compartilhando da preocupação com a falta de motivação dos alunos para falar a língua estrangeira na sala de aula e sua pouca habilidade para partilhar ideias e para suportá-las por meio da argumentação, Mesquita (2013) propõe um estudo nas disciplinas de Inglês e Espanhol em uma Escola Secundária em Portugal, discutindo a necessidade de promover a capacidade argumentativa dos alunos, usando, para isso, o debate como recurso motivador da interação e como forma de desenvolver o pensamento crítico nos aprendizes.

Articulando temas de debates com os conteúdos do programa das aulas de língua estrangeira, Mesquita acreditava que, à medida que participassem de interações argumentativas (debates), os alunos poderiam enriquecer o conteúdo estudado nas disciplinas e desenvolver estratégias de interpretação e de produção de discurso (ligadas à pragmática). Sua observação de aulas de LE a levou a perceber falta de predisposição dos alunos para participar

⁸⁸ No trabalho de Massud, encontramos referências para outras propostas de uso didático para os *topoi*, aos quais, no entanto, não conseguimos ter acesso (buscar, por exemplo, Emmel (1994), Ohlinger (2003), Wengeler (2003, 1999) e Kopperschmidt, (1975), que não constam da nossa bibliografia). Esses estudos desenvolvem-se com análises contrastivas entre as línguas ou no campo de didatização dos entimemas aristotélicos para aulas de línguas estrangeiras (também em contextos de imigração).

⁸⁹ Ver página 101 para as ações discursivas e, para maior aprofundamento, ver Leitão, 2011, p. 31 a 35.

voluntariamente quando havia uma questão levantada para todo o grupo, além de haver uma dificuldade em sua capacidade argumentativa, o que os levava a uma complicação para suportar suas opiniões e pontos de vista (p. 18).

Para realizar o trabalho, a autora contou com duas turmas: 29 alunos do inglês e 12 do espanhol, entre 14 e 17 anos de idade, todos da mesma turma do décimo ano de escolaridade, em uma escola na freguesia portuguesa de Oliveira do Douro. Ao finalizar a pesquisa, a autora conclui que houve, ao longo da aplicação das atividades de debate propostas, uma grande mudança na capacidade argumentativa dos alunos envolvidos, assim como em sua disposição para a participação em atividades orais na sala de aula.

Mas é ainda necessário questionar, para a realização da presente pesquisa e no contexto de trabalhos na área de argumentação na sala de aula de línguas: o que a argumentação traz para a aquisição/aprendizagem de LEs que outras formas de interação presentes na sala de aula não trariam?

Tendo esse questionamento em vista e refletindo sobre as implicações do processo de aprendizagem de línguas para o aprendiz, tanto no que diz respeito às suas expectativas como falante, quanto às questões identitárias implicadas nessa aprendizagem, defendemos que a argumentação pode ser de grande ajuda para que o aluno insira-se na língua-alvo, colocando-a em uso, e que se torne nela sujeito, à medida que adentra seus discursos (posiciona-se nela). Isso porque, além de seu caráter altamente dialógico, a argumentação também impulsiona a (re)estruturação de pensamentos, processo que é de grande valia para aqueles que se propõem a aprender uma nova língua.

Para Schatz (2006, p. 165), para que sejam implementados no contexto artificial da comunicação na sala de aula elementos que levem a uma comunicação real na língua estrangeira, algo deve ser deliberadamente feito pelo professor. Incitar a discussão na sala de aula é um dos pontos que a autora sugere e, para nós, é a inserção da argumentação e da discussão de forma estruturada e constante na dinâmica interativa da sala de aula umas das maneiras mais efetivas de alcançar um diálogo real e, dessa forma, fazer com que o aluno esteja, de fato, inserido na língua alvo.

Portanto, o que nos move no sentido de defender a importância da argumentação para a aquisição/aprendizagem de LE é a consideração de que ao argumentar e ao realizar os movimentos discursivos de elaboração de um argumento, de um contra-argumento e buscar uma resposta para o embate de ideias existente na discussão (a tríade proposta por Leitão (2011, 2007a, 2007b, 2003)), o aluno, por um lado, necessariamente, lida com a língua em

todos os seus aspectos (sintáticos, morfológicos, semânticos, lexicais), para se fazer entender pelos colegas e para negociar seus pontos de vista.

Por outro lado, nessa negociação, ao mesmo tempo que lidam com a língua num contexto de diálogo muito próximo ao real, os alunos são impelidos, também, a deslocar-se, à medida que formulam seus argumentos, refutam os argumentos dos colegas ou reformulam os seus próprios pontos de vista. Esses movimentos exigem que os sujeitos coloquem-se e posicionem-se na LE, o que leva, por vezes, à consideração de que “eu falei tudo isso em alemão, mas em português penso diferente”, como dito por uma das alunas após uma discussão realizada durante a nossa coleta piloto.

Esse é o reconhecimento do deslocamento. É a sensação de que a LE traz o novo, não apenas no sentido estritamente linguístico: é a percepção de que, ao tomar um posicionamento na LE, ele não necessariamente será o mesmo tomado na LM. O ato de argumentar exige que o sujeito se coloque ali, inteiro, na LE, trazendo, por vezes, uma nova dimensão para os alunos - dentro da sala de aula, fora dela e baseada na LE. É isso que a argumentação possibilita, que um outro tipo de discurso dificilmente possibilitaria na sala de aula: um trabalho intenso com a língua(gem), em diálogo, e a oportunidade de colocar-se na LE, de deslocar-se e de vivenciar tal deslocamento, na relação com o outro, durante a aula.

5.1 O presumido, a multimodalidade, a argumentação e a identidade

Há ainda um aspecto a ser considerado: a linguagem, pela sua própria natureza, em uso na interação, não é composta apenas por elementos verbais. Tudo o que está em torno dos elementos verbais é parte integrante do discurso e, por isso, esses outros elementos devem ser observados no que se refere à argumentação e às questões identitárias no contexto interacional.

Em “Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica” (1976), Bakhtin/Voloshinov discute essa questão propondo, inicialmente, que o discurso verbal não é auto-suficiente: ele tem uma conexão muito próxima com a situação na qual se dá e não é possível dissociá-lo da vida (daquilo que está ao seu redor e que o engendra) sem que ele perca sua significação.

Para o autor, para que um enunciado seja plenamente compreendido, é necessário muito mais que submetê-lo a uma detalhada análise morfológica, sintática e fonética. É necessário também que se analise o *contexto extraverbal* da interação, que permite que o

enunciado torne-se pleno de significados para o ouvinte. Esse contexto extraverbal contempla três fatores: 1. O *horizonte espacial* comum dos falantes (o ambiente espacial em que se encontram); 2. O *conhecimento e a compreensão* comum da situação; 3. A *avaliação* comum dos interlocutores em relação à situação (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 5).

Assim, o “conjuntamente visto” [...], “conjuntamente sabido” [...] e “unanimemente avaliado” [...] – é disso tudo que o enunciado *depende diretamente*, tudo isto é captado na sua real, viva implicação – tudo isto lhe dá sustentação. E, no entanto, tudo isto permanece sem articulação ou especificação verbal” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 5 – grifos e aspas do autor). Segundo Bakhtin/Voloshinov, todos esses elementos formam o *presumido* no enunciado. Mais especificamente, o presumido é definido como “o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 5) e permite que os enunciados sejam plenamente compreendidos. É o dito relacionando-se com o não-dito (mas compreendido).

Com isso, a situação extraverbal não pode ser vista como algo fora do enunciado, ou como algo que meramente o acompanhe, sem nele interferir:

Qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto, sempre une os participantes da situação comum como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual. O enunciado, conseqüentemente, depende de seu complemento real, material, para um e o mesmo segmento da existência e dá a este material expressão ideológica e posterior desenvolvimento ideológico comuns. Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 6).

Bakhtin/Voloshinov (1976) aponta, nesse sentido, para dois elementos de importância capital para a compreensão de um enunciado: a *entoação* e os *gestos* que o acompanham – ou melhor, o compõem.

A entoação é, assim, a mais pura expressão de um julgamento de valor social e tem ligação direta com a vida, sem estar, no entanto, incorporada no conteúdo verbal do discurso. É a entoação que

estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer. [...] *A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito.* Na entoação, o discurso

entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 7, grifos do autor).

Sendo assim, a depender do evento na vida com o qual está ligado, a entoação do discurso varia, adquirindo “tons diferentes (p. 8)”, ou se reduzindo ao mínimo, de acordo com a necessidade presente na interação. E, ao pensarmos em uma interação essencialmente argumentativa, a questão da entoação demonstra também contornos que podem enriquecer as análises, uma vez que, segundo o autor, “quando uma pessoa prevê a discordância de seu interlocutor ou, pelo menos, está incerta ou duvidosa de sua concordância, ela entoa suas palavras diferentemente” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 8). Ao olhar para nossos dados, percebemos como a entoação⁹⁰ está, de fato, ligada à argumentação, não apenas nos momentos em que há a previsão da discordância, mas marcando também os movimentos de argumento, contra-argumento e resposta.

Bakhtin/Voloshinov (1976) aponta também para o fato de a entoação ser, na fala concreta, mais metafórica que as palavras chegando, por vezes a culminar no que o autor chama de *metáfora entoacional*: um fenômeno da criatividade da linguagem que permite que, através da entoação por si só, se compreenda todo um cenário expresso no discurso (p. 8). Tal metáfora está, para Bakhtin/Voloshinov, fortemente ligada a uma outra possibilidade aberta pela linguagem: a *metáfora gesticulatória*.

O gesto (incluindo a expressão facial), assim como a entoação, encontra também no social um respaldo para sua existência e é compreendido pelos participantes da interação por conta de seu caráter social. Com isso, os gestos

Não apenas expressam o estado mental passivo do falante, mas também sempre se impregnam de uma relação forte e viva com o mundo externo e com o meio social – inimigos, amigos, aliados. Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 9)

A importância dos elementos não-verbais presentes na composição do discurso não passou despercebida por estudiosos de diferentes áreas. Entre elas, estão a psicologia e a

⁹⁰ É importante salientar que, para realizar uma análise aprofundada dos elementos entoacionais presentes nas interações, seriam necessárias análises acústicas dos dados. Neste trabalho, apontamos para algumas reflexões acerca de como a entoação está relacionada às nossas discussões sem, no entanto, nos profundarmos neste ponto. Esse tipo de análise fica em aberto para trabalhos futuros.

linguística e, mais recentemente, dentro da linguística, a área de aquisição/aprendizagem de línguas.

Dois autores cujos trabalhos se destacam na área dos gestos em relação com a fala são Kendon e McNeill. Para Kendon (2000), os gestos são, grosso modo, uma série de ações visuais do corpo ligadas ao desejo de expressão do indivíduo e que incluem movimentos de mãos que acompanham a fala, assim como ações convencionalizadas que desempenham uma função simbólica ou semiótica e também as linguagens de sinais (KENDON, 2000, p. 49).

Segundo o autor, os gestos são utilizados pelos falantes, para que o que é dito seja adicionado de um significado mais preciso ou completo (KENDON, 2000, p. 51). Assim, Kendon argumenta que é através do uso dos gestos co-presentes na conversação, que os significados das sentenças são alcançados, sendo os gestos, assim como a linguagem, uma forma de representação simbólica⁹¹ através da qual é possível criar camadas de significado que podem superar, de alguma maneira, algumas limitações da linguagem falada (impostas por sua linearidade temporal) (KENDON, 2000, p. 50). Desta forma, os gestos vêm adicionar à fala um contexto no qual a expressão verbal deve ser interpretada, assim como possibilitar a demonstração simultânea de aspectos que não são explicitados nas palavras (KENDON, 2000, p. 53). Com isso, o autor defende que:

gesture and speech [...] are composed together as components of a single overall plan. We have to say that although each expresses somewhat different dimensions of the meaning, speech and gesture are co-expressive of a single inclusive ideational complex, and it is this that is the meaning of the utterance. [...] gesture and speech, as used in conversation, serve different but complementary roles. (KENDON, 2000, p. 61)⁹²

McNeill (1985, 2002) propõe que os gestos e a língua falada partem de uma mesma estrutura psicológica, afirmando, portanto, que os gestos são também unidades verbais. O

⁹¹ Nesse ponto, o autor coloca que “however, in gesture, representation is achieved in ways that are different from spoken language. For example, in gestures it is possible to represent spatial relationships by means of spatially distributed displays; forms of movement can be created that can serve a variety of symbolic purposes; visible forms can be shaped that can be used as representation of concrete objects, which may serve as a means of referring to such objects either in their own right or metaphorically” (KENDON, 2000, p. 50) (Contudo, no gesto, a representação é efetuada em formas que são diferentes das da linguagem falada. Por exemplo, nos gestos é possível representar relações espaciais por meio de demonstrações distribuídas espacialmente; formas de movimento que servem a uma variedade de fins simbólicos podem ser criadas, formas visíveis podem ser moldadas e podem ser usadas como representação de objetos concretos, o que pode servir como uma forma de referir a tais objetos tanto em sua própria forma ou metaforicamente – tradução nossa.)

⁹² Gesto e fala [...] são compostos juntamente como componentes de um plano global único. Nós devemos dizer que, apesar de cada um expressar dimensões de significado um tanto diferentes, fala e gesto são co-expressivos de um complexo ideacional inclusivo único e é esse o significado do enunciado. [...] gestos e fala, da forma como são usados na conversação, exercem papéis diferentes, mas complementares. (tradução nossa)

autor considera que os gestos são movimentos (especialmente dos braços e mãos) que acontecem juntamente com a fala e são sincronizados com itens linguísticos, além de ter funções semânticas e pragmáticas paralelas às da fala. McNeill faz uma divisão dos gestos de acordo com suas características e com sua ligação com a fala. Assim, diferencia entre os gestos referenciais (que acompanham espontaneamente a fala) e os emblemas (que são socialmente convencionados e usualmente são usados no lugar das palavras – como o gesto de tchau, por exemplo). Entre os gestos referenciais, o autor diferencia entre icônicos e metafóricos (ambos proposicionais). Além dos gestos referenciais, há os *beats* (não-proposicionais).

Por *gestos icônicos*, entende aqueles que, por sua forma de execução, apresentam um significado relevante para aquilo que está sendo simultaneamente expresso linguisticamente. Seria como, ao dizer que alguém segurou uma bola, o locutor colocasse as duas mãos com certa distância uma da outra, com os dedos posicionados de tal forma como se houvesse uma bola no espaço entre as mãos (MCNEILL, 1985, p. 354).

Já os *gestos metafóricos* exibem imagens de conceitos mais abstratos, embora sejam, como os icônicos, significativamente relevantes para o conteúdo linguístico que é expresso junto com eles (MCNEILL, 1985, p. 356).

Por fim, os *beats* são gestos sem conteúdo proposicional próprio e funcionam, portanto, como um indicador visual abstrato. Tais gestos são utilizados para enfatizar elementos linguísticos que recebem ênfase também no discurso (MCNEILL, 1985, p. 359). Por exemplo, quando se diz “o curso acontece às terças-feiras. Ou melhor, às quintas-feiras” (exemplo adaptado de McNeill, 1985, p. 359).

É importante enfatizar que, para McNeill, os gestos e a fala são elementos indissociáveis e que os gestos não aparecem sozinhos e não substituem palavras.

No Brasil, a questão dos gestos significativos e que acompanham a fala vem ganhando espaço nas pesquisas em aquisição da linguagem e, neste ponto, os trabalhos da Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante ocupam lugar de destaque, bem como os do Laboratório sobre Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE - UFPB), por ela coordenado. Partindo de reflexões pautadas nos trabalhos de Bruner (1997, 1984, 1983), McNeill (1985), Kendon (2000) entre outros, o grupo desenvolve pesquisas com crianças de realidades diversas e a relação entre o gestual e a aquisição da linguagem. Tal relação entre o verbal e o não-verbal tem sido denominado como *multimodalidade*. Tomar a linguagem como multimodal significa considerar que, juntamente com a linguagem falada, os gestos, as

expressões faciais e corporais estão envolvidas na composição dos significados (ÁVILA NÓBREGA; CAVALCANTE, 2015; CAVALCANTE, 1999, 1994).

O LAFE, em seus trabalhos, vem buscando trazer para a área de Aquisição da Linguagem as propostas de McNeill e Kendon, fazendo adaptações nos modelos dos autores, de acordo com as evidências observadas nos dados das crianças. Uma das adaptações feitas é o, questionamento à impossibilidade, segundo McNeill, de dissociar a fala e o gesto, uma vez que o autor considera que ambos provêm de uma mesma matriz de significação e que, por isso, são indissociáveis. Seguindo as propostas de Quek et al. (2002), mesmo dividindo a mesma origem semântica, gesto e fala são capazes de expressar informações diferentes, que, juntas, constroem o significado total do enunciado. Seguindo a proposta de Goldin-Meadow (2006), o gesto, quando produzido isoladamente, “assume todo o fardo da comunicação” (BARROS; CAVALCANTE. 2015, p. 50), tomando a forma de língua. E, quando usado juntamente com a fala, transmite as informações que não estão contidas no que é dito.

O campo da multimodalidade na área de Aquisição/aprendizagem de LEs vem crescendo nos últimos anos. A questão dos gestos (tanto dos alunos quanto dos professores de línguas) e sua participação na compreensão e no processo de aquisição/aprendizagem tem despertado interesse de pesquisadores. Vemos, por exemplo, o trabalho de Gullberg (2006), que discute a questão dos gestos na sala de aula em duas linhas gerais: **1.** os gestos que são aprendidos pelos alunos ao adquirir/aprender uma LE (gestos como os emblemas de McNeill, culturalmente marcados e importantes para a comunicação diária – e para evitar mal-entendidos); **2.** Os gestos produzidos pelos alunos como forma de compreender os processos envolvidos na aquisição/aprendizagem da língua. A autora aponta para o fato de que o estudo dos gestos na sala de aula de LE contribui e expande a compreensão da aquisição da L2, à medida que ajuda a perceber problemas de compreensão e de produção dos alunos. Com isso, a autora deixa clara a necessidade de pensar, cada vez mais, a relação dos gestos com questões de diferentes âmbitos na sala de aula de LEs.

Ao iniciar o trabalho com nossos dados, percebemos que a relação existente entre a argumentação na sala de aula, a questão gestual e entoacional – a multimodalidade da linguagem – pode nos ajudar na compreensão da questão identitária presente no processo de aquisição/aprendizagem de uma LE, assim como pode compor os próprios movimentos argumentativos, já que, por vezes o contra-argumento, ao invés de estar presente em forma de linguagem verbal, vem expresso no gestual, na expressão facial dos alunos, por exemplo, conforme discutiremos nas análises.

Nesse sentido, encontramos em nossos dados momentos em que as palavras, quando desconhecidas ou esquecidas pelos alunos, são “ditas” usando os gestos, numa tentativa de não usar a língua materna. Nesse ponto, vimos nos dados exatamente o que McNeill (1985, p. 366) diz não ser possível encontrar: enunciados em que os gestos assumem o lugar das palavras quando essas faltam.

Assim, no presente trabalho, analisamos as cenas como um todo: os enunciados verbais dos alunos, seus gestos com as mãos e sua expressão facial (a multimodalidade da linguagem), que nos diz muito sobre o argumentar e sobre a forma como os alunos se posicionam na discussão. Além disso, buscamos fazer uma rápida incursão pelos elementos prosódicos (a entoação de Bakhtin), quando eles também nos levarem para uma discussão profícua dos dados.

Além disso, a questão gestual está muito presente na sala de aula na negociação de significados que permeia o ensino-aprendizagem: parece-nos que, com o presumido do grupo sendo, entre outros, o fato de haver, no ambiente da sala de aula, a necessidade de se falar alemão, por vezes, as palavras que gostariam de utilizar em seus enunciados, mas que eram por eles desconhecidas/tinham sido esquecidas na LE, eram substituídas por gestos que levassem o interlocutor a entender a ideia do que o aluno gostaria de expor. Com isso, notamos que o não-dito, o extraverbal está, de fato, intrinsecamente ligado ao enunciado, compondo-o e sendo parte essencial dele:

O significado e a importância de um enunciado na vida (seja qual for a espécie particular deste enunciado) não coincide com a composição puramente verbal do enunciado. Palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. O que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal. A vida, portanto, não afeta o enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 10).

Em nosso trabalho, a questão dos gestos assume uma função importante nas discussões: por um lado, contribui para a compreensão da argumentação em si, uma vez que os gestos estão presentes nas cenas argumentativas tanto como um co-construtor de significados do enunciado, como permitindo aos alunos a tomada de posição no discurso da sala de aula. Por outro lado, a compreensão dos movimentos multimodais realizados pelos alunos colabora para o entendimento dos aspectos identitários presentes nos momentos de

interação argumentativa na sala de aula, deixando entrever, portanto, a importância da argumentação para a sala de aula de língua estrangeira – a importância de permitir que os alunos assumam e defendam pontos de vista na LE.

6 METODOLOGIA

“mas se todo mal está nisto!... Nas palavras. Todos trazemos, dentro de nós, um mundo de coisas: cada qual tem o seu mundo de coisas! E como podemos entender-nos, senhor, se, nas palavras que eu digo, coloco o sentido e o valor das coisas como estão dentro de mim, enquanto quem as ouve lhes dá, inevitavelmente, o sentido e o valor que elas têm para ele, no mundo que traz consigo? Achamos que nos entendemos... e nunca nos entendemos!” (PIRANDELLO, 2003, p. 294-295)

Em concordância com os objetivos deste trabalho, seu contexto, os participantes, a forma de coleta e análise dos dados, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, voltada para a sala de aula, à medida que buscamos compreender questões relativas aos processos de aquisição/aprendizagem de LE.

O caráter qualitativo da pesquisa deve-se ao fato de que tal abordagem vai ao encontro de nossas perspectivas teóricas, voltadas ao diálogo em seu sentido mais amplo e considerando a interação e todo o contexto interacional parte constitutiva do discurso. Com isso, realizar nossa pesquisa num âmbito qualitativo possibilita uma maior conjugação das perguntas de pesquisa com a metodologia e análise dos dados. Assim, ao trabalhar com autores como Bakhtin e o Círculo e Vygotsky, entendemos a importância da interação e do caráter dialógico nas produções linguísticas, em seu amplo contexto de enunciação (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2012, p. 143), sendo esses fatores determinantes para as escolhas metodológicas adotadas neste trabalho.

Como pesquisa qualitativa entendemos um tipo de abordagem em que o observador está muito próximo aos dados obtidos e volta seu olhar, na análise, ao processo, não somente ao produto das situações que analisa (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2012).

Por seu caráter mais subjetivo e pouco controlável (em comparação com dados obtidos em pesquisas essencialmente quantitativas), há quem coloque em dúvida a possibilidade de generalização trazida por pesquisas de cunho qualitativo, uma vez que elas, em geral, levam em conta uma quantidade reduzida de participantes (por vezes até mesmo um único sujeito), já que possuem características essencialmente descritivas. No entanto, mesmo que as pesquisas qualitativas carreguem tais características, com elas é possível proceder a generalizações, à medida que o modelo de análise for aplicado a diferentes contextos, assim como demonstram Del Ré, Hilário e Mogno (2012):

A escolha da heterogeneidade conduz, por sua vez, à *generalização analítica*, que se constrói à medida que novos casos são estudados e revistos.

Quanto mais heterogêneo é o fenômeno, mais complexo ele é. Nesse sentido, trata-se de examinar a aplicabilidade do modelo a outros contextos: um modelo é criado para o estudo de um caso, depois são propostos ajustes para o caso seguinte. Quanto menos ajustes existirem para cada novo e/ou diferente caso, mais o modelo reafirma sua força. Não existe um número mínimo de casos: um só caso seria suficiente para estudar a singularidade, já que ele nos permite refletir. Entretanto, para se testar o modelo, quanto maior o número de casos, melhor. (DEL RÉ, HILÁRIO; MOGNO, 2012, p. 142)

Assim, propomos uma pesquisa em que um grupo de quatro participantes é analisado. As possibilidades de generalizações dos resultados trazidos pelas discussões aqui realizadas poderão ser encontradas à medida que haja interesse em aplicar nossas reflexões a outros contextos e outras salas de aula, respeitando suas especificidades e adaptando a proposta aqui desenvolvida às suas necessidades.

Lembramos que, apesar de desenvolver um trabalho de cunho essencialmente qualitativo, não nos intimidaremos em lançar mão de olhares quantitativos, caso eles sejam pertinentes para a interpretação dos dados e caso sua utilização colabore para responder nossas perguntas de pesquisa. É o quantitativo no qualitativo. Nesse sentido, enquanto um fenômeno for considerado quantificável e tal quantificação possibilitar, dentro da pesquisa, uma melhor visualização e compreensão dos dados qualitativos, seu uso somente trará benefícios à análise, não estando ela, entretanto, sujeita à qualquer tipo de “validação”, supostamente trazida pelas pesquisas quantitativas. Entendemos, portanto, que a escolha predominante de uma das abordagens não leva à total exclusão da outra, sendo possível, caso seja necessário para o trabalho, conciliar as duas formas de análise de dados.

Assim, o objetivo deste capítulo de metodologia é o de disponibilizar ao leitor um olhar sobre a concepção e os caminhos percorridos até a formação do corpus final da pesquisa, assim como propor os parâmetros desenvolvidos para a análise dos dados.

Apenas para retomar, as questões que norteiam esta pesquisa, já mencionadas na introdução do trabalho, são:

- a) Em que medida a participação dos alunos em atividades de cunho argumentativo pode favorecer o processo de aquisição/aprendizagem da LE?
- b) De que forma é possível perceber os deslocamentos (identitários) atravessados pelos alunos por meio de atividades argumentativas?

Para responder às perguntas de pesquisa acima e atingir os objetivos do trabalho, propomos, como corpus de análise, dados coletados em um curso de alemão como LE, especialmente planejado para a obtenção do material de análise e cujas aulas voltam-se para o desenvolvimento da argumentação nos alunos, por meio de diferentes tipos de atividades.

A seguir, apresentamos a coleta-piloto do corpus de análise para, depois, apresentar a segunda fase da coleta e seus desdobramentos para o trabalho.

6.1 A obtenção dos dados: coleta-piloto

Como primeira proposta para constituição do corpus de discussão, optamos por oferecer aos alunos do curso de Letras (licenciatura Português-Alemão), em uma Universidade no interior do estado de São Paulo, um curso extra, no qual os participantes pudessem ter mais contato com a LE que estavam aprendendo em seu curso universitário regular.

Assim, propusemos esse curso a dois grupos de estudos compostos, no total, por seis alunos de graduação da referida universidade. Com esses grupos, foram realizados encontros semanais ao longo de parte do primeiro semestre letivo do ano de 2014. É importante notar que os seis alunos convidados haviam participado de cursos ministrados anteriormente pela professora-pesquisadora, mostrando-se bastante entusiasmados com a aprendizagem da língua alemã. Como a participação ativa e a disponibilidade dos alunos nos seria, ao longo dos encontros, especialmente valiosa, constatamos serem esses os alunos que mais se beneficiariam com as atividades propostas durante a coleta de dados e que, por outro lado, seriam os que mais nos ajudariam a pensar as questões levantadas na pesquisa.

Não houve uma oficialização dos encontros perante a universidade, sendo eles, portanto, independentes das atividades regulares dos alunos. As reuniões se realizaram contando com a participação voluntária, já que os participantes estavam interessados em aprimorar seus conhecimentos na língua alemã.

Os encontros de ambos os grupos foram videografados com os equipamentos disponibilizados pelo grupo de pesquisa GEALin (FCLAr). Com essa coleta, pretendíamos ter a oportunidade de observar o desenvolvimento das aulas e a interação presente em sala, assim como flagrar momentos em que professor e aluno estivessem em plena atividade de produção na LE. Essa experiência nos permitiu uma análise inicial de dados e um teste sobre nossas hipóteses de pesquisa.

A divisão em dois grupos se deu de maneira a respeitar as disponibilidades dos alunos, que não poderiam, devido à sua grade regular da graduação, frequentar as discussões em um único horário. Não houve, para a divisão, qualquer outro parâmetro.

Com isso, foram montados dois grupos relativamente homogêneos (considerando-se o nível de proficiência dos participantes), cada um composto por três alunos, os quais frequentavam o segundo ou terceiro anos de graduação (possivelmente nível de língua A1.2, A2.1, segundo o QECR⁹³).

Demos início às atividades propostas com ambos os grupos no primeiro semestre de 2014. No entanto, pouco depois de iniciarmos os encontros, houve uma longa greve dos professores e servidores da universidade em questão, o que acabou interrompendo os trabalhos com os grupos de pesquisa após cerca de cinco encontros (de um total de quinze encontros planejados).

Após a greve, a retomada dos trabalhos foi impossibilitada pela ida da professora-pesquisadora para o exterior, para realização do estágio de doutorado-sanduíche. Tais fatos nos impediram de constituir um corpus suficiente para perceber todo o processo de aprendizagem que pretendíamos analisar, já que apenas um dos temas propostos pode ser discutido na íntegra.

Alguns dos dados obtidos nesses encontros, apesar de não fazerem parte das análises finais deste trabalho, encontram-se discutidos em alguns artigos e foram também apresentados em congressos como ilustração da questão do papel da argumentação no processo de aquisição/aprendizagem e como os alunos acabam lidando com a língua em suas mais variadas formas, ao engajar-se em atividades essencialmente argumentativas.

A experiência trazida por essa primeira coleta foi, portanto, de grande valia para a composição de nosso corpus final, especialmente no que tange a questões de planejamento do curso e das atividades desenvolvidas na sala de aula. Pudemos, a partir desse primeiro contato com a coleta de dados, ter uma dimensão real do andamento das atividades propostas e seus desdobramentos com relação ao desenvolvimento da pesquisa e das discussões que propomos, além de proporcionar um primeiro contato com o manejo de questões técnicas (em especial, o uso dos aparelhos para as filmagens, organização da sala de aula e o posicionamento espacial do professor e dos alunos durante as filmagens).

⁹³ A dificuldade de se estabelecer o nível exato dos participantes deve-se ao fato de que os alunos que cursam a graduação em Letras não se dedicam apenas ao alemão, ou não seguem, de forma homogênea, a progressão proposta pelo QECR, dificultando tal diferenciação. Contamos, no entanto, com o QECR, de forma a ter uma base (ainda que esquemática) do que os alunos já conseguem compreender e produzir na língua alvo.

6.2 A obtenção dos dados: coleta final

Considerando a interrupção da fase da obtenção dos dados que denominamos posteriormente de coleta-piloto, planejamos, durante o estágio no exterior, um curso que pudesse ser oferecido em escolas particulares de idiomas e que abarcasse os objetivos desta pesquisa. Assim, ao retornar ao trabalho no Brasil, demos início, no final de agosto de 2015, ao curso planejado em uma escola de alemão e inglês, no interior do estado de São Paulo.

Com os objetivos da pesquisa em vista, foram levados em conta os seguintes aspectos como forma de seleção dos alunos participantes da pesquisa, tanto na coleta-piloto, como na segunda fase da coleta:

- a) Que se encontrassem na fase adulta (a partir dos 19 anos), já que é esse grupo de falantes que pretendemos observar;
- b) Que tivessem condições de se comunicar em certa medida na LE (a partir do nível A2.2), para que a interação na LA ocorresse durante as gravações.

A escolha da faixa etária dos participantes deu-se de acordo com a noção de que, na fase adulta, as questões de identidade formadas na e pela LM dos falantes estariam, de certa forma, constituídas - embora não de forma fixa ou estanque, mas sempre em movimento. De acordo com essa noção, na fase adulta de desenvolvimento, as mudanças trazidas pela LE ao sujeito, acreditamos, se mostrariam mais facilmente. Além disso, o trabalho com alunos adultos constitui-se interesse principal da pesquisadora, uma vez que as questões levantadas para fins deste trabalho deram-se essencialmente em salas de aula compostas especificamente por essa faixa etária.

Para a realização do curso, foi feita uma divulgação para todos os alunos da referida escola e também para interessados externos, que encontravam-se no público-alvo de nossas indagações. A formulação da propaganda foi toda proposta pela direção da escola e passou por nossa aprovação antes do lançamento (ver apêndice A, página 251). Também o nome do curso – *Sprich mit mir!* (Fale comigo!) - foi elaborado pela escola e recebeu nossa aprovação. Dessa forma e a partir dessa divulgação, qualquer aluno que apresentasse o interesse e estivesse dentro dos requisitos pré-estabelecidos para a pesquisa, estaria apto a participar do

curso. Para a definição do nível de proficiência dos alunos, os mesmos apresentaram certificados de cursos que haviam frequentado anteriormente e passaram por uma breve entrevista, realizada pela direção da escola. Ao longo do curso, percebemos que, em linhas gerais, a proficiência dos alunos se confirmou, estando todos eles, de fato, com o nível esperado para a realização das atividades.

Após a divulgação, feita pela própria escola, com a proposta de um curso de conversação a ser realizado paralelamente aos cursos regulares, partindo de uma seleção de temas diversos, foi formada a turma de quatro alunos – quantidade comportada com conforto dentro da sala de aula da escola. De acordo com a direção, houve grande procura pelo curso, devido a sua ampla divulgação e à falta de cursos voltados especificamente para a conversação na língua alemã na cidade. No entanto, foram privilegiados, para o preenchimento das vagas disponíveis, apenas os quatro primeiros inscritos. Os alunos matriculados já estavam cientes, no ato da matrícula, da realização das filmagens das aulas e da utilização dos dados para fins acadêmicos. O processo de matrículas no curso foi acompanhado por nós à distância, sendo ele realizado pela escola, por preferência da coordenação.

A partir da formação do grupo, demos então início às atividades e à coleta dos dados.

6.3 Os participantes da pesquisa

Neste item, trazemos informações gerais sobre os participantes da coleta de dados, tanto na coleta-piloto, quanto na segunda fase elaboração das aulas e filmagens. Com isso, pretendemos traçar os primeiros apontamentos que nos permitem uma aproximação para com nossos sujeitos de pesquisa e suas características pessoais.

No entanto, vale ressaltar que, neste momento, apenas apresentamos questões pontuais sobre os sujeitos, sua relação com a língua alemã e as interações entre eles, para que, durante a análise dos dados, possamos recuperar tais informações, assim como adicionar a elas aquelas que sejam necessárias para a compreensão das discussões realizadas ao lançarmos o olhar aos dados.

Nesse ponto, é igualmente importante salientar que este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e que os alunos participantes das duas etapas da coleta

assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁹⁴ e estavam, portanto, cientes da filmagem, do escopo da pesquisa e do destino dos dados coletados. Também deixamos claro que os nomes dos alunos foram alterados ao longo deste trabalho, de forma a preservar sua identidade e a evitar seu reconhecimento por parte dos leitores.

6.3.1 Os participantes da coleta-piloto

Embora os dados gerados na coleta-piloto não entrem na composição do corpus final analisado na tese, é de extrema importância considerar que a participação dos alunos envolvidos nesta etapa do trabalho constitui um primeiro passo para a formação do conjunto final de dados da pesquisa e que, além disso, permitiu uma série de primeiras reflexões com relação ao tema deste trabalho. Foi também a partir das atividades inicialmente realizadas nos grupos de estudo que pudemos planejar, pensar e repensar os trabalhos que seriam realizados posteriormente, quando da segunda fase da coleta.

A participação desses alunos, então, deve ser considerada e sua importância devidamente demonstrada. Para tanto, segue uma descrição dos dois grupos de estudos e de seus participantes.

Como anteriormente mencionado, os alunos convidados a participar dos grupos de estudos encontravam-se no curso de Letras-Licenciatura / Português-Alemão e possuíam domínio suficiente da língua alemã a ponto de conseguirem comunicar-se minimamente, participando da interação proposta em sala de aula.

Há de se notar que os alunos, por estarem ainda em níveis iniciais de aprendizado da língua (entre o segundo e terceiro anos do curso), possuíam certas dificuldades vocabulares e gramaticais com as quais já contávamos, mas, à medida que as atividades fossem propostas, era esperado que cada aluno alcançasse melhores formas de se comunicar em alemão.

Os alunos participantes dos grupos tinham, no período da coleta, entre 19 e 36 anos de idade e seus interesses para aprender a língua alemã eram distintos entre si, embora todos eles passassem por uma formação acadêmica que lhes permitiria exercer a docência da língua alemã como LE.

Para conhecer melhor os alunos e seus interesses, propusemos, no início das filmagens, que cada um deles falasse um pouco sobre si mesmo, antes de iniciarmos nosso

⁹⁴ Para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ver apêndice B, p. 252.

primeiro encontro. Com isso, foi possível, ainda que rapidamente, traçar o perfil dos participantes e perceber, também, que para a segunda fase da coleta seria necessária uma aproximação mais consistente, buscando informações mais específicas sobre os alunos, o que resultou, na coleta final, na elaboração de um questionário para preenchimento dos participantes.

Ao todo, contamos com a participação, na coleta-piloto, de seis alunos (quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino).

6.3.2 Os participantes da coleta final

Os alunos que matricularam-se no curso de conversação *Sprich mit mir!*, oferecido em uma escola de idiomas no interior de São Paulo, somam um total de quatro, sendo três deles do sexo feminino e um do sexo masculino. Lembramos, novamente, que, para os fins desta pesquisa, optamos por adotar nomes fictícios para cada um dos participantes, de forma a manter o sigilo sobre sua identidade.

A faixa etária dos sujeitos da pesquisa varia entre 21 e 29 anos de idade e a experiência que cada um tem com a língua alemã varia entre 4 e 9 anos. Também os contextos de contato com a língua são diversos: Marcela, que estuda a língua há mais tempo, é a única do grupo que não frequentou o curso de Letras e que, portanto, não teve contato com o alemão de forma a refletir também sobre sua didática como LE, formação oferecida pela licenciatura em alemão, frequentada pelos demais participantes (e pelo observador-colaborador). Marcela é também a única aluna que alegou, no questionário preenchido no início das aulas, que não estuda alemão em casa e que não tem contato com a língua fora da sala de aula. Os demais alunos (Carla, Fernanda e Thiago) alegam estudar alemão em casa entre 2 e 4 vezes na semana, além das aulas – tanto do curso de conversação, quanto do curso universitário.

Apesar da diferença entre o tempo de estudos e de dedicação ao alemão, o nível linguístico dos alunos envolvidos nas filmagens não é especialmente diferenciado: as dúvidas de vocabulário e de estruturas da LE são bastante semelhantes e suas habilidades comunicativas também não destoam, na maior parte das vezes. No entanto, notamos que, muitas vezes, a desenvoltura com a língua é um pouco variável em cada um dos participantes, em partes por questões pessoais, já que há alunos mais introvertidos que outros. Observamos também que, muitas vezes, os alunos resolvem dúvidas de vocabulário entre si, uma vez que, em determinados momentos, alguns deles conhecem as palavras/estruturas e, por isso, estão

aptos a ajudar os colegas a compreender o ponto que gerou a dúvida, exercendo, então, um trabalho de tutores entre si (lembramos, aqui, da importância da colaboração conjunta dos alunos para seu desenvolvimento e aprendizagem, conforme defende Vygotsky (2007, 2006, 2000)).

O grau de escolaridade dos alunos participantes do curso varia entre a graduação incompleta (Letras – Português/Alemão), mestrado incompleto (Linguística) e pós-doutorado incompleto (Química). Essa diferença, no entanto, não parece afetar em nenhum momento as interações entre os alunos.

Durante as aulas, percebemos que os participantes do curso vão criando vínculos de companheirismo entre si (vale notar que Carla e Fernanda já são muito próximas, pois frequentam a universidade juntas) e as interações entre eles ocorrem voluntariamente, sem que haja a necessidade de forçar a comunicação, como veremos ao longo das análises. O ambiente de sala de aula é descontraído e propício para a interação e a participação nas atividades – mesmo a presença da câmera não parece incomodar os participantes.

É importante notar também que, em geral, todos os alunos se mostram muito dispostos a realizar praticamente todas as atividades propostas durante o curso, exceto em momentos em que estão visivelmente cansados (especialmente ao final do semestre). Isso colabora para o caráter leve e natural das interações.

6.4 Formas de coleta dos dados e disposição física da sala de aula

Para formação do corpus total da pesquisa, lançamos mão de diferentes instrumentos de coleta, com o objetivo de gerar mais dados analisáveis, de forma a verificar, em diferentes níveis, os processos atravessados pelos alunos ao longo das aulas.

Todas as aulas realizadas durante o curso de conversação na escola de idiomas foram videografadas⁹⁵. Elas somam um total de 14 encontros, de cerca de 90 minutos cada. O registro em vídeo permite que tenhamos, no momento da análise, uma visão ampla do contexto interacional que se desenrola na sala de aula, dos gestos e expressões faciais realizados pelos alunos, etc.

Às filmagens, somam-se: um questionário, preenchido por cada aluno individualmente na primeira aula⁹⁶, além de um diário reflexivo composto por duas fontes:

⁹⁵ Com exceção da aula 6, na qual, por questões técnicas, não foi possível realizar a filmagem.

⁹⁶ Para maior detalhamento com relação ao questionário, verificar o próximo subitem deste capítulo.

- 1) Comentários e impressões da professora-pesquisadora sobre os encontros, escritos ao final dos mesmos;
- 2) Anotações realizadas por um observador-colaborador⁹⁷ ao longo das filmagens;

Além de tais dados, foi também solicitado aos alunos que, ao final das discussões de cada tema, fosse escrito um texto individual em alemão, que resumisse os pontos que eles considerassem mais interessantes acerca do tema discutido. Com isso, esperávamos ser possível perceber a existência de uso posterior do vocabulário, estruturas, argumentos e condutas trabalhados ao longo dos encontros. A proposta dos textos era que fossem produzidos pelos alunos como atividades de casa e entregues na aula que seguisse ao término das discussões relativas ao tema do texto. No entanto, a maioria dos alunos acabou não realizando esta atividade, por motivos diversos. Ainda assim, pudemos contar com algumas produções e elas constam dos apêndices desta tese, assim como das discussões desenvolvidas em nossas análises.

Somadas a essas formas de coleta, ao final do curso, foi proposta aos alunos a escrita de um texto avaliativo, para verificar as impressões dos aprendizes perante o processo de aquisição/aprendizagem e com relação à forma como os encontros foram realizados. No entanto, somente dois dos participantes estavam presentes na última aula e, apesar de terem se comprometido a escrever o texto fora do ambiente do curso, os demais alunos acabaram não o fazendo. Por isso, constam de nossos materiais apenas dois textos, que são, na verdade, pequenos parágrafos.

Com isso, buscamos estabelecer, na análise, uma triangulação dos dados entre: a) os diálogos e discussões em sala de aula (momentos de interação); b) os questionários preenchidos pelos alunos no início do curso; c) as observações feitas pela professora-pesquisadora em suas anotações sobre os encontros; d) as observações feitas pelo observador-colaborador sobre os encontros; e) os textos escritos em casa pelos alunos; f) as avaliações dos alunos acerca das atividades e sua produção durante os encontros. A triangulação dos dados pode ser observada na **Figura 4**:

⁹⁷ O observador-colaborador era, durante o período de filmagens, aluno do último ano do curso de Letras/alemão e disponibilizou-se a colaborar com a pesquisa, fazendo anotações acerca das aulas e controlando a câmera durante as filmagens. Durante as aulas, o observador-colaborador participa, em alguns momentos, instigando as discussões dos alunos. Tal participação foi consentida e colaborou para que a argumentação fosse mantida e/ou adicionada de novas questões e argumentos.

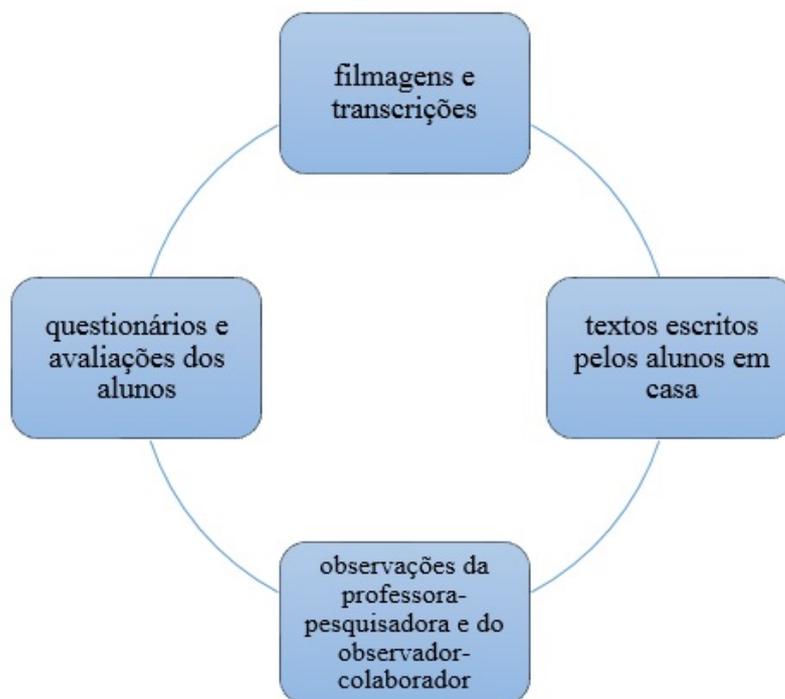


Figura 4: Triangulação dos dados

As aulas ocorreram em uma sala relativamente pequena, mas que acomodava com conforto os quatro alunos, a professora e o observador. Muitas vezes, o tamanho da sala não permitia que a câmera focalizasse todos os alunos de uma vez, apesar de tentarmos adaptar a posição da mesa e da câmera. Por essa razão, em alguns momentos, o observador movimentou a câmera de forma a captar todos os alunos, ao menos quando eles estavam falando. O fato de nem todos os alunos ficarem visíveis o tempo todo impossibilita a análise de questões gestuais e, por isso, fizemos o possível para evitar que o corte ocorresse.

Durante o curso, a posição física dos móveis e das pessoas, embora sujeitos à mudanças, respeitavam o esquema a seguir:

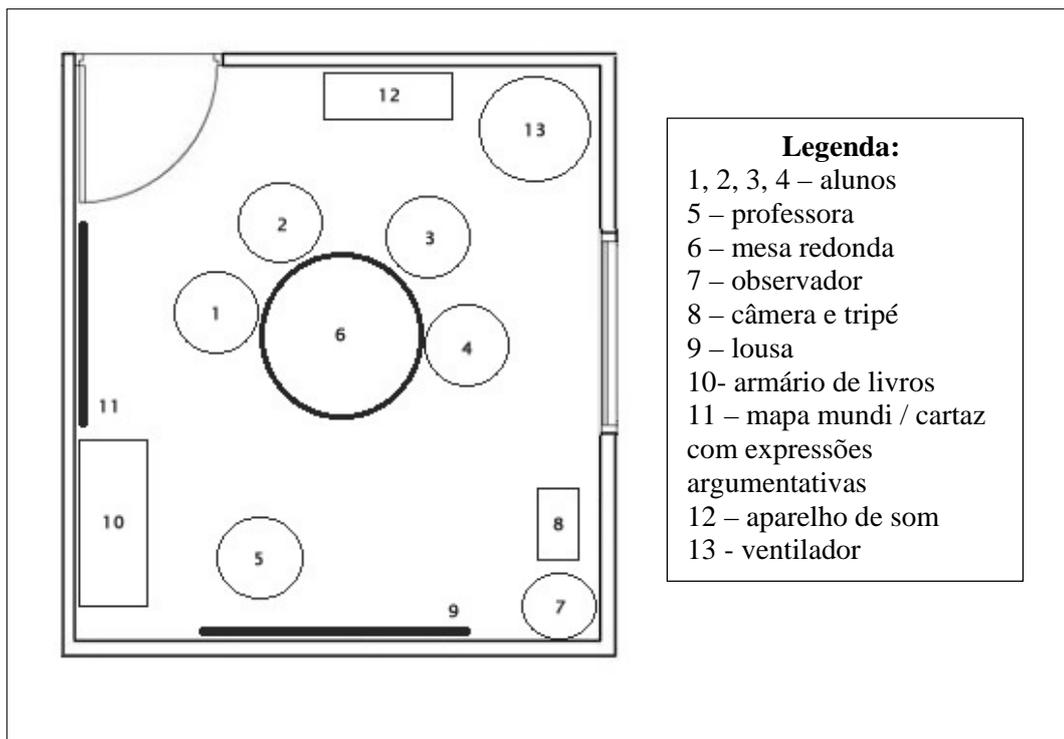


Figura 5: Organização espacial da sala de aula

Os alunos não tinham lugar fixo e, por isso, variavam suas posições ao redor da mesa, alternando entre os lugares 1 e 4, conforme se sentissem confortáveis a cada aula. A professora, embora ficasse com frequência em frente à lousa, não se limitava a esse lugar, andando pela sala, indo até o mapa, o pôster, os alunos.

O fato de os alunos ficarem juntos em uma única mesa redonda favoreceu o andamento das interações e a utilização de materiais comuns pelos alunos (gráficos, figuras), além de permitir a exposição da atividade que eles realizaram no primeiro dia de aula, com as expressões que são comuns em enunciados argumentativos na língua alemã – as folhas ficavam o tempo todo sobre a mesa, disponível para consulta. Esse formato de mesa redonda, ou de carteiras individuais posicionadas em U na sala de aula – em nosso caso, já adotado pela escola de idiomas na qual fizemos nossa coleta - é comum na Alemanha e em cursos de alemão como língua estrangeira fora de lá, mesmo na universidade. Vários estudos discutem a influência positiva de uma organização desse tipo, corroborando a ideia de que ela influencia na construção de um ambiente de aprendizagem colaborativa e de discussão na sala de aula⁹⁸.

⁹⁸ Para leituras sobre o tema, ver, por exemplo: Teixeira; Reis (2012); Loughlin; Suina (1982); Nurmala (2014); Axelrod; Hall e Tams, (1979); Marx; Fuhrer e Hartig, (1999); Hare; Bales, (1963). Também nos sites <<http://www.tesolclass.com/classroom-management/classroom-seating-arrangements>>; <http://www.learnalberta.ca/content/sssm/html/u-shapeddiscussion_sm.html > (apontamos que, dos textos aqui citados, somente fazem parte da nossa bibliografia aqueles utilizados neste trabalho).

Em algumas aulas, especialmente ao final do curso, chuvas muito fortes aconteceram na cidade, algumas delas durante as aulas. Com isso, havia, algumas vezes, uma goteira no centro da sala, fazendo com o que precisássemos mudar a localização da mesa, puxando-a para o lugar onde costumeiramente ficava o observador com a câmera. Nesses casos, câmera ficava perto da porta, enquanto a professora se colocava em frente ao armário de livros e os alunos, ao redor da mesa, que se encontrava então mais próxima da parede e da lousa, no canto da sala. Esse fato não causou qualquer incômodo nos alunos, que encararam normalmente a acomodação emergencial e provisória e, portanto, não houve qualquer tipo de tumulto durante as aulas. As interações ocorriam normalmente, assim como a participação dos alunos e a filmagem das aulas.

Com essas informações em mente, detalhamos agora uma das formas de coleta de dados utilizada na pesquisa: o questionário, aplicado no início do curso.

6.4.1 O questionário como fonte de dados

Como uma importante parte da coleta de dados, o questionário foi inserido na pesquisa após a fase de coleta-piloto, pois notamos a necessidade de uma aproximação mais direta com relação aos alunos, contando com dados pessoais específicos, que nos permitissem traçar um perfil mais detalhado deles. Além disso, por meio de questionários é possível também investigar como os alunos percebem sua relação com a língua alemã e seus posicionamentos com o fato de falar e ouvir essa língua – compondo, portanto, parte essencial das nossas análises, uma vez que tais dados são muito pertinentes nas discussões sobre as questões identitárias envolvidas na aquisição/aprendizagem de línguas.

Com base nos dados coletados para a pesquisa de mestrado, percebemos que, ao escrever, os alunos conseguem detalhar sua relação com a língua e fornecer dados especialmente interessantes para as discussões sobre a identidade na linguagem. Partindo dessa experiência inicial, pensamos também ser importante incluir ao corpus de doutorado dados semelhantes, advindos de atividades escritas voltadas para a compreensão do aluno sobre sua relação com a língua estrangeira. Com isso, mais uma vez atestamos a importância da inserção do questionário às formas de coleta deste trabalho.

Sendo a estratégia do questionário, segundo Settinieri et al. (2014, p. 103), focada na visão particular de cada indivíduo participante da pesquisa, esse tipo de coleta coloca-se em oposição aos métodos de observação, que levam em consideração o nível do desenvolvimento

e do comportamento de maneiras mais amplas. Para este trabalho, consideramos a complementariedade dos dados advindos do uso dessas duas formas de abordagem o modo mais rico de acessar diferentes aspectos envolvidos no processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

Segundo a literatura consultada sobre a constituição de questionários (SETTINIERI et. al., 2014; BORTZ; DÖRING, 2006; BROSIUS; KOSCHEL, 2005 STIER, 1996; PORST, 2008, 2006; HRON, 1994), esse tipo de coleta de dados deve seguir uma série de considerações em sua elaboração, de forma a gerar questões que sejam realmente pertinentes para o trabalho e que consigam obter dos participantes respostas com o mínimo possível de desvio do esperado, principalmente em termos de compreensão por parte dos participantes sobre o que lhes é solicitado. Portanto, na elaboração do questionário por nós proposto, foram observadas diversas questões relativas tanto à constituição das questões, validação e análise dos dados, como também à forma de apresentação (layout) das questões. Nos itens seguintes, apresentamos detalhadamente as fases de desenvolvimento do questionário, desde seus objetivos perante a pesquisa, até sua aplicação juntamente aos alunos.

6.4.1.1 Objetivos do questionário

Considerando, conforme Stier (1996), um questionário como “nichts anderes als die “Übersetzung” der einer Untersuchung zugrundeliegenden Forschungsprobleme in Fragen”⁹⁹, os objetivos principais no nosso caso foram, portanto, levantar determinados dados pessoais dos participantes e tornar possível uma descrição de suas formas de perceber sua relação com a língua alemã. Além disso, objetivamos também, nessa fase da coleta, elencar as expectativas dos alunos acerca do curso de conversação do qual estavam prestes a participar, assim como avaliar a forma como eles lidam (ou acreditam que lidam) com a argumentação e com as opiniões dos colegas na sala de aula. Dessa forma, o questionário resume-se, em nossa pesquisa, em um importante ponto de partida (e de complementação) para as reflexões realizadas nas análises dos dados de observação.

Tendo tais objetivos em mente, entendemos, juntamente com Porst (2008, p. 15) que “die Frageformulierungen, die Antwortkategorien und die Art der Frage müssen geeignet sein, die angezielten Informationen reliabel (d.h. zuverlässig) und valide (d.h. gültig) zu

⁹⁹ Nada mais que a “tradução”, em perguntas, daqueles problemas de pesquisa subjacentes à uma investigação. (tradução nossa)

erfassen”¹⁰⁰. Assim, as questões propostas aos alunos por meio do questionário devem ser muito bem preparadas, de forma a tentar minimizar respostas indesejáveis, que fujam do escopo do trabalho, por parte dos participantes (PORST, 2006, p.738), buscando sempre alcançar dados pertinentes para as discussões envolvidas nos objetivos da pesquisa como um todo.

6.4.1.2 A elaboração das questões

No questionário destinado à coleta de dados desta pesquisa, contamos tanto com questões abertas e fechadas, como também com questões mistas. Como diferenciação entre tais tipos de questões, entendemos que:

Bei der *offenen* Frage wird nur die Frage vorgelesen; es gibt keine Antwortkategorien, der Befragte antwortet in seinen eigenen Worten, und der Interviewer protokolliert dessen Aussage möglichst wörtlich. Bei *geschlossenen* Fragen gibt es dagegen eine begrenzte und definierte Anzahl von möglichen Antwortkategorien, in welche die Befragungsperson ihre Antwort einpassen muß; (PORST, 2006, p. 739)¹⁰¹

Já nas questões mistas, há tanto uma fase em que se encontram categorias a serem escolhidas pelos participantes, quanto espaço para uma resposta aberta, em situações nas quais não se faz possível elencar todas as variáveis de respostas à questão.

Assim, há, em nosso questionário, por exemplo, a questão aberta: “Há quanto tempo você estuda alemão?”, presente na segunda parte da atividade¹⁰². Para responder à essa pergunta, os alunos possuíam algumas linhas, nas quais poderiam discorrer sobre aquilo que foi perguntado. O espaço de respostas, no entanto, foi deixado em aberto, podendo ser usado o verso das folhas do questionário para continuação das respostas, caso necessário. Isso foi deixado claro na página de rosto da atividade, para que os alunos não se sentissem restringidos a utilizar apenas as linhas dadas (que variavam entre 1 e 6, de acordo com o teor da questão).

¹⁰⁰ A formulação das perguntas, as categorias de respostas e os tipos de perguntas devem ser adequados para se capturar as informações desejadas de forma confiável e válida. (tradução nossa)

¹⁰¹ Nas perguntas *abertas*, apenas as questões são lidas; não há categorias de respostas, o participante responde em suas próprias palavras e o entrevistador registra suas afirmações o mais literalmente possível. Nas perguntas *fechadas* há, ao contrário, um número limitado e definido de categorias de respostas possíveis, nas quais o participante deve encaixar sua posição. (tradução nossa; grifos do autor)

¹⁰² Ver apêndice C (p. 255) para questionário na íntegra.

Em número reduzido, encontram-se, em nosso estudo, questões fechadas. Citamos como exemplo a questão 4, da terceira parte do questionário¹⁰³:

Exemplo 1:

4. Na sala de aula, você gosta de expor suas ideias e ouvir as opiniões dos colegas?

Muito Muito pouco

Em maior número, temos questões mistas, compostas de uma primeira parte fechada e uma sub-questão aberta, como em:

Exemplo 2:

10. Além do alemão, você estuda/fala alguma outra língua estrangeira?

sim não

10.1 Caso sim, qual/quais? _____

10.2 Como você vê o alemão em comparação com a(s) outra(s) língua(s) que você já estudou/estuda?

Há também a opção de especificar, entre as opções dadas, uma outra que não havia sido elencada. Como exemplo, citamos a questão 3 da segunda parte do questionário:

¹⁰³ Optamos, nas questões 3 e 4 da terceira parte do questionário, por questões medidas por escalas verbalizadas de nomeação dos extremos, com 7 níveis (ou seja, com um nível médio exato), em ordem decrescente, da esquerda para a direita (PORST, 2008; BROSIUS; KOSCHEL, 2005). Tal formulação se mostrou, para nosso trabalho, ser a mais interessante ao medir as questões propostas nessas duas perguntas.

Exemplo 3:**3. Você estuda alemão em casa? Com que frequência?**

- Todos os dias.
- Quatro vezes por semana.
- Duas vezes por semana.
- Uma vez por semana.
- Não costumo estudar em casa.
- Outra frequência: _____

Os tipos de questões formuladas para um questionário possuem, cada um, seus prós e contras no momento de elaboração, realização e interpretação das respostas. Portanto, muita atenção é necessária para que as elas sejam elaboradas de maneira a minimizar as possíveis interferências (SETTINIERI et. al., 2014; PORST, 2008; 2006). É necessário também considerar que as diferentes formas de elaborar questões geram exigências cognitivas diversificadas nos participantes que as respondem (PORST, 2006, p. 739). Há de se notar que o questionário por nós proposto compõe-se de questões diretas (STIER, 1996, p. 179), nas quais o participante é abordado pessoalmente (ex: Há quanto tempo *você* estuda alemão?).

Nesta descrição da elaboração do questionário, não nos cabe discutir os aspectos psicológicos envolvidos na formulação e recepção das questões, mas é importante salientar que tais aspectos foram por nós cuidadosamente considerados na confecção das atividades. Neste sentido e para melhor obtenção dos resultados desejados, Porst (2006) sugere que sejam observadas as seguintes regras na elaboração das questões:

Fragen und Antworten [sollen] einfach, kurz und konkret formuliert sein, keine Fremdworte und keine unverständlichen Begriffe enthalten (sollen); sie sollen nicht suggestiv und semantisch nicht positiv oder negativ überfrachtet sein, nicht hypothetisch; sie sollen die Befragungsperson nicht überfordern, aber auch nicht trivial klingen; Fragen sollten eindeutig sein, nicht mehrere Stimuli oder doppelte Verneinungen enthalten. (PORST, 2006, p.740)¹⁰⁴

¹⁰⁴ Perguntas e respostas [devem] ser formuladas de forma simples, curta e concreta, não devendo conter palavras estrangeiras e conceitos incompreensíveis; elas não devem ser sugestivas e não devem ser semanticamente sobrecarregadas nem positiva, nem negativamente e não devem ser hipotéticas; elas não devem cansar o participante, mas também não devem soar trivial; As perguntas devem ser claras (não-ambíguas), não conter estímulos diversificados ou dupla negativa. (tradução nossa)

Embora o questionário escrito não garanta que o participante vá respondê-lo seguindo a ordem proposta pelo pesquisador (PORST, 2006, p.741), também este quesito foi por nós observado ao formular as questões. Para Porst (2008, p.133-4), Stier (1996, p. 184) e Hron (1994, p. 24), o início do questionário deve ser motivador, para que o participante sintasse impelido a continuar respondendo-o. Assim propomos, como sugere Hron (1994, p. 124), no início e ao final do questionário, questões mais simples de serem respondidas. Para o autor, no centro das atividades devem ser colocadas aquelas questões que mais se relacionam com a pesquisa e que sejam de respostas mais complexas.

O questionário deve seguir uma organização interna, de forma a evitar uma sensação de desorganização ao responder as questões (SETTINIERI et al., 2014, p.108; STIER, 1996, p. 184). Por esse motivo, consideramos pertinente a divisão de nosso questionário em três partes: 1. Informações sobre você; 2. Você e a língua alemã; 3. O curso de conversação em alemão. Com essa divisão, foi possível organizar os temas das questões e contemplar os objetivos do questionário dentro da pesquisa.

Ao final das questões, como sugere Settineri et. al. (2014, p. 108), agradecemos a participação dos alunos e deixamos também espaço para que eles dessem suas opiniões, sugestões ou fizessem comentários gerais. Tal espaço dado ao participante permite, segundo Porst (2008, p. 157-164), que ele se sinta parte integrante do projeto de pesquisa – o que, para os objetivos de nosso trabalho, faz-se extremamente relevante.

6.4.1.3 Layout e folha de rosto

Outro aspecto a ser levado em consideração ao se elaborar um questionário é o layout escolhido para a apresentação das questões. Segundo Porst, ele

soll helfen, Kooperationsbereitschaft herzustellen und den Eindruck von Wichtigkeit und Seriosität der Befragung ebenso vermitteln wie die leichte Lösbarkeit der Aufgabe; deshalb muß ein schriftlicher Fragebogen attraktiv gestaltet, übersichtlich gedruckt und gut lesbar sein, eingängig und leicht zu bearbeiten. (2006, p. 742)¹⁰⁵

Optamos, portanto, por uma apresentação simples, atentando para os detalhes de formatação, buscando um aspecto de uniformidade e de clareza para o conjunto das questões.

¹⁰⁵ Deve ajudar a criar uma disposição à colaboração e a impressão de importância e seriedade do questionário, assim como informar da fácil realização da tarefa; por isso, um questionário escrito deve ser atrativamente projetado, claramente impresso e bem legível, de fácil compreensão e simples de se trabalhar. (tradução nossa)

Com a escolha do layout, também o desenvolvimento da folha de rosto deve ser devidamente trabalhado, de forma a oferecer aos participantes tanto informações acerca da pesquisa, do conteúdo do questionário, das especificidades das questões, quanto para assegurar a total privacidade e o caráter anônimo da coleta de dados.

Também consta da folha de rosto a instituição à qual a pesquisa em andamento vincula-se e um contato da pesquisadora responsável, para o caso de o participante necessitar de informações extras. No caso de nosso questionário, esses dados estão disponíveis não apenas na folha de rosto, mas também no cabeçalho de todas as páginas da atividade.

Além desses pontos, deve ser observado também que o participante necessita de instruções que o ajudem no preenchimento do questionário (SETTINIERI et. al., 2014; PORST, 2008, 2006; BORTZ; DÖRING, 2006). Tais instruções encontram-se, em nosso caso, também na folha de rosto, com um esclarecimento para o preenchimento adequado para cada tipo de questão encontrada no questionário. Para Porst (2008, p. 50), oferecer uma explicação de como preencher o questionário ajuda o participante a realizar sua tarefa com maior facilidade, além de aumentar sua motivação para fazê-la com seriedade.

Também o número de páginas é relevante quando se trata da elaboração de questionários. Segundo Settineri et al. (2014, p. 108), é desejável que a atividade não ultrapasse o número de três ou quatro páginas. No entanto, como explicitam McDonough e McDonough (1997, p. 174), o tamanho ideal do questionário depende do propósito e do resultado desejado. Contudo, é preciso lembrar que quanto mais longo e trabalhoso, menor é a possibilidade de que o questionário seja devidamente respondido e entregue.

Por esse motivo, optamos por restringir nosso questionário a cinco páginas, sendo uma delas a página de rosto. Quatro páginas são voltadas para perguntas, que somam um total de vinte e três, divididas nas três seções, sendo a contagem reiniciada do 1 em cada seção.

6.4.1.4 Testes e aplicação

Ao final da elaboração do questionário, é necessário que seja feita uma avaliação do resultado por terceiros, de forma a testar a eficácia das questões antes de aplicá-lo aos participantes da pesquisa (STIER, 1996, p. 184). Segundo Stier (1996, p. 185-186), este teste prévio deve contar inicialmente com colegas da área, de forma a checar a existência de falta de clareza, organização, etc e, após essa aplicação, deve-se aplicar também o questionário em

pessoas que fazem parte do grupo objetivado na análise, mas que não façam parte da coleta final.

Assim, para o nosso trabalho, a pilotagem se deu através da revisão inicial do questionário pelas professoras Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista e Alessandra Del Ré, orientadoras da pesquisa e, após essa etapa, contamos com a aplicação do questionário para quatro pessoas representantes do grupo objetivado pela pesquisa. Após esse teste e pequenas alterações na formulação do questionário, a eficácia da coleta foi aprovada e a atividade foi inserida nas propostas iniciais do curso.

O questionário foi aplicado na primeira aula, logo após a apresentação dos alunos e do curso e foi preenchido em sala, de forma a evitar a possível não-entrega do mesmo, caso fosse levado para preenchimento posterior.

Durante o preenchimento, os alunos não tiveram dificuldades de compreensão das questões e precisaram de relativamente pouco tempo para responder às perguntas. De fato, aquelas questões que se encontravam no meio do questionário exigiram mais dos alunos, ao levá-los a pensar, talvez pela primeira vez, em sua relação com a língua alemã. No entanto, os participantes não se mostraram aborrecidos ou desinteressados na atividade. Ao contrário disso: a realizaram com dedicação e seriedade.

6.5 Filmagem, tratamento dos dados e temática das aulas

As filmagens dos dados foram realizadas durante praticamente todos os encontros do curso, excetuando-se uma aula, na qual, por problemas técnicos, a filmadora não funcionou. Assim, foram treze sessões videografadas, das quatorze aulas do curso, com duração de noventa minutos cada, como anteriormente explicitado.

Devido à grande quantidade de dados obtidos das filmagens e pela dificuldade de transcrição de todas as sessões na íntegra, é importante lembrar que os vídeos foram submetidos a uma pré-seleção, na qual os momentos reconhecidos como relevantes para as reflexões propostas no trabalho fossem recortados e, em seguida, transcritos de acordo com as ferramentas e formas de transcrição concebidas para a plataforma CHILDES (programa CLAN, formato de transcrição CHAT) (MACWHINNEY, 2000), a qual descreveremos adiante.

A cada aula filmada, eram gerados pela câmera três vídeos em formato .MTS, que foram posteriormente convertidos para .MOV¹⁰⁶ - formato exigido pelo programa de transcrição utilizado – e, quando necessário para o corte das cenas de maneira apropriada, foram unidos em um único vídeo. O processo de conversão dos vídeos e de transcrição é longo e demanda cuidado e atenção com as etapas a serem realizadas, para que nada seja danificado ou perdido.

Devido à grande quantidade de material coletado, optamos por uma transcrição parcial realizada a partir de cenas das aulas. Como critério de seleção das cenas, buscamos, nos vídeos, momentos de interação em que fosse possível encontrar uma oposição, uma vez que, segundo Leitão (2011; 2008; 2007a; 2007b; 2003), ela é constitutiva da argumentação e, com isso, é justamente por meio da oposição que nossos alunos acabavam engajando-se em argumentação. Ao todo, foram selecionadas 62 cenas, com duração variável (entre 30 segundos e 13 minutos), das 13 aulas videografadas.

Por se tratar de uma pesquisa essencialmente qualitativa, a coleta de dados privilegia certa naturalidade nas filmagens, ainda que haja um planejamento das atividades realizadas no curso e a intervenção em busca da inserção da argumentação na sala de aula. No nosso caso, a naturalidade observada se encontra nos formatos esperados para a sala de aula de línguas, em suas atividades planejadas e nas maneiras de interação típicas desse contexto, assim como no caráter dos diálogos traçados pelos alunos, uma vez que eles seguem o tom que os próprios participantes preferem dar às discussões. Assim, as aulas do curso de conversação em língua alemã baseiam-se na possibilidade de realizar atividades de cunho argumentativo, trazendo aos alunos temas a serem preparados e discutidos, em diálogo, na sala de aula.

Ao longo dos encontros, foram propostos sete temas amplos, os quais, com as atividades nas aulas, suscitavam tomadas de posicionamento por parte dos alunos, levando-os a participar na negociação de significados, em contato com os diálogos presentes nos temas (argumentação).

Conforme já foi explicitado no capítulo referente à argumentação no contexto escolar, de acordo com Leitão (2011, p. 31), os temas a serem discutidos em sala de aula não precisam, necessariamente, ser em si polêmicos. É a forma de sua apresentação no discurso da aula que deve permitir que o tema seja polemizado. Nos casos discutidos por Leitão, nota-se que é possível converter os temas curriculares “normais” em temas de argumentação, de acordo com as ações discursivas que favorecem o surgimento, a sustentação e a legitimação

¹⁰⁶ A conversão foi feita tanto pelo programa FormatFactory (gratuito), quanto pelo iMovie (disponível nos computadores do grupo GEALin).

do conhecimento construído na argumentação como também já foi esclarecido no capítulo citado.

Por isso, a escolha dos temas levados aos nossos alunos deu-se de acordo com a pressuposição de certa familiaridade e interesse dos alunos em relação a eles, uma vez que nossa intenção era que os participantes não encontrassem problemas em desenvolver uma opinião a seu respeito. Assim, os temas mantêm um aparente grau de simplicidade ao longo de todo o curso e são temas facilmente encontrados, em sua apresentação mais corriqueira, nos livros didáticos de língua alemã como LE.

Também foi observada a quantidade e facilidade de acesso a materiais sobre os temas, além de haver a preocupação, de nossa parte, acerca da compreensão, por parte dos alunos, dos temas que lhes fossem apresentados. Além disso, nos era importante assegurar que cada tema trouxesse para os alunos, apesar de sua simplicidade e de acordo com as atividades que propomos, certo grau de dificuldade e alguma exigência com relação à língua: há sempre novas palavras e estruturas para se aprender, principalmente através da natureza diversificada do material selecionado para as aulas (textos literários, filmes, textos de blogues, vídeos, etc).

Ao envolverem-se com a língua, dentro das temáticas abordadas - ainda que elas sejam aparentemente simples -, os alunos passam por intensivas negociações de seus pontos de vista. Através das discussões, o sujeito, sempre um vir-a-ser, sofre também transformações e nossa intenção é problematizar de que forma a argumentação colabora para esse processo.

Para obter uma melhor visualização do desenvolvimento da argumentação na sala de aula, do envolvimento dos alunos nas atividades e das mudanças trazidas por esta forma de trabalhar com e na LE e seus desdobramentos para os alunos, propomos, uma vez que não dispomos de um grupo controle, estabelecer uma forma de comparação dentro do próprio grupo (seguindo a metodologia adotada por alguns trabalhos desenvolvidos pelo NupArg). Para tanto, oferecemos, ao longo do curso, atividades com e sem foco na argumentação, de forma a ser possível observar a mudança na postura do aluno (caso ela exista), do início do ao fim do curso.

Com essa proposta, iniciamos o curso sem um foco específico e intensivo em promover ou suscitar a argumentação na aula (aulas 1 a 5), embora a configuração desta não se altere drasticamente ao longo do curso. Nesse momento do curso, não são colocadas em prática as ações discursivas que, conforme aponta Leitão (2011, 2008) e como apresentamos anteriormente, constroem a argumentação.

Após essa primeira etapa do curso, inserimos as ações discursivas que incentivam a argumentação. Para empreender tal inserção, definimos com os alunos uma nova dinâmica na aula: seria, a partir do terceiro tema, necessário contra-argumentar os posicionamentos dos colegas, defender seus próprios pontos de vista, ajudar o colega a justificar seus pontos de vista, quando concordassem com eles e, por fim, chegar a uma resposta válida ao final da discussão. Assim, a partir desse “acordo” feito com os alunos com relação à sua postura nas aulas, frente aos temas trazidos, definimos a existência da argumentação e do diálogo como meta para as atividades (LEITÃO, 2011, p. 32).

Com essa proposta, demos seguimento aos demais temas (ao todo, quatro), buscando gerar, na sala de aula, uma interação essencialmente argumentativa entre os alunos. Assim, observamos, dentro dessas aulas, se os alunos passam por mudanças, em diferentes aspectos, relacionadas às alterações de formato implementadas e às exigências trazidas pela argumentação na LE.

Na última aula do curso, foi proposta uma atividade com menos esforços para que se alcançasse a argumentação, numa tentativa de observar a reação dos alunos: se eles continuariam, mesmo sem incitação, buscando inserir a argumentação na aula, ou se acabariam não realizando movimentos argumentativos, por não serem impelidos para tal. No entanto, apenas dois alunos participaram do último encontro do curso, o que fez com que tal observação ficasse comprometida.

Durante o curso, o tipo de atividade desenvolvido com os alunos não sofreu alteração substancial em seus dois momentos (sem argumentação / com argumentação): a diferença recaí sobre a *forma* como as atividades foram trabalhadas, com ou sem a implementação de ações discursivas que criam condições para o surgimento da argumentação, que a sustentam e as que trazem conhecimentos epistêmicos para a discussão. São dois os temas desenvolvidos sem foco na argumentação, conforme é possível verificar no **Quadro 3**, na página 142. Com essas atividades, pretendemos verificar a forma como os alunos lidam com os temas e como eles os discutem, sem que sejam intensivamente incentivados a realizar os movimentos discursivos de argumento, contra-argumento e resposta ao interagirem.

Assim, nas aulas de 1 a 5, as atividades de leitura propostas restringiam-se a uma interpretação dos textos lidos, sem que houvesse um esforço para gerar um diálogo entre os alunos, mesmo que eles tivessem pontos de vista opostos; as atividades de compreensão de imagens levavam em conta os pontos de vista dos alunos separadamente, sem discussões entre eles; as atividades de vocabulário eram desenvolvidas de forma a oferecer para o aluno

repertório sobre a temática desenvolvida, sem gerar um embate de ideias e sem que esse embate fosse encorajado. Isso não significa que não houvesse períodos de embate de ideias entre os alunos nas primeiras aulas ou que não houvesse interação entre eles – mas, como pretendemos demonstrar nas análises, esses embates e interações são diferentes daqueles presentes no período seguinte do curso.

Já as atividades desenvolvidas no período com argumentação contavam com a inserção da necessidade de argumentar na sala de aula (o que se tornou um presumido do grupo) e, com isso, de dar justificativas para os seus próprios pontos de vista, contra-argumentando as posições dos colegas. Para isso, foram inseridas na dinâmica das aulas especialmente dois dos três tipos de ações discursivas (LEITÃO, 2011, p. 31 - 35):

- *ações discursivas que criam condições para o desenvolvimento da argumentação* (com perguntas como “o que vocês acham disso?”; “ele/ela disse isso. Vocês concordam?”, entre outras);
- *ações discursivas que sustentam a argumentação* (como a solicitação para que os argumentos/contra-argumentos fossem melhor elaborados pelos alunos; a elaboração de respostas aos argumentos/contra-argumentos dos colegas, entre outras);

Ao realizar um período inicial sem foco na argumentação e, posteriormente, inserir a necessidade de argumentar no curso, encontramos uma forma de observar, dentro do próprio grupo, as possíveis mudanças presentes nas posturas dos alunos e trazidas pela argumentação na sala de aula. Essa divisão do curso e suas principais características podem ser visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 2: Características dos períodos do curso

Período sem foco na argumentação (aulas 1-5)	Período com foco na argumentação (aulas 6-13)	Aula 14 – sem foco na argumentação
<p>- atividades seguindo um andamento comum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • não necessidade de dar justificativas aos posicionamentos; 	<p>- “acordo” para que houvesse argumentação na sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • necessidade de dar justificativas aos argumentos e de contra-argumentar os posicionamentos dos 	<p>- não necessidade de argumentar;</p> <p>- não realização de ações discursivas que geram ou mantêm a argumentação.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • não realização frequente de ações discursivas que criam condições, geram e sustentam a argumentação (nem por parte da professora, nem dos alunos); • não necessidade de criação de um <i>diálogo</i> a partir do material das aulas e dos diversos pontos de vista dos alunos; 	<p>colegas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização frequente de ações discursivas que criam condições, geram e sustentam a argumentação (tanto por parte da professora, quanto dos alunos e do observador); • necessidade de estabelecimento de um <i>diálogo</i> a partir do material e da discussão dos diversos pontos de vista dos alunos; 	
---	---	--

Cada um dos temas abordados foi desenvolvido durante duas aulas, uma vez que, na primeira aula do tema, era feita uma introdução a ele e, na segunda aula, um aprofundamento nas discussões, utilizando os conhecimentos, vocabulário e ideias trazidas pelo primeiro contato com o tema, na aula primeira aula. Consideramos que, em duas aulas, seria possível introduzir e discutir os temas, sem que os alunos ficassem entediados pela discussão de uma mesma temática durante muitas aulas seguidas, o que poderia diminuir o interesse dos participantes. Apenas o último tema (*Werte und Wünsche* / Valores e desejos) foi discutido em somente um encontro, na última aula do curso, juntamente com a avaliação do mesmo. Seguem, no Quadro 3: *Datas, temas e tipos de coleta*, as datas das aulas, os temas, as formas de coleta e informação sobre o foco ou não em atividades argumentativas:

Quadro 3: Datas, temas e tipos de coleta

Datas e temas	Coletas realizadas						
	questionário	filmagem (transcrição)	observações-professora	observações-colaborador	texto produzido em casa	avaliação do curso	Foco argument.
1. 31/08/2015 <i>Introdução ao curso</i>	X	X	X	X			Não
2. 14 e 21/09 <i>Essen (comida)</i>		X	X	X	X		Não

3.	28/09 e 5/10 <i>Schule (escola)</i>		X	X	X	X		Não
4.	19 e 26/10 <i>Männer und Frauen (Homens e mulheres)</i>		X ¹⁰⁷	X	X	X		Sim
5.	2 e 16/11 <i>Familie (família)</i>		X	X	X	X		Sim
6.	23 e 30/11 <i>Kunst (arte)</i>		X	X	X	X		Sim
7.	04 e 07/12 <i>Sprache (língua)</i>		X	X	X	X		Sim
8.	14/12/2015 <i>Werte und Wünsche (Valores e desejos) Finalização do curso</i>		X				X	Não

Além das atividades em sala de aula, foi proposto aos alunos, em alguns momentos, que buscassem em casa informações a respeito dos temas e que trouxessem suas opiniões e leituras para o encontro seguinte – o que, no geral, acabou não ocorrendo com a frequência esperada, por questões de tempo disponível dos alunos fora das atividades do curso.

6.6 Utilizando o CLAN para transcrever os dados

Atualmente, muitos são os programas computacionais que auxiliam o pesquisador a analisar seus dados, começando pela própria forma de transcrição adotada. Cabe ao analista escolher, dentre as opções, a melhor ferramenta para o tipo de análise que pretende realizar.

Para os grupos de pesquisa GEALin e NALingua¹⁰⁸, o programa que mais se adequa aos objetivos de seus trabalhos como um todo é o CLAN, elaborado por MacWhinney e sua equipe. Tal programa possibilita fácil compartilhamento de dados com outros pesquisadores,

¹⁰⁷ A aula de 19 de outubro não foi videografada.

¹⁰⁸ Grupo coordenado no Brasil pela Profa. Dra Alessandra Del Ré. Conta com a participação de pesquisadores de diferentes áreas de estudos, assim como com o intercâmbio de informações com grupos de pesquisa franceses.

os quais, após exaustiva correção das transcrições, passam a integrar o banco de dados disponível na plataforma CHILDES¹⁰⁹, on-line e de fácil acesso tanto ao meio acadêmico, como ao público em geral.

Além disso, suas ferramentas de busca auxiliam nas análises e o programa possibilita, também, a visualização das transcrições simultaneamente ao seu respectivo vídeo, permitindo a consideração de dados extra-linguísticos, muito importantes tanto para as pesquisas em aquisição da linguagem da criança, como para nossa pesquisa, mais especificamente. Por meio desse tipo de transcrição, podemos analisar as questões gestuais, entoacionais, e todo tipo de informações contextuais presentes na sala de aula no momento de interação.

O programa CLAN ainda é pouco utilizado no Brasil, e o grupo GEALin é um dos responsáveis por sua divulgação¹¹⁰, disponibilizando, inclusive, um manual em português para compreensão e utilização dos comandos¹¹¹ e, eventualmente, cursos para auxiliar em sua utilização.

As transcrições realizadas no CLAN adaptam-se àquilo que o pesquisador procura: a riqueza de detalhes dos símbolos utilizados para transcrever (os quais fazem parte do programa e permitem que as ferramentas de busca funcionem com eficácia) deixa entrever o tipo de busca que o pesquisador pretende fazer ou, em uma transcrição mais geral (sem visar uma pesquisa específica, a princípio), a utilização dos símbolos permite que futuras pesquisas com variados focos sejam realizadas partindo de uma mesma transcrição.

Como exemplo de uma transcrição rica em símbolos, temos¹¹²:

```
*COM: attends vais la chercher la moitié jeu .
%pho: atã ve la ʃɛʁʃe la mwaʃje ʒø
%int: jeu/3/
*CHI: +< ah oui i(l) manque les deux plots .
*COM: attends .
%pho: atã
%act: COM part en courant vers l'escalier
*COM: ə@fs va chercher .
%pho: ə va sɛʁʃe
*COM: ə@fs va chercher .
%pho: ə va sɛʁʃe
```

¹⁰⁹ Child Language Data Exchange System. Pode ser encontrado através do link: <http://childes.psy.cmu.edu/>

¹¹⁰ Do que temos conhecimento, apenas o *Grupo de Pesquisa Produtividade Linguística Emergente* - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC também faz uso do programa atualmente no Brasil.

¹¹¹ Para mais detalhes, ver: Del Ré; Hilário e Mogno (2012) e Hilário et al. (2012).

¹¹² Esse trecho foi retirado do banco de dados do grupo CoLaJE, na França. Os dados são de Madeleine, quando a criança tinha 5 anos, 5 meses e 8 dias. Todos os dados de Madeleine, assim como os demais dados utilizados pelo grupo, estão disponíveis para download no site do CoLaJE: <http://colaje.scicog.fr/index.php/corpus>

%act: COM monte l' escalier
 *MOT: et la règle <elle est> [/] elle est sur <la table> [/] la petite table blanche .
 *MOT: moi je sais pas comment on y joue .
 *CHI: +< quelle règle ?
 *MOT: la règle de ce jeu là .
 *CHI: ben en fait tu vois +/.
 @Bg: fiction orale
 *OBS: ah c'est le jeu des chenilles !
 *MOT: tu l' as déjà filmé le jeu des chenilles [=! petit rire] ?
 *OBS: +< ah oui j' adore .
 *CHI: +< en fait [/] en fait tu vois on lance les deux xxx et en fait tu vois là je dois pousser un noir .
 %xpnt:show le dé de l'auriculaire
 %act: CHI regarde MOT

Há também, no programa, a possibilidade de inserção de linhas de apoio, correspondentes a cada linha transcrita: linha de comentário, de descrição da situação, de transcrição fonológica, como podemos ver no exemplo acima. Cada linha adicionada corresponde aos interesses de cada pesquisa, especificamente. Em nosso trabalho, usamos especialmente as linhas de comentário (%com:) e, mais raramente, de situação (%sit:), como em :

93 *CAR: Identität # Ausweis [!=risos] . •
 94 *PRO: [!=risos] ja: das ist was anderes # das sit # das Dokument . •
 95 %com: todos riem .
 96 *CAR: also die Sprache trägt # die: Identi [/] Identi ?
 97 *PRO: tät .
 98 *CAR: Identität von jemand . •
 99 *CAR: ich finde . •
 100 %sit: alunos olham para a lousa. A PRO escreve a palavra Identität .
 101 *PRO: habt ihr verstanden, was Carla gesagt hat ? •

Um ponto importante para os usuários do CLAN é a sua compatibilidade e possibilidade de diálogo com programas de transcrição e análise fonética e fonológica, por exemplo (Praat e Phon), ferramentas de descrição mais pormenorizada de áudios e vídeos (como o ELAN), assim como a alternativa de gerar tabelas no Excel e gráficos correspondentes às buscas realizadas.

Cada transcrição no CLAN demanda horas de dedicação: é previsto que, para transcrever 1 hora, o transcritor chegue a utilizar cerca de 30 horas, a depender da riqueza dos símbolos utilizados e da prática do transcritor. Para o nosso trabalho, foi suficiente realizar

uma transcrição com poucos símbolos, utilizando apenas aqueles que tornassem mais claros os enunciados dos alunos.

Em cada arquivo do CLAN, é necessário fornecer um cabeçalho (padrão do programa, mas que é alimentado de acordo com cada dado), no qual constam informações relevantes para a cena transcrita, assim como dados que alimentam o programa, fazendo com que ele funcione de maneira correta. Em nossas transcrições, os cabeçalhos têm a seguinte configuração (variando apenas na linha “coder”, quando muda o transcritor – o que ocorreu em algumas cenas):

```

1      @Begin
2      @Languages:  de, pt
3      @Participants: MAR Marcela, CAR Carla, FER Fernanda, THI Thiago, PRO
4          Professora, OBS Observador
5      @ID:  pt|Marcela|MAR|0;0.0|female|||Student1|||
6      @ID:  pt|Carla|CAR||female|||Student2|||
7      @ID:  pt|Fernanda|FER||female|||Student3|||
8      @ID:  pt|Thiago|THI||male|||Student4|||
9      @ID:  pt|Patricia|PRO||female|||Teacher|||
10     @ID:  pt|Arthur|OBS||male|||Observer|||
11     @Media: die_sprache_hilft_beim_aufbau_der_identitaet_C.mov video
12     @Date: 12_04_2015
13     @Time Duration: 00:08:07
14     @Coder: Patrícia
15     @Location:  German school.
16     @Situation: Alunos escolhem e discutem citações sobre o tema "língua".

```

A maior parte das cenas de nosso corpus foi transcrita pela própria pesquisadora, o que permite uma aproximação muito grande com cada dado e uma melhor visualização do corpus como um todo¹¹³.

A apresentação da tela do programa, tanto no momento da transcrição, como posteriormente, ao assistir aos vídeos, é a seguinte:

¹¹³ Conteí, ao fazer as transcrições, com a ajuda da pesquisadora Ananda Santis (GEALin) e da professora de alemão Isabela Antunes.



Vemos, na figura acima, que há uma marcação azul em um enunciado. Ela sinaliza o alinhamento do dado transcrito ao vídeo (ao fazer esta imagem, estávamos visualizando a transcrição já pronta, checando os detalhes e o alinhamento ao vídeo).

Nossa escolha pelo CLAN deve-se à facilidade de visualização dos vídeos, alinhados às transcrições e também à comodidade que os recortes dos enunciados permitem tanto no momento da transcrição, como ao buscar os trechos mais relevantes para as análises. Para nós, de especial interesse é a possibilidade de visualização dos vídeos juntamente com as transcrições, uma vez que, para nossas análises, todo o contexto interacional, assim como a combinação dos gestos, expressões e tonalidades expressas pelos alunos nos momentos de interação são de importância capital para a discussão dos dados. Além disso, a transcrição feita no CLAN permite o compartilhamento dos dados com outros grupos de pesquisa que também utilizem esse programa nas transcrições e mesmo os nossos dados, futuramente, podem ser compartilhados no banco de dados do CHILDES.

6.7 Critérios de seleção das cenas para as análises

Das 62 cenas argumentativas recortadas dos dados e transcritas, trazemos para uma análise mais pormenorizada um total de 5 trechos¹¹⁴. A seleção para compor as cenas que entrariam nas análises se deu de acordo com a representatividade de cada uma delas para as discussões propostas no trabalho. Assim, analisamos os trechos que chamam a atenção para pontos específicos que buscamos enfatizar - como, por exemplo, a presença da tríade analítica (argumento, contra-argumento e resposta), justificativas para os argumentos e contra-argumentos e traços que possibilitem o reconhecimento de aspectos identitários dos alunos durante as discussões - e, com isso, apontamos, nos demais trechos nos apêndices, onde é possível encontrar movimentos semelhantes àqueles discutidos nas análises.

Os recortes selecionados para análise contam com episódios de diferentes aulas, desde o início do curso, no período sem foco na argumentação, para que pudéssemos visualizar a forma como um embate de ideias era resolvido pelos alunos nesse momento e também cenas do período com argumentação, de forma a verificar as diferenças entre esses dois momentos do curso para o desenvolvimento da argumentação e dos movimentos de argumento-contra-argumento e respostas.

Todos os recortes que compõem o corpus foram feitos respeitando o desenrolar da cena argumentativa em questão: seu início (muitas vezes definido por uma ação discursiva que cria condições para a argumentação) e o seu fim (quando havia uma resposta para o embate de ideias ou quando havia uma mudança de tópico da conversação). Desta maneira, é possível acompanhar o desenvolvimento dos episódios e suas particularidades (se há ou não justificativas, se há a realização de ações discursivas por parte da professora, do observador ou dos alunos, se há uma resposta para a questão em discussão, etc).

6.8 Fios condutores das análises dos dados

Após a coleta do corpus, realizamos uma seleção dos dados, à medida que assistíamos aos vídeos e encontrávamos neles cenas que evidenciassem os processos que nos interessam discutir no trabalho. A partir dessa seleção, foi feita a transcrição de tais cenas, para que pudéssemos dar andamento às análises dos elementos que permitem reconhecer mudanças ocorridas no aprendiz de LE ao tomar contato e utilizar a língua alvo e o papel da

¹¹⁴ No apêndice G (p. 376) está disponível um arquivo tabelar que organiza as cenas por aula, por número e por seus nomes. Essa tabela pode ser interessante para buscar cenas específicas nas transcrições, encontradas no apêndice G, página 380.

argumentação nesse processo. Partindo do corpus e das hipóteses de trabalho aqui propostas, buscamos, de um ponto de vista dialógico e discursivo, interpretar a fundamentação teórica de base bakhtiniana, vinculando-a à temática de aquisição/aprendizagem de LEs e à reflexão acerca do papel da argumentação na constituição da identidade dos falantes, além de pensar os processos presentes em sala de aula e as formas de colaborar para a entrada na LA.

Para realizar nossas análises, seguindo a tendência dos trabalhos feitos pelo grupo NuPArg (DE CASTRO, 2015; VASCONCELOS, 2013; ALMEIDA, 2009, entre outros), optamos por realizá-las por meio de duas abordagens, que se complementam: uma microanálise e uma macroanálise. Na microanálise, buscamos evidenciar e discutir as ocorrências de fatos importantes para nossa pesquisa em cenas e recortes específicos das aulas, tendo como fios condutores para as análises os seguintes aspectos:

- a) Como se dá a argumentação durante as interações (tríade analítica);
- b) O trabalho com a língua alemã realizado pelos alunos durante a atividade argumentativa (em que medida há negociação de significados, de estrutura, de vocabulário na LE, etc);
- c) As formas como os alunos se posicionam no discurso e se é possível reconhecer elementos linguísticos e não-linguísticos que levam à compreensão de aspectos identitários através de sua participação nos diálogos;

É importante notar que nem todos os pontos acima, a serem observados nos dados, estarão necessariamente presentes em todos os episódios analisados: sua ocorrência pode ser variável e, em determinados momentos, podemos voltar nosso olhar mais especificamente a um dos pontos ou a outro.

Para tanto, nossos dados, que contam com uma diversidade de tipos, conforme anteriormente descrito, serão utilizados à medida que percebermos sua relevância para as discussões iniciadas por meio dos dados de filmagem, nos episódios analisados. Assim, os dados provenientes dos diários da professora-pesquisadora, do observador-colaborador, os textos dos alunos e as respostas aos questionários serão introduzidos nas discussões levantadas em cada episódio, quando conveniente. Portanto, não realizaremos, ao menos de forma sistemática, análises individuais de cada tipo de dado que possuímos. Ao mesmo tempo, não rejeitamos que, em determinados momentos, pode ser necessário e produtivo considerar aspectos de determinado tipo de dado em isolado, sem que ele esteja visivelmente

ligado aos demais. Mais uma vez, é o corpus e as discussões que ele permite que determinam nosso trabalho com ele.

Já na macroanálise, propomos um olhar sobre o todo do corpus, colocando-o em perspectiva, de forma a termos a possibilidade de visualizar o processo atravessado pelos alunos no todo do curso, ao longo das aulas, e observar tendências gerais em nossos dados. Assim, os dados analisados na microanálise e as reflexões que forem suscitadas nessa fase de sua problematização trazem a possibilidade de compreender, de forma mais ampla, o processo como um todo, na macroanálise.

Neste trabalho, ao realizar a macroanálise, levamos em consideração os seguintes aspectos como fios condutores para as reflexões:

- a) Em que medida há, ao longo do curso, engajamento dos alunos em argumentação: verificar as possíveis mudanças ocorridas na forma de argumentar entre o período inicial do curso (sem foco na argumentação) e o período final (com foco na argumentação);
- b) Como reconhecer, nesse engajamento, traços de deslocamentos identitários nos alunos e se há, ao longo do curso, alguma mudança gerada pela argumentação;
- c) De que forma se dá, no discurso, o manejo dos alunos com as estruturas da língua alemã ao longo do curso;
- d) Observar a relação entre questões identitárias dos alunos e a inserção da argumentação na sala de aula.

Entendemos que, ao proceder as análises com esses dois enfoques, é possível lidar com os dados de forma a explorá-los em diferentes níveis, assim como fica aberta a possibilidade de analisar as hipóteses do trabalho a partir de perspectivas diversas, colocando-as em ângulos diferenciados de observação. Como forma de dar um acabamento aos trabalhos de análise realizados nos dois enfoques (micro e macro), propomos também uma discussão geral dos dados, com base nos resultados obtidos por meio das análises.

É importante mencionar que, ao analisar nossos dados, em consonância com as propostas de Firth e Wagner (2007, 1997), buscamos olhar para as produções dos participantes de nossa pesquisa de forma positiva: não destacando erros ou

incompatibilidades, mas sim vendo nas formações não comuns à LE padrão sua criatividade e capacidade de gerar significados na língua que adquirem/aprendem.

Tendo em mente esses aspectos das questões metodológicas que estão envolvidas em nossa pesquisa, damos início à análise dos dados, apresentando, inicialmente, a microanálise e, em seguida, a macroanálise.

7 ANÁLISES

7.1 Microanálises

Iniciamos nossas análises com reflexões sobre cenas recortadas das interações na sala de aula, seguindo, para proceder ao andamento analítico, os fios condutores anteriormente traçados para o nosso trabalho, de forma a observar, em cada dado, aspectos semelhantes, de uma maneira geral, além de apontar, quando conveniente, seus aspectos singulares.

Nas microanálises, dividimos os dados de forma a apresentar inicialmente as cenas retiradas do período do curso no qual não havia foco e incentivo direto para que houvesse argumentação. No total, analisamos deste período 3 cenas: *Warum ist Schule Scheiße?* (Por que a escola é um saco?); *Sie leben noch!* (eles ainda estão vivos!) e *Sie sehen sehr gut aus!* (eles parecem muito bons!).

Após tecer considerações acerca dessas 3 cenas, passamos a analisar interações do período do curso com foco e incentivo para que os alunos realizassem movimentos de argumento, contra-argumento e resposta. Desse período do curso, analisamos um total de 2 cenas: “Tudo é porco, gente!” e “*Warum kritisiert man die Familie?* / Por que criticamos a família?”.

7.1.1 Período sem foco na argumentação

7.1.1.1 *Warum ist Schule Scheiße?* (por que a escola é um saco?)

Na quarta aula de nosso corpus, começamos a trabalhar o tema *Schule* (escola). O tema foi iniciado justamente com a frase “*Schule ist Scheiße. Warum?* (A escola é um saco. Por quê?)” escrita na lousa e que foi retirada de um blog sobre educação na Alemanha, dando origem à pergunta da professora, que busca as opiniões dos alunos acerca da escola. Com isso, temos a seguinte passagem:

17 *PRO: warum findet ihr, dass die Leute so sagen ja:: Schule ist hum ?	17 *PRO: por que vocês acham que as pessoas dizem si:m, a escola é hum?
18 *FER: vielleicht Schule ist langweilig .	18 *FER: talvez a escola seja monótona (chata).
19 *PRO: hum .	19 *PRO: hum .
20 *FER: Schüle ist # .	20 *FER: A escola é # .
21 *PRO: es kann ja langweilig sein ja .	21 *PRO: ela pode ser monótona sim.

22 *FER: hu:: könnte sein .	22 *FER: hu:: poderia ser .
23 *MAR: sie brauchen ein ## effort # é # se esforçar .	23 *MAR: eles precisam de um ## effort # é # se esforçar .
24 *PRO: hä: # Mühe # sie sollen sich Mühe geben .	24 *PRO: hä: # esforço # eles precisam se esforçar .
25 *MAR: ja: sie sollen Mühe geben .	25 *MAR: sim eles precisam se esforçar.
26 *FER: Mühe # Mühe ?	26 *FER: Esforço # esforço ?
27 *PRO: Mühe aham .	27 *PRO: esforço aham .
28 *PRO: was noch ?	28 *PRO: o que mais ?
29 *PRO: es ist langweilig, man # .	29 *PRO: ela é monótona, a gente # .
30 *FER: wir bleibt zu: [/] zu: .	30 *FER: nós fica (ficamos) muito [/] muito .
31 *THI: lange .	31 *THI: muito tempo .
32 *CAR: zu viel Zeit # drinnen .	32 *CAR: tempo demais # dentro .
33 *FER: zu viel Zeit .	33 *FER: tempo demais .
34 *CAR: und so viele Jahren # wir müssen dorthin gehen .	34 *CAR: e muitos anos # nós temos que ir para lá .
35 *PRO: aham .	35 *PRO: aham .
36 *FER: fast achtzehn Jahren .	36 *FER: quase dezoito anos .
37 *PRO: und jeden Tag ## noch .	37 *PRO: e todo dia ## ainda .
38 *CAR: jeden Tag .	38 *CAR: todo dia .
39 *CAR: früh aufstehen [!=risos] .	39 *CAR: acordar cedo [!=risos] .
40 *MAR: zu früh ja ?	40 *MAR: cedo demais, né?
41 *PRO: ja: .	41 *PRO: si::m .
42 *PRO: was noch ?	42 *PRO: o que mais ?
43 *CAR: und wir müssen lernen # manchmal # was wir # nicht # mag .	43 *CAR: e nós temos que estudar # às vezes # o que nós # não # gosta (gostamos) .
44 *MAR: ah ja .	44 *MAR: ah sim .
45 *PRO: ja # das ist auch was, ne: ? [!=risos] .	45 *PRO: sim # isso também é algo, né ? [!=risos].
46 *MAR: nicht mag und nicht brauchen .	46 *MAR: não gosta e não precisamos .
47 *FER: alle negativ(e) Teil von die Schule .	47 *FER: todos os lados negativos da escola .
48 %com: FER gesticula enquanto fala.	48 %com: FER gesticula enquanto fala.
49 *PRO: noch etwas ?	49 *PRO: mais alguma coisa ?
50 @End	50 @End

A cena acima durou 1'30" e tudo começou com a pergunta feita pela professora, e já indicada na lousa, como anteriormente mencionado (17 *PRO: warum findet ihr, dass die Leute so sagen ja:: Schule ist hum ? / por que vocês acham que as pessoas dizem si:m, a escola é hum?). A partir disso, os alunos começam a enumerar pontos que, segundo eles, definem a escola como uma lugar chato. Assim, entre os enunciados 18 e 46, temos uma "lista" dos pontos que contam contra a escola. Não há, ao longo dessa listagem, qualquer intenção por parte dos alunos de inserir uma discussão, uma argumentação e uma colocação de argumentos que sejam a favor da escola. Por sua vez, não há, por parte da professora, um esforço para que isso seja iniciado. A participação da professora restringe-se a incentivar que os alunos continuem a colocar pontos na "lista" (28 *PRO: was noch ? / o que mais ? // 35

***PRO: aham . / aham // 41 *PRO: ja:: / si::m // 42 *PRO: was noch ? / o que mais ? // 49
*PRO: noch etwas ? / mais alguma coisa ?).**

Não se pode dizer que a montagem dessa “lista” dos pontos negativos sobre a escola seja uma atividade desprovida de esforço e de possíveis benefícios para os alunos participantes. Vemos, por exemplo, entre os turnos 30 e 33, os alunos, em colaboração, montando uma ideia: a de que passamos muito tempo na escola. No turno 34, Carla continua a falar sobre o tempo passado na escola, partindo da ideia iniciada pela colega Fernanda, que, por sua vez, completa a ideia de Carla no turno 36. Mais uma vez, entre os turnos 37 e 41, há uma colaboração entre os participantes e a professora para elaborar a ideia de que vamos cedo demais à escola. Isso ocorre novamente entre os turnos 43 e 46, nos quais Carla e Marcela, juntas, compartilham a ideia de que devemos aprender coisas das quais não gostamos ou precisamos.

Há também certo trabalho com vocabulário, na busca pela expressão *fazer um esforço*, entre os turnos 23 e 27, iniciado por Marcela, com a ajuda da professora (turnos 24 e 27) e com a participação de Fernanda, que repete a palavra usada pela colega (turno 26).

No entanto, vemos neste dado um grande potencial para inserir os alunos em um diálogo mais amplo e mais próximo de um diálogo real, como Schatz (2006, p. 127) sugere ser possível ao engajar os alunos em discussões. E se, em meio da atividade de elencar os pontos em que a escola é chata, os alunos fossem impelidos a também pensar em contrapontos e sugerir pontos nos quais a escola é considerada um lugar legal? Com a participação da professora, incitando os alunos a realizar uma atividade deste tipo, poderíamos sair da formação de uma “lista” e chegar a um diálogo de opiniões, possivelmente com mais trabalho conjunto para a formação das ideias e maior exercitação de vocabulário e estruturas da língua, por parte dos alunos. Sem contar que, nesse caso, os alunos seriam inseridos mais intensivamente na discussão, colocando-se e posicionando-se nela, ao defender um ponto e vista.

Neste dado, vemos o que acontece com certa frequência na sala de aula e uma das ideias que nos impulsionaram a realizar esta pesquisa: como e por quais motivos seria interessante ir além de uma lista de prós e contras nas discussões em sala de aula e quais seriam as implicações disso para os alunos no processo de aquisição/aprendizagem de uma LE?

Mais uma vez, notamos que atividades deste tipo permitem aos alunos certo trabalho com a língua e certa participação na sala de aula. Mas será que uma atividade mais pautada na

argumentação não poderia levá-los ainda mais longe no uso da LE, na tomada de posição como sujeitos que enunciam nessa língua?

Não à toa abrimos nossas análises com este dado, em específico, de forma a demonstrar, ao longo das demais discussões das cenas, nosso ponto de partida e de chegada (que, no entanto, não significa um fim das reflexões e questões).

Sobre a questão gestual, vemos que os alunos não gesticulam de forma exacerbada, nem mesmo quando a palavra que desejam lhes falta. Ainda assim, eles sempre concordam um com o outro por meio do movimento de cabeça, em especial Thiago, que quase não participa verbalmente da interação, mas que marca a sua participação por meio do gesto de concordância, ao movimentar sua cabeça para frente e para trás quando as colegas elencam os pontos de sua “lista”. Além disso, os alunos têm uma expressão facial que demonstra estarem pensativos e, de maneira geral, com sua atenção voltada para a professora, que iniciou a discussão e que, de certa forma, faz a atenção voltar-se para ela a cada participação sua, já que, juntos, professora e alunos montam a lista dos pontos negativos da escola.

Ao fim da interação, Fernanda, ao enunciar o turno 47, gesticula, como se apontasse para apenas um lado (um lado da questão), com movimentos circulares das mãos, da esquerda para a direita. Esse gesto da aluna pode ser entendido como uma gesticulação natural, que acompanha o fluxo da fala, sendo o tipo mais frequente de gesto no uso diário, produzido especialmente pelas mãos e braços (mas não se restringindo a apenas esses membros) (BARROS; CAVALCANTE, 2015, p. 50).

É interessante notar que a própria pergunta lançada pela professora pode ser considerada como um argumento inicial para uma discussão. Mas nenhum dos participantes oferece um contra-argumento a ela. Mesmo Fernanda, que possivelmente não tem essa ideia negativa sobre escola (o que pode ser compreendido a partir da observação de sua participação nas duas aulas relativas ao tema), apesar de ter demonstrado certa hesitação ao final da interação, não se colocou contra a pergunta lançada. Foi ela, inclusive, quem iniciou a listagem dos pontos e participou ativamente de sua confecção¹¹⁵.

Para finalizar nosso olhar lançado a essa interação, percebemos, ao final dela, no turno 47, algo que pode ser um certo incômodo de Fernanda com o fato de estarmos apenas trazendo os pontos negativos da escola: **47 *FER: alle negativ(e) Teil von die Schule . /**

¹¹⁵ Vale notar que encontramos uma situação semelhante na aula 10, cena 37, na qual a pergunta da professora também pode ser considerada como um argumento. No entanto, nesse caso, não há uma listagem feita pelos alunos, como na cena aqui analisada. Há, ao invés disso, uma interação argumentativa, uma vez que os participantes se colocam prontamente contra a afirmação da professora (de que a Mona Lisa é feia) e adicionam justificativas e contra-argumentos para defender seus pontos de vista.

todos os lados negativos da escola. Ao dizer isso, a aluna faz uma expressão facial de certo descontentamento e a sua gesticulação, apontando para apenas um dos lados, pode nos levar a compreender que, por outro lado, há pontos positivos na escola. Isso poderia ser o ponto de partida para uma discussão e para a abertura dos contra-argumentos que poderiam ser dados aos pontos negativos já levantados. Mas a participação da aluna não é “aproveitada” – o que pode ocorrer com frequência na sala de aula: a não percepção dos momentos em que a argumentação espontânea pode surgir e ser mantida, caso haja intervenção e ações discursivas por parte pelo professor (LEITÃO, 2011), ou dos próprios alunos entre si.

No caso desta cena, em específico, não houve esforço por parte da professora para iniciar e manter a argumentação pois, nesse momento do curso (sem foco na argumentação), nossa intenção era justamente perceber como as discussões se desenvolviam sem esse incentivo, para podermos medir, posteriormente, se e como tal incentivo traz para a sala de aula vantagens para a aquisição/aprendizagem e para a questão da identidade dos alunos.

Em nossos dados, essa cena é a única que traz traços de uma listagem de pontos, não caracterizando uma discussão. Essa baixa frequência na ocorrência de interações deste tipo já era esperada, uma vez que nosso trabalho busca justamente levar os alunos a participar de diálogos e realizar movimentos argumentativos, ao invés de apenas listar pontos relacionados aos temas propostos.

7.1.1.2 *Sie sehen sehr gut aus!* (eles parecem muito bons!)

A cena a seguir é retirada da terceira aula do curso, momento em que não há o formato de argumentação inserido nas aulas (assim como na cena anterior), nem, portanto, uma insistente aplicação de ações discursivas por parte da professora, que gerem ou sustentem a argumentação durante as discussões. Selecionamos essa interação, que traz um embate de ideias, como forma de discutir como se dá a argumentação entre os alunos antes que o foco nela seja inserido nas aulas, para que tenhamos também um parâmetro do que buscar nos dados quando da inserção das atividades essencialmente argumentativas. A análise deste dado nos permite visualizar o que esperamos que a argumentação traga para os alunos à medida que eles, cada vez mais, tomem parte em discussões ao longo do curso.

Participam da aula em questão as três alunas do curso (Fernanda, Carla e Marcela). O aluno (Thiago) estava ausente no dia. O tema discutido nesse encontro é *Essen* (comida), que

havia sido iniciado na aula anterior a essa, sendo, portanto, a aula 3 a última a desenvolver esse tema.

A discussão a seguir ocorreu ao final da aula, em uma de suas interações finais e tem a duração de 1'18". Como material de apoio para a discussão, as alunas haviam acabado de ler um texto (*Fast-Food: unkompliziert, aber ohne Nährstoffe*¹¹⁶ / Fast-food: descomplicado, mas sem nutrientes). A atividade que seguiu a leitura foi uma problematização do que as alunas tinham achado de novo, interessante e/ou importante no texto. Com isso, deu-se a seguinte interação:

18 *FER: ich habe das nicht verstehen .	18 *FER: eu não entendi isso
19 *PRO: verstanden .	19 *PRO: entendi.
20 *FER: verstanden Entschuldigung .	20 *FER: entendi. Desculpe.
21 *FER: Fast-Food hat keine gutes Image # Image é Bild ?	21 *FER: Fast-food não tem uma boa imagem # Imagem é foto [figura]?
22 *PRO: uhum .	22 *PRO: Uhum.
23 *FER: für mich ist # ein gute Image	23 *FER: para mim é # uma boa imagem.
24 *FER: eine Hamburg(er) # sind # nicht schön aber # ich glaube # sieht #	24 *FER: uma hambúrguer # não # são bonitos mas # eu acredito # parece(m) #
25 schmeckt aus # für mich .	25 gostoso # para mim.
26 *PRO: es sieht schmackhaft aus ?	26 *PRO: parece saboroso?
27 *FER: ja .	27 *FER: sim.
28 *PRO: ja: aber was meinen sie, wenn sie sagen, dass es keine gute Image	28 *PRO: sim mas o que eles querem dizer, quando dizem que ele não tem uma imagem
29 hat ?	29 boa?
30 *MAR: ja aber nicht das .	30 *MAR: sim, mas não isso .
31 *MAR: nicht ein [/] ein gute:: .	31 *MAR: não uma [/] uma boa
32 *FER: wegen de::r Zutaten .	32 *FER: por causa dos ingredientes .
33 *FER: aber die: fertig Produkte: # sieht # sehr gut # aus # für mich	33 *FER: mas os produtos pronto # parece # muito bom # para mim
34 [!=risos] .	34 [!=risos]
35 *MAR: ah sie [/] sie sieh(en) [//] sie siehen [//] sie ansehen [//] sie	35 *MAR: ah eles [/] eles pare(cem) [//] eles assistem [//] eles parecem [//] eles
36 sehen gut [//] sie [//] sie:: sieht gut an	36 vêem bem [//] eles [//] eles assistem bem
37 *PRO: sie sehen gut aus .	37 *PRO: eles parecem bons.
38 *MAR: sie sehen gut aus ah gut aber sie haben kein gute # Image, weil	38 *MAR: eles parecem bons ah bom mas eles não tem uma boa # imagem, pois
39 sie: # krank machen .	39 eles fazem ficar doente.
40 *PRO: ja also das ist ä: .	40 *PRO: sim então isso é ä:
41 *MAR: für das ist a: keine gute Image	41 *MAR: por isso não é a: uma boa imagem.
42 *FER: ah das ist die Idee ?	42 *FER: ah essa é a ideia?
43 *MAR: ja:: .	43 *MAR: si::m.
44 *PRO: uhum .	44 *PRO: uhum .
45 *FER: okay .	45 *FER: ok.
46 *PRO: genau .	46 *PRO: isso.
47 @End	47 @End

¹¹⁶ Texto disponível no apêndice F, p. 327.

Para contextualizar a leitura dos dados traduzidos, é importante constatar dois pontos: **1.** no turno 18, a aluna Fernanda utiliza uma forma não-padrão do particípio do verbo “entender”, sendo, por isso, corrigida pela professora e acatando, no turno 20, a correção, repetindo a forma esperada – e conhecida por ela; **2.** Entre as linhas 24 e 25, Fernanda faz uma construção misturando duas possibilidades do alemão: “*es schmeckt gut* / é gostoso” e “*es sieht gut aus* / parece bom (visualmente)”, o que gera seu enunciado “[...] **sieht # schmeckt aus für mich**”. Na tradução, tal jogo não fica claro. A professora, compreendendo a ideia da aluna, sugere, no turno seguinte, uma opção para dizer o que ela gostaria, usando uma construção que abarca, de certa forma, aspectos de ambas as expressões, em uma tentativa de valorizar a participação da aluna como falante.

Tendo esses aspectos considerados, vemos que a discussão presente nesse dado se dá em torno de um mal entendido da aluna Fernanda em relação ao texto: ela lê a expressão “*es hat kein gutes Image*” (ele não tem uma boa imagem) de forma literal: como se as fotos, as imagens de hambúrgueres fossem ruins, trouxessem uma má imagem do produto. Ela contesta tal ideia, dizendo que, *para ela*, as imagens dos hambúrgueres são, na verdade, muito boas (turnos 23 a 25 e 33). O embate de ideias se dá à medida que Marcela oferece um outro ponto de vista interpretativo da expressão: os lanches parecem saborosos, mas fazem mal à saúde e, por isso, não têm uma boa imagem, metaforicamente falando (turnos 30 - 31,35 – 36, 38 - 39). Fernanda acompanha o raciocínio, mas não parece estar convencida sobre o caráter não-literal da expressão, embora não continue argumentando.

Nesse episódio, vemos o desenrolar de um embate de ideias no qual as alunas envolvidas buscam evidenciar duas leituras distintas sobre o mesmo texto: uma mais literal e a outra, mais metafórica. Nesse embate, as alunas buscam defender seus pontos de vista, mas notamos que suas falas são ainda compostas por poucos argumentos e não há uma defesa de pontos de vista feita de forma enfática. Vejamos como ocorre o reconhecimento da tríade analítica, da forma como proposta por Leitão (2011, 2007a, 2007b, 2003):

Há, nesta interação, um primeiro *argumento*, proposto por Fernanda, nos turnos 24 e 25:

- 24 *FER:** **eine Hamburg(er) # sind # nicht schön aber # ich glaube # sieht # /**
 uma hambúrguer # não # são bonitos mas # eu acredito # parece(m) #
25 *FER: **schmeckt aus # für mich . /** gostoso # para mim.

Logo em seguida, Marcela inicia uma contra argumentação, ao dizer, no turno 30: ***MAR: ja aber nicht das / sim, mas não isso.** A fala de Marcela ocorre juntamente com a da professora (turno 28), que questiona qual seria o sentido de “não ter uma boa imagem”, no contexto do texto lido, em uma tentativa de trazer Fernanda para a compreensão mais metafórica da expressão. Marcela, em seguida (turno 31), recomeça sua fala, que é interrompida por uma *justificativa* de Fernanda para seu argumento inicial (turno 32):

32 ***FER: weger de::r Zutaten . /** por causa dos ingredientes .

33 ***FER: aber die: fertig Produkte: # sieht # sehr gut # aus # für mich /** mas os produtos pronto # parece # muito bom # para mim

34 **[!=risos] .**

Finalmente, Marcela consegue expor seu *contra-argumento* ao argumento inicial de Fernanda, entre os turnos 35 e 41:

35 ***MAR: ah sie [/] sie sieh(en) [//] sie sehen [//] sie ansiehen [//] sie /** ah eles [/] eles pare(cem) [//] eles assistem [//] eles parecem [//] eles

36 **sehen gut [//] sie [//] sie:: sieht gut an /** vêem bem [//] eles [//] eles assistem bem

37 ***PRO: sie sehen gut aus . /** eles parecem bons.

38 ***MAR: sie sehen gut aus ah gut aber sie haben kein gute # Image, weil /** eles parecem bons ah bom mas eles não tem uma boa # imagem, pois

39 **sie: # krank machen . /** eles fazem ficar doente.

40 ***PRO: ja also das ist ã: . /** sim então isso é ã:

41 ***MAR: für das ist a: keine gute Image /** por isso não é a: uma boa imagem.

Fernanda, então, faz um gesto de concordância com a cabeça e pede a confirmação verbalmente, no turno 42, ***FER: ah das ist die Idee? / ah, essa é a ideia?**, de que essa seria então a ideia trazida pelo texto, seguida da confirmação de Marcela, no turno 43 - ***MAR: ja:: / si::m.** Com isso, Fernanda dá sua *resposta* final, na qual, verbalmente, concorda com Marcela (configurando, então, uma resposta do quarto tipo possível para uma argumentação, em que o contra-argumento é totalmente aceito e incorporado pelo proponente do argumento inicial, que retira, então, seu ponto de vista (LEITÃO, 2011, p. 28)):

45 ***FER: okay . / ok.**

Com isso, há a finalização da discussão, pois, com a resposta dada por Fernanda e por não haver, por parte da professora, nenhuma ação que faça com que a discussão seja mantida, Marcela (e Fernanda) parece se dar por satisfeita pela argumentação e a conversa é encerrada.

Percebemos, ao longo desse episódio, que não há, por parte das participantes, nenhum momento em que o português surja na interação (exceto pelo uso de Fernanda, no turno 4, do verbo *ser*, embora não possamos ter a certeza de que o “é”, neste caso, esteja desempenhando a função de verbo. Ele pode ser, na fala da aluna, um marcador ou modalizador). Toda a discussão acontece em língua alemã e, mesmo quando há certa dificuldade para se encontrar o termo ou a expressão desejada pelas alunas, há sempre a tentativa de se expressar na LE (como nos turnos 24 - 25 e 35 - 36).

A questão gestual presente na cena baseia-se, sobretudo, em *gesticulações* (MCNEILL, 1985, p. 351) – que acompanham as falas das alunas –, mas há, também um gesto referencial icônico na fala de Fernanda, no turno 33, quando se refere aos produtos prontos (hambúrgeres):

33 *FER: aber die: fertig Produkte: # sieht # sehr gut # aus # für mich / mas os produtos pronto # parece # muito bom # para mim
34 [!=risos] .

Ao dizer “fertig Produkte”, Fernanda gesticula de forma a parecer simular um hambúrguer: levanta as mãos e faz gestos arredondados, como se estivesse segurando um grande hambúrguer em suas mãos, compondo, com esse gesto, o significado do enunciado que expressa verbalmente, talvez justamente para que não haja dúvidas sobre o que ela quer dizer quando se refere aos “produtos prontos”. Essa ideia de exhibir, com o gesto, um significado relevante ao que é dito linguisticamente é o que caracteriza um gesto referencial icônico (MCNEILL, 1985, p. 354). Voltaremos a esse dado adiante, ao considerar o enunciado “für mich / para mim” e o gestual que o acompanha.

Apontamos que, ao longo de todo o curso, houve a tendência de utilizar apenas o alemão em sala de aula. Há momentos em que os participantes fazem uso do português, como veremos em outros dados, mas isso não ocorre com uma frequência alta e, a nosso ver, esse uso muitas vezes acompanha questões identitárias dos alunos, conforme veremos no dado analisado a seguir, assim como na macroanálise. Muito embora não tenha havido uma “proibição” do uso da LM, parece que há um *presumido* (BAKHTIN, 1976) no grupo de que o alemão é a língua a ser falada ali, nas interações, talvez pelo fato de os alunos estarem frequentando um curso de conversação em alemão e terem, portanto, a ideia de que essa é a

língua que deve ser usada na sala de aula, mesmo quando lidam com certas dificuldades (lexicais, por exemplo).

Nesse contexto, é natural que surjam dificuldades para expressar determinadas coisas na LE e, especificamente no dado analisado, notamos que a professora é a principal fonte de ajuda para se chegar ao ponto desejado: é a professora que assume a posição de tutora nessa interação, colaborando para que os alunos avancem e desenvolvam determinado conhecimento (VYGOTSKY, 2007, 2006) na LE. Com o andamento do curso e com a introdução da argumentação como formato nas aulas, espera-se que esse papel seja mais frequentemente desempenhado pelos próprios alunos entre si, considerando que a colaboração dos participantes da interação é também muito importante para o desenvolvimento do conhecimento (VYGOTSKY, 2007, 2006) e para que seja criado, na sala de aula, um ambiente de colaboração e de aprendizagem conjunta, com uma polarização menos evidente da hierarquia professor – aluno. Já notamos uma tendência para isso no dado analisado a seguir, no qual a professora realiza certas ações que geram e mantém a argumentação na aula. Nessa interação, os alunos, entre si, assumem a posição de tutores, ajudando uns aos outros na solução de dúvidas.

Há, então, na cena aqui analisada e no contexto do trabalho com a língua ao utilizar a LE para compor a argumentação, no turno 21, uma pergunta de Fernanda com relação ao significado da palavra *Image* (imagem) e se essa palavra se relaciona semanticamente à palavra *Bild* (figura), o que é confirmado pela professora no turno seguinte. Já nos turnos 24 e 25, a mesma aluna busca exprimir uma ideia, mas sente certa dificuldade e demonstra sua incerteza sobre o enunciado que produz (especialmente por meio de sua entoação e da expressão facial). A professora, então, como dito anteriormente, reformula a fala da aluna, em forma de uma pergunta, para que ela perceba uma possibilidade da língua para expressar sua ideia.

Outro momento em que há esforço das alunas em relação à LE pode ser visualizado na fala de Marcela, nos turnos 35 e 36: a aluna tenta várias possibilidades para expressar a ideia de que os lanches “parecem” bons. Nessa tentativa, ela se aproxima do esperado e recebe uma ajuda da professora, seguindo, depois, com o desenvolvimento de seu contra-argumento, ao utilizar o verbo *aussehen* da forma esperada e continuar expressando sua ideia, a partir do uso de tal palavra em seu enunciado (linha 38).

Não é, no entanto, apenas quando há dificuldade na expressão que podemos perceber que há um trabalho dos alunos para compor seus enunciados em língua alemã. Suas pausas,

suas construções como um todo demonstram que, de certa forma, ao compor um argumento ou um contra-argumento, a forma de lidar com a língua, sem que haja modelos pré-concebidos a seguir, faz com que os alunos, ao falar, criem na LE e, portanto, que se coloquem nela e consigam, com ou sem a colaboração do tutor, expressar suas ideias.

Esse trabalho realizado com a língua alemã em busca da melhor forma de expressar aquilo que querem dizer é, para nós, um indício para a validação da ideia de que, ao argumentar, os alunos lidam com a LE em todos os níveis, à medida que são impelidos a validar seus argumentos e a se fazer compreender pelos colegas. Esse trabalho linguístico, segundo nossa proposta, deve ser intensificado ao longo do curso, especialmente quando a argumentação passa a ser incentivada durante as atividades, exigindo maior posicionamento dos alunos e, portanto, maior abertura para lidar com os diferentes aspectos da língua que adquirem/aprendem. A ocorrência dessa intensificação será verificada na macroanálise, na qual podemos observar o todo do curso, em perspectiva.

Atentando para aspectos linguísticos presentes no ato de argumentar, encontramos, durante a discussão, o uso do conector adversativo *aber* (mas) pelas duas alunas (Fernanda, turnos 24 e 33; Marcela 30 e 38; professora: 28), como forma de instaurar o ponto de vista contrário em sua fala. Não há o uso de qualquer outro recurso linguístico para marcar seu argumento ou sua opinião, no caso deste episódio. Assim, o que se espera é que os alunos participantes adquiram/aprendam também outras formas de expressar suas ideias e seus pontos de vista, fazendo uso de expressões da língua alemã que se adequem aos contextos argumentativos, incluindo aquelas que foram trabalhadas na primeira aula do curso (ver apêndice F, páginas 314 a 319) e que são, a partir do momento em que a argumentação é instaurada como formato para a sala de aula, mais exigidas dos alunos.

Com isso, além de usar determinados conectores, como o *aber* (mas), acreditamos que os alunos passarão a ser capazes de expressar seus pontos de vista com mais precisão, colocando-se e posicionando-se linguisticamente cada vez mais como sujeitos em seu discurso.

Ainda no que diz respeito ao andamento da resolução do embate de ideias existente nessa discussão, percebemos que há, na formação do argumento e do contra-argumento, poucas justificativas e retomadas dos pontos de vista iniciais das alunas. Isso pode se dar devido à falta de realização de ações que constroem a argumentação na sala de aula (LEITÃO, 2011) por parte de professora, que, conscientemente, deixa de realizar tais movimentos discursivos, deixando por conta dos alunos o andamento da discussão (ainda não

é o momento do curso em que a argumentação é enfaticamente encorajada). O foco das alunas está, de fato, voltado para o léxico e para a melhor forma de expressar aquilo que desejam e a argumentação e defesa de pontos de vista se dá de maneira eficaz no discurso - afinal, Marcela recebe uma resposta positiva de Fernanda para seu contra-argumento -, mas os argumentos e contra argumentos são pouco elaborados e recebem poucas justificativas. Com certo incentivo, certamente haveria ainda mais trabalho com a LE, à medida que as alunas justificassem melhor seus pontos de vista.

Há, ao longo de toda a discussão, apenas uma participação da professora com viés mais instigante, no turno 28, levantando a questão do significado da expressão *kein gutes Image*, que possivelmente desencadeia a justificativa de Fernanda, no turno 32, mas que, no entanto, não desencadeia necessariamente a argumentação, uma vez que Marcela já iniciava a contra-argumentação, no turno 30, que é enunciado simultaneamente à fala da professora.

Com isso, percebemos que há, nas interações, momentos em que a argumentação está presente, mas ela não se mantém sem que seja empreendido um esforço para tal (esforço esse que não existe no período em que ocorre a discussão em questão). Segundo nossas hipóteses, esperamos que, no decorrer do curso, a inserção de ações para o surgimento, manutenção e consolidação da argumentação traga benefícios para os alunos, tanto no que diz respeito ao seu trabalho com a língua, quanto no refinamento de sua colocação de pontos de vista, colaborando, portanto, para a constituição de sua identidade na LE.

Nota-se, ao observar o dado em análise, que a interação se dá especialmente entre as alunas Fernanda e Marcela e a professora. Percebemos que Carla está acompanhando a discussão em seu desenrolar, mas prefere não tomar parte dela, ao menos oralmente. No entanto, essa opção da aluna por participar pouco desta interação, em específico, não é uma postura que ocorre durante toda a aula, como notamos, por exemplo, nas anotações do observador-colaborador e da professora-pesquisadora, como em: “A interação na aula ocorreu de forma homogênea: todas as alunas participaram e se mostraram dispostas a conversar em alemão com as demais” (observação da professora-pesquisadora; ver apêndice E, p. 281-282) e também ao observar o vídeo da aula.

No que diz respeito ao reconhecimento de posturas que permitem perceber traços identitários das alunas ao longo das atividades e do uso da LE na sala de aula, consideramos a própria opção das alunas por usar somente o alemão, em todas as circunstâncias, um elemento interessante: é criado, na sala de aula, um ambiente em que, apesar de não ser proibido, o

português não é inserido com facilidade, incentivando o uso do alemão e permitindo a percepção das dificuldades dos alunos e a superação delas.

Outro dado interessante com relação às questões identitárias é a forma como a aluna Fernanda, ao compor seu argumento e sua justificativa, demarca, em seu discurso, que essa é a sua opinião, colocando, em sua fala, a expressão *für mich* (para mim) (turnos 23, 25 e 33), delineando, com ela, a sua posição como falante que defende os pontos de vista por ela ali apresentados, que podem ser diferentes daqueles defendidos por suas colegas de sala. Entre os turnos 23 e 25 há, inclusive, uma repetição dessa expressão pela aluna, no início e ao final de sua exposição. Essa colocação verbalizada é também marcada pela aluna não-linguisticamente, pois, ao enunciar, especialmente na segunda vez que utiliza essa expressão, no turno 25, ela movimenta a mão esquerda em direção ao próprio peito, apontando para si mesma e demarcando ainda mais o seu posicionamento.

É interessante pensar que, ao demarcar seu lugar como sujeito em seu discurso com a expressão *für mich*, a aluna, de certa forma, abre a possibilidade para outras interpretações do ponto de vista em questão, uma vez que, ao reconhecer o seu lugar, admite que essa forma de encarar o fato é defendida por ela, mas deixa claro que as outras pessoas podem pensar de maneira diferente, abrindo espaço para a discussão e argumentação e mostrando-se disposta a analisar outros pontos de vista, contrários ao seu.

Conforme traçado nas hipóteses desta pesquisa, esperamos que esse tipo de postura dos alunos seja mais frequente nas aulas em que a argumentação for enfatizada, como forma de possibilitar o reconhecimento, com mais facilidade, desse tipo de posicionamento tomado pelos alunos na LE, o que seria facilitado justamente pelo formato inserido na aula, com a exigência e o incentivo para a argumentação. Segundo acreditamos, tal formato pode colaborar para que ocorram os deslocamentos vinculados ao uso da LE, os quais ficariam mais evidentes em contextos argumentativos, conforme propomos nesta pesquisa.

7.1.1.3 *Sie leben noch!* (Eles ainda estão vivos!)

A cena analisada a seguir tem a duração de 2'06" e é o recorte de número 11 de nosso corpus, também retirado da aula 3, na qual o tema discutido era *Essen* (comida). Os alunos haviam acabado de ler um texto da unidade 6 do livro didático *Ja genau! B1* (BÖSCHEL; DUSEMUND-BRACKHAHN, 2012, p. 58), que, ao mostrar em números a quantidade de animais que são mortos na Alemanha por ano para fins de consumo alimentício, faz uma

sugestão de substituição da carne na alimentação humana por insetos, por exemplo. Logo após a leitura do texto, temos a seguinte discussão:

18 *PRO: und welche Informationen sind im Text interessant ?	18 *PRO: e quais informações são interessantes no texto ?
19 *PRO: oder neu ?	19 *PRO: ou novas ?
20 *MAR: die Alternativ für Fleisch .	20 *MAR: a alternativa para:: carne .
21 *PRO: hum # also welche ist dann die Alternative für Fleisch ? oder zum	21 *PRO: hum # assim qual é então a alternativa para carne ? ou para
22 Fleisch .	22 carne .
23 *MAR: die Insekten .	23 *MAR: os insetos .
24 *PRO: und wie findet ihr das ?	24 *PRO: e o que vocês acham disso ?
25 *CAR: ekelhaft .	25 *CAR: nojento .
26 %com: CAR demonstra nojo com sua expressão facial, até mesmo antes de	26 %com: CAR demonstra nojo com sua expressão facial, até mesmo antes de
27 começar a falar.	27 começar a falar.
28 *PRO: [!=risos] .	28 *PRO: [!=risos] .
29 *MAR: ja: ? ich glaube: ist alternativ .	29 *MAR: é: ? eu acho: é alternativo .
30 *CAR: ne::in .	30 *CAR: não:: .
31 *PRO: eine gute Alternative ?	31 *PRO: uma boa alternativa ?
32 *MAR: xxx .	32 *MAR: xxx .
33 *PRO: ja ?	33 *PRO: é ?
34 *FER: bio:: .	34 *FER: bio:: .
35 *PRO: hast du das schon gegessen ?	35 *PRO: você já comeu isso ?
36 *FER: xxx .	36 *FER: xxx .
37 *MAR: nein [!=risos] .	37 *MAR: não [!=risos] .
38 *MAR: aber ich glaube ist gut .	38 *MAR: mas eu acredito é bom .
39 *CAR: u:: .	39 *CAR: u:: .
40 *MAR: sie:: hu:: schlachten	40 *MAR: eles hu:: abatem .
41 *CAR: eine Larve ?	41 *CAR: uma larva ?
42 *MAR: und machen ein .	42 *MAR: e fazem uma .
43 *CAR: ein Salat ?	43 *CAR: uma salada ?
44 *FER: nossa nem a pau .	44 *FER: nossa nem a pau .
45 *MAR: ah wir müssen nicht das [/] das ganz Insekt [//] die genau	45 *MAR: ah nós não precisamos comer o [/] o inseto inteiro [//] exatamente
46 Insekt essen .	46 o inseto .
47 *MAR: wir können ein ## é:: .	47 *MAR: nós podemos uma ## é:: .
48 *PRO: farofa davon machen .	48 *PRO: fazer uma farofa com ele .
49 %com: CAR e FER riem e fazem caretas durante a interação .	49 %com: CAR e FER riem e fazem caretas durante a interação .
50 *MAR: ja: ein Farofa ein Hamburger .	50 *MAR: si::m uma farofa, um hamburger .
51 *PRO: ja ein Hamburger ja:: .	51 *PRO: sim um hamburger é .
52 *FER: ai queria morrer .	52 *FER: ai queria morrer .
53 *MAR: [!=risos] ah ja:: ? [!=risos] .	53 *MAR: [!=risos] ah é:: ? [!=risos] .
54 *PRO: würdet ihr das überhaupt nicht essen ?	54 *PRO: vocês não comeriam isso de jeito nenhum ?
55 *CAR: nein .	55 *CAR: não .
56 *FER: nie [/] nie [/] nie [/] nie [/] nie .	56 *FER: nunca [/] nunca [/] nunca [/] nunca [/] nunca .
57 *MAR: ah ich glaube, ich kann essen .	57 *MAR: ah eu acredito que eu consigo comer.
58 *PRO: kannst du es essen also	58 *PRO: você consegue comer então.
59 *PRO: ja:: ich glaube, ich würde lieber #	59 *PRO: é:: eu acredito que eu preferiria #

60 *CAR: Stein essen [!=risos] .	60 *CAR: comer pedra [!=risos].
61 *PRO: ja:: also ich würde lieber darauf verzichten .	61 *PRO: é:: então eu preferiria abrir mão disso (de comer carne/insetos).
62 *FER: cocro .	62 *FER: cocro .
63 *PRO: einfach Gemüse essen und .	63 *PRO: simplesmente comer legumes e.
64 *FER: lacken # krakro .	64 *FER: lacken # krakro (tenta falar a palavra barata).
65 *MAR: ah aber .	65 *MAR: ah mas .
66 *PRO: ich finde es ein bisschen komisch	66 *PRO: eu acho um pouco estranho .
67 *MAR: ich glaube # wenn man das gut vorbereitet machen # ich glaube, ich	67 *MAR: eu acredito # se a gente faz isso bem preparado # eu acredito que eu
68 kann [//] das kann # gut sein	68 consigo [//] isso pode # ser bom .
69 *PRO: ja .	69 *PRO: sim .
70 *MAR: ich glaube .	70 *MAR: eu acredito .
71 *PRO: uhum .	71 *PRO: uhum .
72 *MAR: sie sind nur Protein .	72 *MAR: eles são só proteína .
73 *FER: vielleicht .	73 *FER: talvez .
74 *PRO: uhum [!=risos] .	74 *PRO: uhum [!=risos] .
75 *FER: vielleicht dann .	75 *FER: talvez então .
76 *CAR: aber sie sind #	76 *CAR: mas eles são #
77 *FER: é:: ek(lig) ?	77 *FER: é:: noj(ento) ?
78 *CAR: nein .	78 *CAR: não .
79 *MAR: krokant [!=risos] ?	79 *MAR: crocante [!=risos] ?
80 %com: MAR pronuncia a palavra em tom jocoso, sem parecer ter certeza de que ela existe na língua alemã.	80 %com: MAR pronuncia a palavra em tom jocoso, sem parecer ter certeza de que ela existe na língua alemã.
81 *CAR: nicht tot .	81 *CAR: não estão mortos .
82 *OBS: [!=risos]	82 *OBS: [!=risos]
83 *MAR: nicht tot ?	83 *MAR: não estão mortos ?
84 *CAR: uhum .	84 *CAR: uhum .
85 *CAR: sie sind .	85 *CAR: eles estão .
86 *FER: alive .	86 *FER: alive .
87 *MAR: sie leben ?	87 *MAR: eles estão vivos ?
88 *CAR: ja: sie leben noch !	88 *CAR: si:m eles ainda estão vivos !
89 *PRO: sie leben noch ?	89 *PRO: eles ainda estão vivos ?
90 *CAR: manchmal sie leben noch .	90 *CAR: às vezes eles ainda estão vivos .
91 *MAR: ah wenn du essen # sie leben ?	91 *MAR: ah quando você come # eles estão vivos ?
92 *CAR: uhum .	92 *CAR: uhum .
93 *OBS: wirklich ? [!=risos] .	93 *OBS: sério ? [!=risos] .
94 *MAR: ah aber das kann ich nicht auch # essen aber ## gut vorbereitet #	94 *MAR: ah mas isso eu também não consigo # comer mas ## bem preparado #
95 ä:: .	95 ä:: .
96 *MAR: und .	96 *MAR: e .
97 *CAR: okay und tot .	97 *CAR: ok e morto .
98 *MAR: to:t ja: .	98 *MAR: mo::rto sim .
99 @End	99 @End

Na cena acima, percebemos os movimentos de argumento, contra-argumento e resposta e há, além disso, mais participação da professora no sentido de manter a discussão (embora ainda nos encontremos no período do curso em que a argumentação não é enfaticamente incitada). Vejamos tais movimentos argumentativos mais de perto.

Após a introdução da questão, feita pela professora (enunciados 18, 19, 21 e 22) e a participação de Marcela (20 e 23), a professora realiza uma ação discursiva em nível pragmático, que cria condições para o surgimento da argumentação (LEITÃO, 2011, p. 32):

24 *PRO: und wie findet ihr das ? / e o que vocês acham disso ?

A partir dessa ação, inicia-se a argumentação: Carla e Fernanda posicionam-se contra a ideia de substituir a carne por insetos e Marcela, a favor. Temos, então, a primeira reação pontuada por Carla, que coloca seu argumento, inicialmente através de sua expressão facial, que expressa nojo, e em seguida por sua fala no turno **25: *CAR: ekelhaft . / nojento**. Em seguida, Marcela apresenta sua posição contrária à da colega, ao dizer, no turno 29, ***MAR: ja: ? ich glaube: ist alternativ / é: ? eu acho: é alternativo**. Prontamente, Carla enfatiza sua posição: **30 *CAR: ne::in. / não:: .**

Em seguida, a professora entra na discussão, em busca de sustentação para a argumentação (turnos 31, 33 e 35) (LEITÃO, 2011, p. 33-34). Com isso, as alunas continuam discutindo, agora buscando formas de validar seus argumentos. Temos, então, o posicionamento de Marcela:

38 *MAR: aber ich glaube ist gut / mas eu acredito é bom .

40 *MAR: sie:: hu:: schlachten / eles hu:: abatem .

42 *MAR: und machen ein . / e fazem uma .

Sua exposição é interrompida por Carla, que participa do diálogo, ao questionar e completar a fala da colega:

39 *CAR: u:: . / u:: .

41 *CAR: eine Larve ? / uma larva ?

43 *CAR: ein Salat ? / uma salada ?

Fernanda, que ainda não tinha participado verbalmente da discussão, coloca seu ponto de vista, dizendo, em português: **44 *FER: nossa nem a pau** e, com isso, posiciona-se junto com Carla, argumentando contra a ideia da substituição da carne por insetos, defendida por Marcela. Ao perceber a reação das colegas e sua resistência, Marcela passa a justificar sua posição, buscando convencer as colegas da validade de seu argumento (que os insetos são uma boa alternativa):

45 *MAR: ah wir müssen nicht das [/] das ganz Insekt [//] die genau / 46 Insekt essen . / ah nós não precisamos comer o [/] o inseto inteiro [//] exatamente / 46 o inseto .

47 *MAR: wir können ein ## é:: . / nós podemos uma ## é:: .

Como a aluna hesita, buscando palavras, a professora colabora para a formação do seu argumento:

48 *PRO: farofa davon machen . / fazer uma farofa com ele .

50 *MAR: ja: ein Farofa ein Hamburger . / si::m uma farofa, um hamburger .

51 *PRO: ja ein Hamburger ja:: . / sim um hamburger é .

Apesar disso, Carla e Fernanda continuam resistentes, expressando seu posicionamento através de sua expressão facial e, para Fernanda, de sua produção verbal, novamente em português:

49 %com: CAR e FER riem e fazem caretas durante a interação .

52 *FER: ai queria morrer .

Marcela, que parece estar se divertindo com a reação das colegas, comenta, no turno **53 *MAR: [!=risos] ah ja:: ? [!=risos] . / [!=risos] ah é:: ? [!=risos]**, como se duvidasse um pouco da posição de Carla e Fernanda. A professora, em mais uma busca para sustentar a argumentação, pergunta: **54 *PRO: würdet ihr das überhaupt nicht essen ? / vocês não comeriam isso de jeito nenhum ?** . A pergunta da professora volta-se, inicialmente, apenas para Carla e Fernanda, que se mostram resistentes à ideia de comer insetos e que continuam defendendo enfaticamente esse posicionamento ao responder à pergunta (notemos que Fernanda, pela primeira vez, coloca seu ponto de vista em alemão. Até então, a aluna havia apenas falado português):

55 *CAR: nein . / não .

56 *FER: nie [/] nie [/] nie [/] nie [/] nie . / nunca [/] nunca [/] nunca [/] nunca [/] nunca .

Marcela também responde à pergunta da professora, voltando a defender seu ponto de vista. Nesse momento, ao adicionar as informações dos turnos 67, 68 e 72, consegue a adesão parcial de Fernanda:

- 57 *MAR: **ah ich glaube, ich kann essen .** / ah eu acredito que eu consigo comer.
[...]
- 65 *MAR: **ah aber .** / ah mas .
- 67 *MAR: **ich glaube # wenn man das gut vorbereitet machen # ich glaube, ich**
/ 68 **kann [//] das kann # gut sein /** eu acredito # se a gente faz isso bem
preparado # eu acredito que eu // 68 **consigo [//] isso pode # ser bom .**
- 69 *PRO: **ja .** / sim .
- 70 *MAR: **ich glaube .** / eu acredito
- 71 *PRO: **uhum .** / uhum .
- 72 *MAR: **sie sind nur Protein .** / eles são só proteína .
- 73 *FER: **vielleicht .** / talvez .
- 74 *PRO: **uhum [!=risos] .** / uhum [!=risos] .
- 75 *FER: **vielleicht dann .** / talvez então .

Carla, no entanto, não adere à argumentação de Marcela e adiciona, para defender seu ponto de vista, que os insetos, muitas vezes, estão vivos quando são comidos (turnos 76, 81), gerando uma reação adversa em toda a turma, inclusive no observador (entre os turnos 81 e 93). Nessa passagem (de 76 a 93), há uma negociação de significados entre as alunas: inicialmente, Fernanda achava que Carla manteria sua argumentação dizendo que os insetos são nojentos (turnos 77, 78); Marcela, observando a colega (que, ao enunciar o turno 76, completa a palavra que lhe faltou com um movimento mãos, em abre-fecha), sugere a palavra “crocante” (79) como uma possibilidade para completar o enunciado de Carla. No turno 81, no entanto, Carla consegue expressar verbalmente o que pretendia dizer e há, ali, um trabalho interessante com a língua alemã: ao dizer “nicht tot / não estão mortos” na linha 81, Carla procura uma outra forma de dizer isso, mas faltam-lhe as palavras: **85 *CAR: sie sind / eles estão.** Fernanda completa o enunciado da colega com uma palavra em inglês **86 *FER: alive / vivos.** Mas Marcela reformula o enunciado de Carla, fazendo-o compreensível e condizente, em língua alemã: **87 *MAR: sie leben? / eles estão vivos ?;** sua sugestão é prontamente adotada por Carla, que a repete e completa no turno 88: **ja: sie leben noch! / Si:m eles ainda estão vivos.**

A partir desse posicionamento de Carla, Marcela indaga, no turno **91: *MAR: ah wenn du essen # sie leben ? / ah quando você come # eles estão vivos ?** e, com a resposta positiva de Carla (92), Marcela retoma seu argumento, ao dizer que ela também não comeria os insetos vivos, apenas se eles fossem bem preparados (94 a 96). Com essa justificativa, Marcela consegue a adesão de Carla (97):

- 94 *MAR: ah aber das kann ich nicht auch # essen aber ## gut vorbereitet # /
ah mas isso eu também não consigo # comer mas ## bem preparado #
- 95 ä:: . / ä:: .
- 96 *MAR: und . / e .
- 97 *CAR: okay und tot . / ok e morto .
- 98 *MAR: to:t ja: . / mo::rto sim .

Nessa cena, temos, portanto, os movimentos de argumento (a substituição da carne pelos insetos é uma boa alternativa (MAR)), contra-argumento (a substituição não é uma boa alternativa (CAR e FER)) e resposta (CAR e FER concordam com MAR sobre a possibilidade da substituição ser uma boa ideia). As duas respostas, aqui, são de natureza semelhante: há uma adesão de Carla e de Fernanda aos argumentos apresentados por Marcela. Partindo de um posicionamento inicial contrário ao da colega, ao final da discussão, as duas concordam com ela (73 *FER: vielleicht / talvez; 75 *FER: vielleicht dann / talvez então; 97 *CAR: okay und tot . / okay e morto), mas vemos que, no entanto, é uma concordância parcial: a de Fernanda, expressa no “talvez” e a de Carla, na condição de os insetos estarem mortos. Tais respostas, ao nosso ver, encaixam-se no terceiro tipo de resposta proposto por Leitão (2011, p. 28): há, nessa resposta, alguma modificação do ponto de vista inicial de Carla e Fernanda, mas elas ainda têm restrições quanto a comer insetos, ainda que tenham adotado o ponto de vista de Marcela.

A participação de Fernanda na interação é interessante. A aluna, que normalmente participa muito das aulas, expressando suas opiniões especialmente verbalizando, não o faz na cena aqui analisada. Essa postura destoa inclusive da participação da aluna nas demais cenas recortadas da mesma aula (cenas 9, 10 e 12). Há, na interação circunscrita na cena 11, ao todo, 11 enunciados de Fernanda (de um total de 81 enunciados), dos quais 1 é ininteligível (36 *FER: xxx), três são relacionados a vocabulários que a aluna está sugerindo para a discussão (34 *FER: bio:: .) ou que ela busca verbalizar, mas não chega a fazê-lo e, portanto, eles não chegam a entrar na discussão das demais alunas, que, concentradas, não dão atenção às buscas da colega (62 *FER: cocro . / cocro ; 64 *FER: lacken # krakro . / lacken # krakro (tenta falar a palavra barata)).

Dos seis enunciados restantes da aluna, um caracteriza uma resposta à pergunta da professora, no qual ela assume posição contrária à de Marcela, repetindo enfaticamente a palavra “nie / nunca” (56 *FER: nie [/] nie [/] nie [/] nie [/] nie . / nunca [/] nunca [/] nunca [/] nunca [/] nunca.), dois configuram-se como uma resposta ao argumento e às justificativas de Marcela, demonstrando, como dito acima, que Fernanda concorda parcialmente com ela

(73 *FER: *vielleicht* / talvez ; 75 *FER: *vielleicht dann* / talvez então), estando, então, essencialmente ligados ao contexto e à discussão em pauta.

É interessante notar que os enunciados restantes da aluna não são realizados em alemão: ela diz, no turno 86, ao ajudar Carla a completar seu enunciado com a palavra que está faltando, “*alive / vivo*”, em inglês. Já nos turnos 44 e 52, a aluna fala em português: 44 *FER: **nossa, nem a pau**; 52 *FER: **ai queria morrer**. Em nenhum momento do curso há a imposição, por parte da professora, de se falar alemão. No entanto, como trata-se de um curso de conversação em língua alemã, parece, como dito na análise anterior, haver um *presumido* (BAKHTIN, 1976) do grupo para que seja dada preferência à LE quando eles interagem: os participantes sabem que estão ali para falar alemão e portanto, essa ideia fica num horizonte compartilhado por todos e é retomada a cada interação. Por isso, mesmo que lhes faltem palavras (como acontece com Carla, em alguns momentos na cena analisada), elas muitas vezes são substituídas por gestos e, a partir deles, os alunos buscam, em uma interação colaborativa, chegar à palavra desejada. Nessas interações colaborativas, aquele que entende o que o colega quer dizer e sabe qual palavra usar, ajuda a completar o enunciado. Assim, os alunos, entre si - ou a própria professora -, assumem a posição de tutor (VYGOTSKY, 2000, 2006) (como ocorre, nesta cena, entre os enunciados 76 e 88, numa interação das alunas entre si e do enunciado 47 ao 51, com tutoria da professora).

As duas falas de Fernanda em português têm algo em comum: são expressões extremamente espontâneas e marcadas pela oralidade da língua materna da aluna. Em “*nossa nem a pau*”, temos uma expressão popular, já cristalizada em seu uso e muito frequente no Brasil, com o significado “de jeito nenhum”. É uma expressão conhecida por todos e, embora seu nível de conhecimento em alemão a permita bucar opções para expressar o que quer dizer, a aluna opta por utilizar o português, talvez porque, para ela, no contexto em que se encontra, falar “o mesmo” em língua alemã não abarcaria tudo o que está contido nesse enunciado – sua entoação, sua carga emotiva (também muito presente na própria entoação) e seu significado. Essa expressão está muito ligada ao universo da aluna como falante de português como LM. O fato de ela aparecer em português, sem qualquer hesitação de Fernanda, deixa entrever sua relação com a LE e marcas de sua identidade nela: há uma necessidade emotiva que, apesar de poder ser expressa em alemão, chama a aluna para o uso do português.

Vemos um movimento identitário semelhante no outro enunciado proferido por Fernanda em português. “*Ai queria morrer*” vem de uma expressão mais recente na língua portuguesa, que acabou sendo popularizada entre os jovens por ser inúmeras vezes repetida

nos memes das mídias sociais (Facebook e Twitter, em especial), alcançando também a linguagem oral. Sua forma inicial, que encontramos nos memes, é “queria estar morta”¹¹⁷ e o significado dela é algo como “preferiria não estar aqui, fazendo/ouvindo isso”. Na fala de Fernanda, “queria morrer” é uma forma carregada de emoção e de todas as vozes que esse meme evoca. A aluna se posiciona tão contrária à ideia de comer insetos, que nada melhor para expressar tal repúdio que justamente essa expressão. Mais uma vez, toda essa carga (emotiva, identitária e sócio-historicamente marcada), apesar de ser possível de ser produzida pela aluna em alemão, talvez não tivesse, no contexto ali presente, uma forma melhor de ser expressa, senão em sua língua materna. Há, aí, um deslocamento da aluna da LE para a LM, uma opção feita por ela para expressar seu posicionamento.

De forma análoga, Fernanda faz uso de expressões ou constrói enunciados em português em vários momentos do curso e, com frequência, com essa carga emotiva, entoacional e sócio-historicamente marcada, deixando marcada a sua identidade como falante. Isso ocorre, por exemplo, no enunciado 60 da cena 18 (*Alles ist Schwein! Tudo é porco!*), analisada adiante, no período do curso no qual há ênfase na argumentação.

Na linha 86, Fernanda utiliza a palavra *alive*, em inglês. Nesse uso, notamos um movimento interessante: nessa palavra, não há, para a aluna, uma relação emotiva ou sócio-historicamente marcada, como é o caso das expressões que ela utiliza em português. Sendo o presumido do grupo a necessidade de se falar *em LE*, a falta da palavra em alemão leva a aluna a utilizar uma palavra em inglês, respeitando, em partes, o presumido – não voltando para a LM. Esse mesmo movimento ocorre algumas vezes nas falas de Marcela, ao longo das interações transcritas (ver, por exemplo, cenas 7, 13, 27, 47, 50, 62. Na cena 55, a aluna fala uma palavra em francês). No entanto, na fala de Fernanda isso não é comum e não notamos ocorrências semelhantes nas falas de Carla, que é a aluna que parece mais ligada emocionalmente à língua alemã, não tendo uma ligação especial com a língua inglesa¹¹⁸. Thiago também não faz uso do inglês – e raramente lança mão de palavras ou expressões em

¹¹⁷ Segundo sites que explicam os significados e as origens de memes, o termo foi utilizado pela cantora Lana Del Rey em uma entrevista de julho de 2014 ao jornal *The Guardian*. Em agosto, a fala da cantora “caiu no gosto” dos internautas brasileiros que, famosos criadores de memes, utilizam a expressão até hoje (em 2017). Para informações sobre esse meme, ver, por exemplo <http://youpix.virgula.uol.com.br/memepedia/queria-estar-morta-qual-e-origem-desse-termo/>. Na data da realização do curso, a expressão era ainda relativamente nova e, portanto, bastante comum no repertório linguístico dos alunos.

¹¹⁸ Essa ligação pode ser claramente percebida na aula 12, cena 54 (*Ich weiß nicht, was ich habe mit dieser Sprache / eu não sei o que eu tenho com essa língua*), na qual os alunos discutem questões de identidade relacionadas às línguas e Carla diz, entre as linhas 105 e 118, que o inglês é uma necessidade para ela, enquanto o alemão, sua língua preferida, é algo que ela não consegue explicar. Também no questionário preenchido pelos alunos ao início do curso, Carla enfatiza, várias vezes, que gosta de falar alemão e que se sente bem ao falar essa língua.

português. Nesses momentos, entrevemos traços da identidade dos alunos: sua relação com as LEs, sua necessidade da/na LM e o deslocamento identitário operado por eles ao utilizar uma língua estrangeira ou outra, ou a LM.

Apesar da participação verbal de Fernanda na interação ter sido menor que usualmente, percebemos, ao observar o vídeo, que a aluna está ativamente participando da discussão, de acordo com seu gestual: seu olhar está sempre acompanhando quem está falando, além de a aluna concordar e discordar com a cabeça sempre que há alguma exposição de argumentos. Esse gesto de concordância e discordância nos mostra que Fernanda toma parte das colocações das colegas e que se posiciona também contra ou a favor delas, de acordo com o que gestualiza. Ela está, portanto, assumindo uma postura responsiva na discussão, argumentando, contra-argumentando e respondendo, mesmo que não verbalize isso a todo momento.

Também Carla marca gestualmente, além de verbalmente, sua participação. Seus gestos, que são, em geral, *gesticulações* (aqueles que normalmente acompanham a fala (MCNEILL, 1985, p. 351)), assumem, por vezes, o lugar da palavra, quando ela não sabe o que dizer, como na discussão ocorrida entre as linhas 76 e 81, como já comentado anteriormente.

Com essa análise, colocamos em suspenso as discussões a respeito do período do curso sem foco na argumentação, para retomá-las posteriormente, na macroanálise. Damos início, a seguir, ao olhar mais detalhado às cenas que trazem um encorajamento efetivo para argumentar, contra-argumentar e participar, cada vez mais, dos diálogos na sala de aula.

7.1.2 Período com foco na argumentação

Tendo analisado as três cenas que faziam parte do período do curso em que não havia um foco e uma incitação para que os alunos se engajassem em argumentação, passamos agora a analisar cenas retiradas a partir da aula 6, quando foi inserido o foco argumentativo nas aulas. Lembramos que essa inserção foi planejada e acordada com os participantes do curso. Ao iniciar a aula 6 (e também nas aulas 7 e 8), a professora, em conversa com os alunos, explicou como se daria o decorrer das atividades a partir daquela aula: seria esperado que os alunos argumentassem entre si. Isso levaria em conta que eles expusessem seus argumentos,

os defendessem e que, por outro lado contra-argumentassem os argumentos dos colegas, de forma a desenvolver, na sala de aula, um ambiente de discussão¹¹⁹.

Durante esse período, o tipo de atividade proposta aos alunos não foi alterado: continuamos a realizar atividades como aquelas feitas entre as aulas 1 e 5. A mudança encontra-se na forma de interação nas aulas, na postura da professora, que passou a incentivar, especialmente a partir de ações discursivas que criam condições, promovem e sustentam a argumentação (LEITÃO, 2011, p. 31-35) e na postura dos próprios alunos que, a partir do acordo feito na aula 6, passaram também a realizar ações discursivas entre si, gerando e sustentando a argumentação na sala de aula.

Enfatizamos que a aceitação da proposta e a participação ativa dos alunos nas atividades (o fato de eles terem, de fato “vestido a camisa” da dinâmica argumentativa) foi de extrema importância para que o andamento do curso se desse conforme o planejado.

Com isso, seguem as análises das cenas *Tudo é porco, gente!* e “*Warum kritisiert man die Familie? / Por que criticamos a família?*”, para, em seguida, tecermos a macroanálise, considerando o curso como um todo e finalizando as reflexões acerca de nossos dados.

7.1.2.1 Tudo é porco, gente!

A cena a seguir foi retirada da sétima aula do curso e, portanto, da segunda aula em que o foco na argumentação é inserido em sua dinâmica. Com essa inserção, como apontado anteriormente, o foco é colocado na criação de condições e na sustentação da argumentação nas falas dos alunos, o que não ocorreu com frequência nas aulas em que a argumentação não era instigada. Para tanto, há um incentivo constante da professora para que os alunos argumentem entre si, elaborando seus pontos de vista, retomando e refutando os pontos de vista dos colegas, rumo a uma resposta ao embate. O tema discutido nessa aula é *Männer und Frauen* (homens e mulheres) e o embate de ideias opostas se encontra, na cena a seguir, em torno do argumento de que as mulheres gostam mais de cores claras que os homens. Tal argumento surgiu quando os alunos buscavam fazer uma lista de coisas tipicamente ligadas aos homens e de coisas tipicamente ligadas às mulheres (uma lista de clichês). A aluna Carla não está presente na aula e a cena se desenrola por volta da primeira meia hora do encontro e dura 05’17”.

¹¹⁹ Na própria aula 6 há engajamento efetivo dos alunos em argumentação. Infelizmente, não foi possível videografar essa aula e, portanto, perdeu-se a possibilidade de análise das cenas nesse momento de transição do curso.

Lembramos que, sendo essa a segunda aula em que a argumentação está fortemente presente como meta da aula, e considerando que o aluno Thiago não havia comparecido à aula que a antecede, a professora reforça a necessidade de se propor, sempre que possível, contra-argumentos para as falas dos colegas, antes de iniciar as atividades.

Com esse pano de fundo, desenrola-se a seguinte discussão:

18 *PRO: [!=risos] Pinkfarben sind # typisch Mädchen ?	18 *PRO: [!=risos] cores pink são # tipicamente de meninas ?
19 *FER: a::h .	19 *FER: a::h .
20 %com: FER usa um tom de discordância ao falar .	20 %com: FER usa um tom de discordância ao falar .
21 *MAR: [!=risos] ja:: .	21 *MAR: [!=risos] si::m .
22 *PRO: ja:: .	22 *PRO: si::m .
23 *FER: ah ja okay # eu não sabia se (es)tava certo .	23 *FER: ah sim ok # eu não sabia se (es)tava certo .
24 *PRO: uhum .	24 *PRO: uhum .
25 *THI: é:: [/] é hell [//] helle Farben .	25 *THI: é:: [/] é clara [//] cores claras.
26 *PRO: helle Farben sind .	26 *PRO: cores claras são .
27 *THI: é: sind # fü:r # Frauen .	27 *THI: é: são # pa:ra # mulheres.
28 *PRO: uhum .	28 *PRO: uhum .
29 *MAR: helle ?	29 *MAR: claras?
30 *FER: helle .	30 *FER: claras.
31 *PRO: helle # hä: .	31 *PRO: claras # hä: .
32 *FER: ai: .	32 *FER: ai: .
33 %com: FER faz um som com a boca, enquanto gesticula com as mãos. Depois,	33 %com: FER faz um som com a boca, enquanto gesticula com as mãos. Depois,
34 aponta para o mapa na parede à sua frente.	34 aponta para o mapa na parede à sua frente.
35 *PRO: das ist .	35 *PRO: isto é .
36 *THI: é:: dieses Zimmer ist # hell .	36 *THI: é:: esta sala é # clara.
37 *MAR: helle ?	37 *MAR: clara?
38 %com: MAR aponta para uma das folhas sobre a mesa .	38 %com: MAR aponta para uma das folhas sobre a mesa .
39 *THI: ist [/] es ist # é:: .	39 *THI: é [/] ela é # é::.
40 *PRO: ja hellblau ist das blau oder grau ?	40 *PRO: sim azul claro isso é azul ou cinza?
41 *THI: é:: .	41 *THI: é::.
42 *MAR: weiss ?	42 *MAR: branco?
43 *FER: ja .	43 *FER: sim.
44 *THI: é:: é grau ou weiss ?	44 *THI: é:: é cinza ou branco ?
45 *FER: weiss ist ein # helle .	45 *FER: branco é uma # clara.
46 *MAR: weiss ist helle ?	46 *MAR: branco é claro ?
47 *PRO: grau ich glaube .	47 *PRO: cinza, eu acho;
48 *THI: ich .	48 *THI: eu.
49 *PRO: also wir haben zum Beispiel .	49 *PRO: então nós temos por exemplo .
50 *MAR: a:: helle und ?	50 *MAR: a:: claro e ?
51 *FER: dunkel .	51 *FER: escuro.
52 *MAR: dunkel ?	52 *MAR: escuro?
53 *PRO: also dunkelblau .	53 *PRO: então azul escuro
54 *MAR: uhum .	54 *MAR: uhum .
55 *PRO: und # hellblau .	55 *PRO: e # azul claro .

56 %com: PRO mostra dois objetos com as cores azul claro e escuro .	56 %com: PRO mostra dois objetos com as cores azul claro e escuro .
57 *MAR: helle blau a:: ja:: .	57 *MAR: azul claro a:: sim.
58 *PRO: also Thiago glaubt # dass helle Farben sind # für Frauen .	58 *PRO: então, o Thiago acredita # que cores claras são # para mulheres.
59 *PRO: was glaubt ihr ?	59 *PRO: O que vocês acham?
60 *FER: num tenho nem o que te falar querido [!=risos] .	60 *FER: num tenho nem o que te falar querido [!=risos] .
61 *MAR: ein Klischee .	61 *MAR: um clichê
62 *THI: [!=risos] .	62 *THI: [!=risos] .
63 *MAR: ist ein Klischee vielleicht .	63 *MAR: é um clichê talvez.
64 *FER: es ist ein Klischee .	64 *FER: é um clichê.
65 *MAR: aber Männer mit ## hellen .	65 *MAR: mas homens com ## claras.
66 *PRO: Farben ?	66 *PRO: cores ?
67 *MAR: Farben .	67 *MAR: cores
68 *MAR: ist auch # sehr schön .	68 *MAR: é também # muito bonito.
69 *FER: mein Lieblingsfarben ist a:: # dunkel [/] dunkel .	69 *FER: minha coresfavoritas é a:: # escura [/] escura .
70 *FER: ã:: # ich weiss es nicht ich habe es vergessen .	70 *FER: ã:: # eu não sei eu esqueci .
71 *FER: deine:: Bluse ?	71 *FER: sua:: blusa?
72 %com: FER aponta para a blusa da professora .	72 %com: FER aponta para a blusa da professora .
73 *PRO: rot ?	73 *PRO: vermelho ?
74 *FER: rot .	74 *FER: vermelho .
75 *PRO: rot .	75 *PRO: vermelho.
76 *MAR: meine sind alle hellen # Farben [!=risos] .	76 *MAR: as minhas são todas claras # cores [!=risos]
77 *PRO: hellen ? ja ?	77 *PRO: claras ? é ?
78 *MAR: ja: .	78 *MAR: si:m.
79 *PRO: ja eigentlich bin ich ganz bunt ich kann nicht sagen .	79 *PRO: na verdade eu sou bastante colorida eu não posso falar.
80 *PRO: also du bist mehr für # ã:: stärkere ?	80 *PRO: então você é mais para # ã:: mais fortes ?
81 *MAR: dunkel ?	81 *MAR: escuras ?
82 *THI: é: [/] é die [/] die meisten Frauen é:: .	82 *THI: é: [/] é a [/] a maioria das mulheres é:: .
83 *PRO: uhum .	83 *PRO: uhum .
84 *THI: lieben é:: hellen Kleider # .	84 *THI: amam é:: vestidos claros # .
85 *PRO: uhum .	85 *PRO: uhum
86 *THI: helle Kleider und ## é: helle T-Shirt .	86 *THI: vestidos claros e ## é: camisetas claras .
87 *PRO: huhum .	87 *PRO: huhum .
88 *THI: mehr als Männer .	88 *THI: mais que homens.
89 *PRO: ja .	89 *PRO: sim.
90 *MAR: ja .	90 *MAR: sim.
91 *FER: ja ?	91 *FER: sim?
92 *FER: ich wusste das nicht [!=risos].	92 *FER: eu não sabia disso [!=risos].
93 *PRO: bist du nicht damit einverstanden ?	93 *PRO: você não concorda com isso ?
94 *FER: ja ich habe verstanden aber ich a: wusste das nicht, dass es xx .	94 *FER: sim eu entendi mas eu a: não sabia disso, que xx .
95 *PRO: aham .	95 *PRO: aham .

96 *PRO: und # bist du dagegen ?	96 *PRO: e # você é contra isso ?
97 *FER: ein bisschen [!=risos] .	97 *FER: um pouco [!=risos] .
98 *PRO: [!=risos] hast du nicht so viele: # helle Farben # bei dir zu Hause	98 *PRO: [!=risos] você não tem muita:s # cores claras # na sua casa
99 ?	99 ?
100 *FER: nein ich habe aber mein Lieblingsfarbe sind dunkel .	100 *FER: não eu tenho mas minha cor favorita são escuras .
101 *PRO: ja ?	101 *PRO: é?
102 *FER: und ## ich weiss es nicht .	102 *FER: e ## eu não sei .
103 *THI: welche [/] welche .	103 *THI: quais [/] quais .
104 *FER: ich weiss viele [/] viele [/] viele .	104 *FER: eu conheço muitas [/] muitas [/] muitas .
105 *THI: welche Farbe ?	105 *THI: quais cores ?
106 *FER: a:: ich habe vergessen die Farbe auf Deutsch .	106 *FER: a:: eu esqueci as cores em alemão .
107 *FER: rot und # hier # ich mag das .	107 *FER: vermelho e # aqui # eu gosto dessa .
108 %com: aluna aponta para uma caneta preta no centro da mesa.	108 %com: aluna aponta para uma caneta preta no centro da mesa.
109 *MAR: rot .	109 *MAR: vermelho .
110 *FER: hã ?	110 *FER: hã ?
111 *MAR: rot .	111 *MAR: vermelho .
112 *PRO: nee # das hier [!=risos] .	112 *PRO: não # essa aqui [!=risos]
113 %com: PRO pega a caneta na mão e mostra para MAR .	113 %com: PRO pega a caneta na mão e mostra para MAR .
114 *FER: nein [/] nein [/] nein .	114 *FER: não [/] não [/] não .
115 *MAR: a:: .	115 *MAR: a:: .
116 *FER: sch [//] schwei .	116 *FER: pre [//] porco.
117 *MAR: schi:: .	117 *MAR: schi:: .
118 *PRO: schi:: .	118 *PRO: schi:: .
119 *FER: tudo é porco gente [!=risos] .	119 *FER: tudo é porco gente [!=risos] .
120 *THI: nossa!	120 *THI: nossa!
121 *PRO: heute o tema da aula é # Schwein .	121 *PRO: hoje o tema da aula é # Schwein .
122 *MAR: schi:: ja Schwein .	122 *MAR: schi:: é porco .
123 *THI: wie heisst dann ?	123 *THI: como se chama então ?
124 *PRO: hum ?	124 *PRO: hum ?
125 *FER: schwarz .	125 *FER: preto .
126 *MAR: schwa::rz .	126 *MAR: pre::to .
127 *PRO: schwarz .	127 *PRO: preto.
128 *THI: schwarz no::ssa .	128 *THI: preto no::ssa .
129 *PRO: genau .	129 *PRO: exatamente.
130 *PRO: schwarz .	130 *PRO: preto.
131 *THI: schwartz Schwein [!=risos] .	131 *THI: preto porco [!=risos] .
132 %com: todos riem muito .	132 %com: todos riem muito .
133 *PRO: und ?	133 *PRO: e ?
134 %com: PRO pega uma caneta azul e aponta para a tampinha dela.	134 %com: PRO pega uma caneta azul e aponta para a tampinha dela.
135 *MAR: bla::u .	135 *MAR: azu::l .
136 *THI: blau .	136 *THI: azul .
137 *PRO: und ?	137 *PRO: e ?
138 %com: PRO pega um dos papéis sobre a mesa e aponta para uma parte verde do	138 %com: PRO pega um dos papéis sobre a mesa e aponta para uma parte verde do
139 desenho. Em seguida, faz o mesmo	139 desenho. Em seguida, faz o mesmo

com a parte pink do desenho.	com a parte pink do desenho.
140 *THI: grün .	140 *THI: verde.
141 *PRO: grün .	141 *PRO: verde .
142 *THI: grün .	142 *THI: verde .
143 *FER: grün .	143 *FER: verde .
144 *PRO: und ?	144 *PRO: e?
145 *FER: pink .	145 *FER: pink .
146 *PRO: pink .	146 *PRO: pink .
147 *PRO: was noch ? lila: .	147 *PRO: o que mais ? lilá:s .
148 %com: PRO aponta para um dos papéis sobre a mesa .	148 %com: PRO aponta para um dos papéis sobre a mesa .
149 *PRO: ja: das war's .	149 *PRO: é: é isso .
150 *FER: [!=risos] Schwein ## xx.	150 *FER: [!=risos] porco ## xx.
151 %com: PRO vai até o mapa na parede e aponta para o Brasil. As cores que	151 %com: PRO vai até o mapa na parede e aponta para o Brasil. As cores que
152 seguem também são apontadas no mapa.	152 seguem também são apontadas no mapa.
153 *FER: ai:: .	153 *FER: ai:: .
154 *THI: ge [//] gelb .	154 *THI: ama [//] amarelo .
155 *MAR: gelb .	155 *MAR: amarelo.
156 *FER: Geld .	156 *FER: dinheiro .
157 *PRO: gelb .	157 *PRO: amarelo.
158 *FER: gelb .	158 *FER: amarelo .
159 *PRO: gelb [!=risos] .	159 *PRO: amarelo [!=risos] .
160 *PRO: fast ## hã:: ja:: .	160 *PRO: quase ## hã:: é:: .
161 *FER: orange .	161 *FER: laranja .
162 *PRO: orange .	162 *PRO: laranja .
163 *MAR: orange .	163 *MAR: laranja .
164 *FER: ah okay .	164 *FER: ah okay .
165 *THI: braun .	165 *THI: marrom .
166 *PRO: ja das war's eigentlich .	166 *PRO: é era isso na verdade .
167 *FER: a:: # hier .	167 *FER: a:: # aqui .
168 *FER: â:: ich kann das nicht sehen .	168 *FER: â:: eu não consigo ver
169 *PRO: was ?	169 *PRO: o que ?
170 *FER: aquele cinza [!=risos] .	170 *FER: aquele cinza [!=risos] .
171 *MAR: Australien xx ?	171 *MAR: Australia xx ?
172 *PRO: grau ?	172 *PRO: cinza ?
173 *FER: grau # ja grau .	173 *FER: cinza # sim cinza .
174 *PRO: also grau .	174 *PRO: então cinza .
175 *PRO: und hier haben wir auch .	175 *PRO: e aqui temos também .
176 *THI: braun .	176 *THI: marrom .
177 *PRO: braun .	177 *PRO: marrom .
178 *MAR: braun .	178 *MAR: marrom .
179 *THI: hellebraun [!=risos] .	179 *THI: marrom claro [!=risos] .
180 *PRO: hellbla(u) [//] braun .	180 *PRO: azul claro [//] marrom claro .
181 *PRO: ja:: .	181 *PRO: si::m .
182 @End	182 @End

Novamente, iniciamos a análise com uma colaboração para a compreensão dos dados traduzidos para o português. A leitura da tradução pode ficar complicada e até soar sem

sentido, se não tivermos certas informações acerca do que ocorre em língua alemã na interação e do ambiente em que ela se desenrola.

No turno 93, a professora faz uma pergunta para Fernanda com a construção verbal *einverstanden sein* (estar de acordo), como forma de incitar a instauração de um embate de pontos de vista. Como a forma de *einverstanden sein* é bastante próxima à do verbo *verstehen* (entender, compreender) no perfeito (*habe verstanden*), a aluna acaba se confundindo e, por isso, sua resposta, ao invés de voltar-se para o fato de estar ou não de acordo com o que o colega Thiago disse, confirma que ela entende o que ele falou. Para que a aluna compreenda de fato a pergunta e para que a argumentação, possível nesse contexto de não concordância, se dê, a professora modifica a sua fala, retirando o elemento de confusão (turno 96 – *und bist du dagegen? / e você é contra isso?*), gerando o efeito desejado, como vemos na transcrição.

Um outro momento de difícil compreensão em português se dá com relação a dois elementos lexicais que tem uma proximidade de grafia e de pronúncia em alemão, mas que não guardam semelhanças em português: *Schwein* (porco) e *schwarz* (preto). Por essa proximidade, há, a partir do turno 116, quando os alunos estão relembando algumas cores em alemão, uma passagem que gera bastante riso na aula: a busca pela diferenciação entre as duas palavras. Para maior contextualização, é importante notar também que, mais cedo na aula, a palavra *Schwein* já havia aparecido e, por isso, no turno 119, Fernanda diz que “tudo é porco, gente!”. A busca pela palavra *schwarz* ocorre entre os turnos 116 e 131 e envolve todos os alunos e a professora, que deixa que os alunos, entre si, encontrem a palavra esperada – o que, de fato, acontece no turno 125.

A partir do turno 153, ainda no contexto de lembrar as cores em alemão, a professora (que já vinha apontando para determinados objetos, para que os alunos falassem as cores deles), começa a apontar para um mapa-múndi pendurado na parede da sala, como vimos na ilustração sobre a disposição física da sala de aula. Após verem algumas das cores do mapa, Fernanda procura por uma cor específica, mas, de onde está sentada, não consegue ver qual país está pintado dessa cor. É quando Marcela diz, no turno 171, *Australien* (Austrália) e eles chegam à cor cinza.

Tendo esses aspectos considerados, de forma a facilitar a leitura dos dados em português e também a contextualizar um pouco melhor como ocorre a interação, passamos a analisar os aspectos relativos às discussões propostas em nossa pesquisa, seguindo os fios condutores para nossas análises.

Inicialmente, vemos que, nesta cena, há a ocorrência de argumentação, com o desenrolar de um embate de ideias e que o trabalho linguístico com a língua alemã é, nesse processo, desencadeado, culminando na revisão do vocabulário relativo às cores, além de estar presente no empenho dos alunos para formular e reformular seus argumentos.

Com relação à tríade analítica proposta por Leitão (2011, 2007a, 2007b, 2003), observamos uma dinâmica diferente daquela presente no dado analisado anteriormente, havendo, aqui, um desenvolvimento maior dos argumentos e a participação mais engajada dos alunos para formulá-los. Assim, temos o *argumento* de Thiago:

25 *THI: é:: [/] é hell [//] helle Farben . / é:: [/] é clara [//] cores claras.

26 *PRO: helle Farben sind . / cores claras são .

27 *THI: é: sind # fü:r # Frauen . / é: são # pa:ra # mulheres.

Logo após a exposição de Thiago para seu argumento, há um trabalho lexical feito com as cores, já que Marcela não entende o que significa a palavra *hell* (clara). Esse trabalho colaborativo para explicar para a aluna, sem usar a palavra em português, conta com a participação de Thiago, Fernanda e da professora, que, juntos tentam, por meio de exemplos, apontar o significado da palavra. Isso se dá entre as linhas 29 e 57. Há, entre os turnos 50 e 52, uma indagação de Marcela sobre qual seria o oposto de *hell*, que é indicada pelo gestual da aluna, além de sua entonação quando diz, no turno **50 *MAR: a:: helle und ? / a:: claro e ?**, obtendo a resposta de Fernanda, ainda no trabalho colaborativo de negociação dos significados: **51 *FER: dunkel / escuro.**

Essa discussão acerca da palavra *hell* tira o foco do argumento de Thiago, que é, então, retomado pela professora na linha 58, seguido, na 59, por uma ação discursiva que tem como intenção criar condições para a argumentação ocorrer:

58 *PRO: also Thiago glaubt # dass helle Farben sind # für Frauen. / então, o Thiago acredita # que cores claras são # para mulheres.

59 *PRO: was glaubt ihr ? / O que vocês acham?

Tendo voltado ao foco da aula, o argumento de Thiago é imediatamente rebatido por Fernanda, no turno seguinte, em português, instaurando assim um embate:

60 *FER: num tenho nem o que te falar, querido! [!=risos]

A fala de Fernanda ocorre concomitantemente à fala de Marcela, no turno 61: ***MAR: ein Klischee / Um clichê**, que ela retoma entre os turnos 63 e 68, elaborando melhor sua ideia e oferecendo *um primeiro contra-argumento* para a posição de Thiago:

- 63 ***MAR: ist ein Klischee vielleicht . /** é um clichê talvez.
 64 ***FER: es ist ein Klischee . /** é um clichê.
 65 ***MAR: aber Männer mit ## hellen . /** mas homens com ## claras.
 66 ***PRO: Farben ? /** cores ?
 67 ***MAR: Farben . /** cores
 68 ***MAR: ist auch # sehr schön . /** é também # muito bonito.

Segue-se a essa fala o *contra-argumento* trazido por Fernanda, através do qual ela toma um posicionamento, dando informações sobre si mesma e sobre sua forma de compreender a questão, retomando um trabalho com vocabulário, ao relembrar a palavra *rot* / vermelho:

- 69 ***FER: mein Lieblingsfarben ist a:: # dunkel [/] dunkel . /** minha cores favoritas é a:: # escura [/] escura .
 70 ***FER: â:: # ich weiss es nicht ich habe es vergessen./ã:: #** eu não sei eu esqueci
 71 ***FER: deine:: Bluse ? /** sua:: blusa?
 72 **%com: FER aponta para a blusa da professora .**
 73 ***PRO: rot ? /** vermelho ?
 74 ***FER: rot . /** vermelho .

Nesse ponto, Marcela retoma o turno de fala, colocando-se, desta vez, *em favor do argumento inicial de Thiago*, refutando, portanto, seu contra-argumento dado anteriormente e posicionando-se contrariamente ao contra-argumento elaborado por Fernanda:

- 76 ***MAR: meine sind alle hellen # Farben [!=risos] . /** as minhas são todas claras # cores [!=risos]
 77 ***PRO: hellen ? ja ? /** claras ? é ?
 78 ***MAR: ja: . /** si:m.

A professora, vendo o embate instaurado, busca fazer com que Thiago dê maiores justificativas para seu argumento, deixando-o mais forte, ao incitar a manutenção da argumentação e fazer com que o aluno repense seu ponto de vista e, linguisticamente, trabalhe mais com a LE, ao elaborar justificativas e explorar seu argumento inicial:

- 80 ***PRO: also du bist mehr für # ã:: stärkere ?/** então você é mais para # ã:: mais fortes?

- 81 *MAR: **dunkel ?** / escuras ?
 82 *THI: **é: [/] é die [/] die meisten Frauen é:: .** / é: [/] é a [/] a maioria das mulheres é:: .
 83 *PRO: **uhum .**
 84 *THI: **lieben é:: hellen Kleider # .** / amam é:: vestidos claros # .
 85 *PRO: **uhum .**
 86 *THI: **helle Kleider und ## é: helle T-Shirt .** / vestidos claros e ## é: camisetas claras
 87 *PRO: **huhum .**
 88 *THI: **mehr als Männer .** / mais que homens.

À justificativa de Thiago, Marcela reage de acordo, aceitando, como resposta, o argumento do colega (90 *MAR: **ja / sim**). Fernanda, no entanto, não concorda (91 *FER: **ja? / sim?**) e, após uma pergunta da professora (turnos 93 e, em uma reformulação, para melhor compreensão da aluna, 96), numa ação discursiva que busca manter o andamento da argumentação e fazer com que os alunos elaborem seus pontos de vista, a aluna adiciona mais uma informação pessoal ao seu *contra-argumento*:

- 92 *FER: **ich wusste das nicht [!=risos].** / eu não sabia disso [!=risos].
 93 *PRO: **bist du nicht damit einverstanden ?** / você não concorda com isso?
 94 *FER: **ja ich habe verstanden aber ich a: wusste das nicht, dass es xx .** / sim eu entendi mas eu a: não sabia disso, que xx
 95 *PRO: **aham .**
 96 *PRO: **und # bist du dagegen ?** / e # você é contra isso ?
 97 *FER: **ein bisschen [!=risos] .** / um pouco [!=risos] .
 98 *PRO: **[!=risos] hast du nicht so viele: # helle Farben # bei dir zu Hause ?** / [!=risos] você não tem muita:s # cores claras # na sua casa ?
 100 *FER: **nein ich habe aber mein Lieblingsfarbe sind dunkel .** / não eu tenho mas minha cor favorita são escuras .
 101 *PRO: **ja ? / é?**
 102 *FER: **und ## ich weiss es nicht .** / e ## eu não sei .
 103 *THI: **welche [/] welche .** / quais [/] quais .
 104 *FER: **ich weiss viele [/] viele [/] viele .** / eu conheço muitas [/] muitas [/] muitas .

Thiago, buscando continuar a discussão, pergunta para a colega quais as cores das quais ela gosta (linhas 103 e 105), e, a partir de então, a turma começa a realizar um trabalho com o vocabulário de cores, usando, para tanto, os objetos da sala de aula e falando as cores de cada um deles (turnos 107 a 181, final da interação).

Notamos que, no dado discutido, não há, explícita, uma resposta ao embate, pois, ao iniciar o trabalho com as cores, não há um retorno para a discussão, para que haja seu fechamento. A professora não realiza um movimento de retomada da discussão, para que,

com o vocabulário de cores revisado, os alunos possam voltar a compor seus argumentos e contra-argumentos. Os alunos, por sua vez, também não fazem esse movimento, deixando de lado a finalização da discussão. No entanto, não podemos dizer que não haja uma resposta por parte dos alunos, implicitamente, desencadeada pela discussão realizada na aula, já que as respostas não precisam, necessariamente, estar verbalizadas (LEITÃO, 2007a) e, considerando que há uma participação responsiva ativa dos participantes de toda e qualquer interação (BAKHTIN, 1997, 2006), no caso deste dado, a resposta ficou fora de nosso alcance, que se restringe ao momento da aula.

O desenrolar da atividade argumentativa presente na cena instaura uma dinâmica de interação na qual todos os alunos participam intensamente, formulando e reformulando seus pontos de vista, tentando fazer seus posicionamentos ficarem claros para os colegas.

Nessa interação, há uma série de ações discursivas realizadas pela professora no sentido de criar condições para o surgimento da argumentação na sala de aula, ou seja, ações de nível pragmático (LEITÃO, 2011, p. 32), como vemos no turno 59, na pergunta “was glaubt ihr? (o que vocês acham?)”, abrindo espaço para o surgimento da controvérsia, que é, de fato, iniciada pela fala que segue, de Marcela e, posteriormente, de Fernanda. Há também, no desenrolar da discussão, nos turnos 77, 80, 93, 96, 98, 101, a realização de ações desse tipo, de forma a gerar, na interação, a argumentação, solicitando dos alunos justificativas para seus pontos de vista (turnos 77, 80, 98, 101) ou colocando-os em posição de opositores (turnos 93, 96), o que culmina na discussão levada a cabo pelos participantes.

Por sua vez, os alunos, entre si, realizam ações discursivas que sustentam a argumentação, ou seja, ações em nível argumentativo (LEITÃO, 2011, p. 33), ao elaborar seus argumentos e as justificativas para eles (turnos 25, 27, 82, 84, 86, 88 – Thiago; 60, 69, 70, 71, 74, 100 – Fernanda; 63, 65, 67, 68, 76 - Marcela).

São as realizações dessas ações que fazem possível verificar a existência da tríade analítica de argumento - contra-argumento – resposta (embora, no caso, a resposta não esteja presente) e, mais importante, que possibilitam a própria existência do movimento discursivo de um desses elementos para o outro, gerando e sustentando a argumentação na aula.

Nesses movimentos discursivos, visualizamos também a forma como os alunos se colocam como sujeitos no discurso que elaboram, em sua maior parte, na língua estrangeira. Traços identitários dos alunos são encontrados também em momentos nos quais há a escolha pelo português: no turno 60, Fernanda demonstra sua posição veementemente contrária ao argumento de Thiago, ainda que de forma jocosa, ao enunciar, em português, “Não tenho nem

o que te falar, querido!”). Como já vimos em outros momentos das análises, essa participação de Fernanda, em LM, pode nos indicar sua ligação emotiva com sua fala, o limite entre a LM e a LE para ela. Aqui, a escolha pela LM, pode nos indicar a força que seu posicionamento tem, como se nada que ela dissesse, ali, em alemão, fosse expressar sua indignação frente ao argumento do colega, que ela veementemente nega e continua negando durante toda a interação.

Mais uma vez, é interessante pontuar que há, nesta cena, ainda duas ocorrências da LM na fala de Fernanda, e há nelas dois movimentos: como na ocorrência anterior, há uma expressão cheia de emoção, que talvez não pudesse, na relação que a aluna tem com a LE, ser expressa em alemão (**119 *FER: tudo é porco gente!**) e esse enunciado, em especial, se destaca, por gerar o riso na aula. Um outro momento em que a LM é utilizada pela aluna é quando sua fala tem uma especificidade concreta e ela não encontra meios de falar em alemão, já que o gesto de apontar não ajudaria no caso (ela estava longe do mapa e, portanto, o apontar seria muito generalizado, já que os países – e as cores – ficam muito próximos) e não há nenhum outro suporte que possibilite a solução de sua dúvida a respeito de uma cor específica (a cor da Austrália): **170 *FER: aquele cinza**. Com a resposta da professora, a aluna volta, imediatamente, a usar o alemão (**173: *FER grau # ja grau.**) Em todos os outros momentos, mesmo quando ela tem dificuldades para expressar os nomes das cores, há um esforço da aluna para manter-se no alemão e lançar mão de outros recursos para chegar às palavras das quais precisa – o gesto de apontar e o manuseio dos objetos que podem ser alcançados são alguns aliados especiais nessa tarefa.

É também notório como Thiago, ao justificar seu argumento inicial, no turno 15, lança mão de generalizações, como se empreendesse uma tentativa de criar uma identidade feminina com relação às cores. Não se vendo contemplada por tal generalização, Fernanda esforça-se no sentido de fazer com que o argumento do colega seja refutado. Para isso, a aluna expressa-se, inicialmente, deixando bem clara sua posição contrária (como faz ao usar o português, no turno 60). Ao longo da discussão, no entanto, a aluna adquire um posicionamento mais sereno, como se buscasse, mesmo que ao fazer uma argumentação construída contra a ideia de Thiago, manter uma certa delicadeza ao fazê-lo, como, por exemplo, ao usar, no turno 97, a expressão *ein bisschen* (um pouco), quando questionada se é contra a ideia do colega – ainda que ela seja totalmente contra essa ideia, pelo que deixa a entender, já que gostar de cores claras não é, para ela, algo que deva ser diretamente ligado às mulheres. E, ainda nesse sentido, nos turnos 70 e 102, quando, ao elaborar seu contra-

argumento, utiliza-se da forma *ich weiss es nicht* (eu não sei), demarcando seu posicionamento como sendo uma ideia particular sua e não necessariamente uma generalização, como a proposta por Thiago.

Há também de se comentar o fato de que, para construir sua argumentação, Fernanda baseia seus argumentos sempre em observações acerca de seus próprios gostos e de sua forma pessoal de encarar a questão das cores, deixando entrever, ali, traços de sua identidade como defensora de uma voz diferente daquela que Thiago traz para a discussão e que ela assume e defende, na LE.

Ao acompanhar também o desenrolar da argumentação, vemos que a aluna Marcela, no meio da discussão, acaba alterando seu posicionamento: inicialmente, até o turno 68, ela parece defender uma ideia semelhante à de Fernanda, ao dizer que os homens também ficam bonitos ao usar cores claras (o que, portanto, vai contra o argumento inicial de Thiago). No entanto, a partir da primeira colocação contrária de Fernanda ao argumento inicial, Marcela acaba assumindo o lado de Thiago, ao dizer que, de fato, suas cores favoritas são todas claras (turno 76), passando a defender o ponto de vista que Thiago expressa entre os turnos 82 e 88, ao concordar com ele, no turno 90.

Poderíamos pensar em uma reconsideração feita pela aluna, ao analisar, no discurso, o ponto de vista expresso por Thiago, o seu próprio ponto de vista inicial e, a partir dessa análise e comparação, por meio de uma *resposta*, a aluna passa a aceitar o ponto de vista do colega como mais forte que o seu e, assim, mais válido de ser defendido, considerando suas características pessoais.

Com relação ao trabalho com a língua alemã realizado ao longo da discussão, é importante notar que o esforço dos alunos para expressar seus pontos de vista, elaborar seus argumentos e justificativas, constitui um trabalho intenso com a língua, efetivamente em uso por eles, num contexto de interação no qual o aluno sente-se impelido a participar, uma vez que *anseia por* defender seus pontos de vista frente aos dos colegas, participando do diálogo travado na sala de aula. Para tanto, vão buscando as expressões mais pertinentes e quando necessário, ajudam-se mutuamente, também contando com a participação da professora. Não há, aqui, um diálogo simulado, esvaziado de significados para os alunos. Eles participam da discussão por inteiro e colocando nela suas próprias vozes e significados.

Apontamos para como fica expressa a relação eu-outro instaurada no decorrer da interação observada, de modo a considerar a importância dessa relação para que o todo da cena se desenrole: a criação do argumento, a retomada dele, sua contra partida e a colocação

de si mesmo como diferente do outro, como aquele que constitui-se também nesta diferença (como nas falas de Thiago e Fernanda, em embate).

Ao adentrar na questão do vocabulário relacionado às cores, os alunos, entre si, conseguem resolver os problemas que surgem: quando um aluno não sabe, o outro, que se lembra da cor, fala e todos relembram o vocabulário, à medida que a professora participa como aquela que valida as sugestões dos alunos (ação epistêmica (LEITÃO, 2011, p. 34-35)) e que, por outro lado, aponta para diferentes cores, encontradas em diferentes objetos da sala, de forma a incentivar que os alunos, entre si, redescubram cada uma das cores por ela apontadas. Com isso, vemos, ainda que em um nível elementar de interação, a forma como a participação dos colegas como pares mais experientes em certos momentos, pode colaborar, juntamente com a ajuda de um tutor, para a construção conjunta do conhecimento em sala de aula, tal como propõe Vygotsky (2007, 2003).

O trabalho com o vocabulário, conduzido pela professora e realizado pelos alunos, pode parecer simples, se considerarmos alunos que já se comunicam em alemão. No entanto, vemos que sua necessidade comunicativa, na cena dada, era justamente desses itens lexicais conhecidos por eles desde cedo no processo de aquisição/aprendizagem, mas que, talvez pelo seu uso pouco frequente, podem acabar sendo esquecidos. Ao serem colocados num diálogo muito próximo àquele da vida real, houve, então, a necessidade de retomar tais palavras, o que raramente acontece quando o livro didático é seguido de forma linear, já que, pela progressão da aprendizagem, as cores provavelmente já não entrariam mais no foco – embora, como fica claro no nosso dado, os alunos não necessariamente tenham esse repertório linguístico muito ativo.

Nesta cena, retirada da segunda aula com foco na argumentação, já podemos notar o quanto o incentivo à participação dos alunos na interação argumentativa é capaz de colocar os alunos em diálogo, sendo, portanto, muito diferente do primeiro dado por nós analisado, no qual a interação era apenas baseada em uma lista de prós e/ou contras.

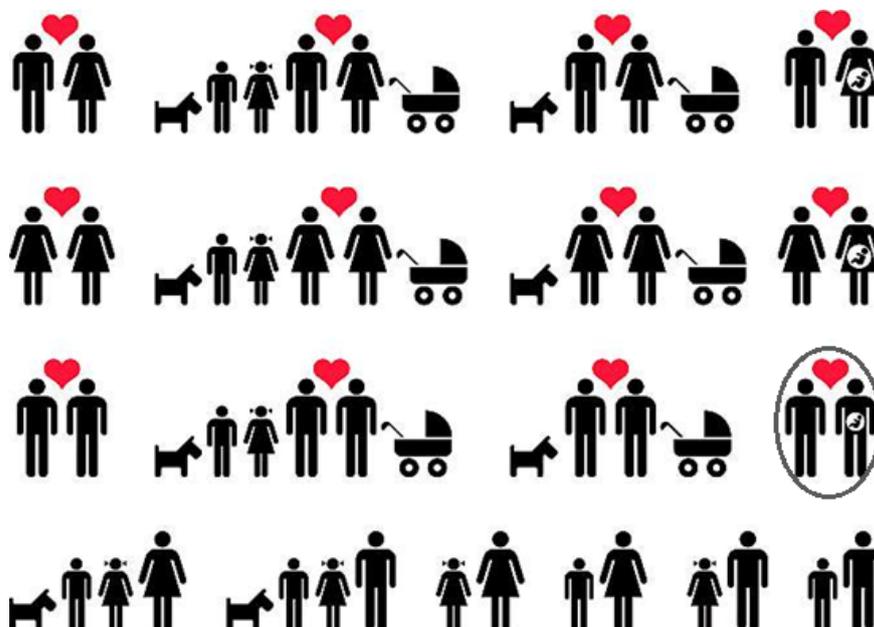
Interessante, para finalizar a análise deste recorte, é que a discussão nele realizada surgiu justamente a partir de uma atividade na qual os alunos foram solicitados a montar uma lista sobre o que seria tipicamente feminino e o que seria tipicamente masculino (uma lista de clichês). Mesmo em uma atividade desse tipo, é possível realizar um trabalho que exija mais do que apenas o óbvio e a repetição, levando-os a colocarem-se na LE e sentirem-se participantes do diálogo nela/por ela travado. Isso também nos leva a comprovar que as atividades em si não precisam necessariamente ser argumentativas em seu cerne, assim como

os temas (como defende Leitão (2011, p. 38; 2009)). É o uso que é feito delas que possibilita que elas sejam passíveis de gerar argumentação e, assim, diálogo.

7.1.2.2 *Warum kritisiert man die Familie? (Por que criticamos a família?)*

A cena 30, analisada a seguir, foi retirada da aula 9 do curso, a segunda aula sobre o tema *Familie* / Família. Temos uma discussão com a duração de 8'58", na qual a participação dos alunos é imprescindível para o surgimento e a manutenção da argumentação. Vemos, neste recorte, um desenrolar argumentativo já mais elaborado. Há várias retomadas dos argumentos, além de haver também uma variação interessante de justificativas, uma introdução de novas questões e a retomada de pontos discutidos na aula anterior sobre o tema, à medida que o diálogo se desenrola.

Como pano de fundo para a discussão, os alunos haviam acabado de trabalhar com várias figuras relacionadas ao tema e, a partir delas, tinham elencado pontos de discussão importantes sobre família. Ao final da atividade, os alunos espontaneamente concentram-se na seguinte imagem¹²⁰, para a qual Fernanda chama a atenção, ao fazer referência à figura que aparece, abaixo, circulada (não havia o círculo na imagem original, utilizada pelos alunos):



¹²⁰ Para todas as imagens e materiais utilizados na aula, ver apêndice F, páginas 345 a 356 aulas 8 e 9.

A partir de então, o seguinte diálogo acontece:

18 *FER: oh Gott [!=risos] .	18 *FER: oh Deus [!=risos]
19 *FER: es gibt ein Bild hier, dass ist xx nicht möglich # zwei Männer und	19 *FER: tem uma figura aqui, que não é xx possível # dois homens e
20 ein Baby [!=risos] .	20 um bebê [!=risos] .
21 *MAR: heute nicht möglich .	21 *MAR: hoje não é possível .
22 *THI: [!=risos] é: .	22 *THI: [!=risos] é: .
23 *FER: das ist nicht möglich aber xx .	23 *FER: isso não é possível mas xx .
24 *PRO: vielleicht [/] hã vielleicht ist das etwas hã: für ## also das	24 *PRO: talvez [/] hã talvez isso é algo hã: como ## então o
25 Muttergefühl .	25 sentimento de mãe
26 *FER: ja .	26 *FER: sim.
27 *PRO: so die sind zwei Männer, die haben ein Kind ado(ptiert) [/]	27 *PRO: então eles são dois homens, que ado(taram) [/]
28 adoptiert # aber ein von dennen # ist # die Mutter .	28 adotaram uma criança # mas um deles # é # a mãe.
29 *FER: ah ja .	29 *FER: ah sim .
30 *FER: ich habe das gedacht ja .	30 *FER: eu pensei nisso sim.
31 *PRO: vielleicht .	31 *PRO: talvez .
32 *FER: vielleicht .	32 *FER: talvez.
33 *MAR: vielleicht ja: .	33 *MAR: talvez é: .
34 *THI: vielleicht .	34 *THI: talvez .
35 *FER: aber das ist hier in der .	35 *FER: mas ela está aqui na .
36 %sit: FER faz sinais, mostrando uma barriga de grávida, enquanto olha para o	36 %sit: FER faz sinais, mostrando uma barriga de grávida, enquanto olha para o
37 OBS, como se estivesse perguntando para ele a palavra em alemão. PRO	37 OBS, como se estivesse perguntando para ele a palavra em alemão. PRO
38 ri.	38 ri.
39 *MAR: er kann nicht # was heisst das ?	39 *MAR: ele não pode # como se chama isso?
40 *CAR: Schwanger .	40 *CAR: grávido.
41 *MAR: Schwanger ?	41 *MAR: grávido?
42 *CAR: Schwanger .	42 *CAR: grávido.
43 *FER: Schwan(ger) .	43 *FER: grávi(do)
44 *MAR: Schwanger .	44 *MAR: grávido
45 *CAR: uhum .	45 *CAR: uhum .
46 *FER: Schwanger sein .	46 *FER: estar grávido.
47 *MAR: Schwanger .	47 *MAR: grávido.
48 *PRO: das Gefühl vielleicht .	48 *PRO: o sentimento, talvez.
49 *FER: ah es gibt ein Verb für dies [//] für das ? # nein # nicht ?	49 *FER: ah tem um verbo pra isso? Pra isso ? # não # não ?
50 *PRO: Schwanger werden # Schwanger sein .	50 *PRO: ficar grávida # estar grávida .
51 *FER: ah Schwanger sein .	51 *FER: ah estar grávida.
52 *PRO: ich bin Schwanger geworden .	52 *PRO: eu fiquei grávida .
53 *FER: okay ## und da:nn # .	53 *FER: okay ## e aí: # .
54 *CAR: aber ich verstehe nicht warum dann # hier gibt's ein(e) Mutter und	54 *CAR: mas eu não entendo porque então # aqui tem uma mãe e
55 ein Vater .	55 um pai .
56 *CAR: und ## es ist [//] alle sind Familie.	56 *CAR: e ## isso é [//] todos são família.
57 *CAR: aber gibt es ein(e) Mutter und ein Vater .	57 *CAR: mas tem uma mãe e um pai.

58 *FER: wo ?	58 *FER: onde ?
59 *CAR: hier .	59 *CAR: aqui .
60 *FER: hã .	60 *FER: hã.
61 *MAR: hier ja .	61 *MAR: aqui é.
62 *CAR: und auch hier .	62 *CAR: e aqui também.
63 *MAR: aber nicht in alles .	63 *MAR: mas não em todos .
64 *CAR: verstehst du ?	64 *CAR: você entende ?
65 *MAR: nein [=risos] .	65 *MAR: não! [=risos]
66 *PRO: kannst du das ?	66 *PRO: você pode ?
67 %com: professora sinaliza com as mãos para a aluna explicar melhor sua ideia .	67 %com: professora sinaliza com as mãos para a aluna explicar melhor sua ideia .
68 *CAR: also wir [/] wir kritisiert # wie Familie ist # aber hier gibt's die	68 *CAR: então nós [/] nós critica # como a família é # mas aqui tem a
69 Idee # ein(e) Mutter # und ein Vater .	69 ideia # uma mãe # e um pai .
70 *PRO: warum ?	70 *PRO: por que?
71 *CAR: also .	71 *CAR: então .
72 *MAR: Sie denken, das ist wichtig ?	72 *MAR: você acha que é importante?
73 *CAR: ja aber # warum dann kritisieren wir eine Familie ?	73 *CAR: sim mas # por que então nós criticamos uma família ?
74 *CAR: also eine # traditionelle Familie .	74 *CAR: assim uma # família tradicional .
75 %com: CAR faz sinal de aspas com as mãos quando diz traditionelle .	75 %com: CAR faz sinal de aspas com as mãos quando diz traditionelle .
76 *CAR: es macht kein(en) Sinn für mich.	76 *CAR: isso não faz nenhum sentido para mim .
77 *PRO: also wir suchen immer noch diese Vorstellung von klassische Familie	77 *PRO: então nós ainda procuramos por essa ideia de família clássica
78 ne: ?	78 ne: ?
79 *CAR: aham ja .	79 *CAR: aham sim .
80 *PRO: immer wenn ## es keine klassische Familie # ist .	80 *PRO: mesmo que ## não seja uma família clássica .
81 *MAR: ich weiss nicht aber # ich denke, die # Leute kritisieren die	81 *MAR: eu não sei mas # eu penso que # as pessoas criticam a
82 klassische Familie # weil die klassische Familie # kritisiere die	82 família clássica # porque a família clássica # critico os
83 andere .	83 outros
84 *MAR: sie: se(hen) [/] sie sehen nicht zwei Mann, zwei Frauen und # alle	84 *MAR: eles não vê(em) [/] eles não vêem dois homens, duas mulheres e # todos os outros
85 andere: als Familie .	85 como família .
86 *CAR: ja vielleicht ja .	86 *CAR: é talvez sim.
87 *CAR: aber # sie wollen # frei sei .	87 *CAR: mas # eles querem # ser livres .
88 *CAR: aber gibt's noch ein # Mutter und ein Vater .	88 *CAR: mas ainda tem uma # mãe e um pai.
89 *FER: aber hier [/] ah hier ist # [//] hat .	89 *FER: mas aqui [/] ah aqui é # [//] tem.
90 *MAR: vielleicht nicht immer # hier ist nicht [/] hier ist nicht .	90 *MAR: talvez nem sempre # aqui não é [/] aqui não é .
91 *FER: ja hier .	91 *FER: é aqui.
92 *MAR: ja .	92 *MAR: sim .
93 *FER: es gibt die Vater und das Kind, die Mutter und das Kind .	93 *FER: tem a pai e a criança, a mãe e a criança.
94 *CAR: ja .	94 *CAR: sim .
95 *MAR: vielleicht nicht immer .	95 *MAR: talvez nem sempre.
96 *CAR: aber # ich habe gesagt hier .	96 *CAR: mas # eu falei aqui .
97 *FER: ja .	97 *FER: sim .
98 *PRO: das ist eine grosse Diskussion	98 *PRO: essa é uma grande discussão e ela

<p>und das kann ja: . 99 *MAR: ja:: [=risos] . 100 *PRO: also # ja:: also ## wirklich [/] wirklich lange 101 gehen und ganz interessant sein, weil es [/] also die Idee 102 besteht schon # warum suchen wir noch diese Idee von Familie # immer 103 wenn # es nicht da ist ne: ? 104 *MAR: ist das von das [/] ## von das Menschen # oder ist das ein ## 105 resquício ? 106 *PRO: hum . 107 *MAR: de novo # toda vez pergunto isso [=risos] . 108 *PRO: você já perguntou outra vez ? 109 *MAR: ja # resquício de religião foi . 110 *PRO: also das sind hã: # ich weiss das Wort es kommt aber nicht . 111 *PRO: so:: # Spuren . 112 *MAR: weil unsere # Gesellschaft immer basiert in Familie # xx schon 113 viele [/] viele Jahren wir haben Spuren von diese Idee . 114 *PRO: Spuren . 115 *FER: aber findest du, dass zum Beispiel hier # es gibt ein Person 116 [=risos] ein Person könnte eine Familie sein ? 117 *FER: Familie sind . 118 *MAR: nein . 119 *FER: sind ein(e) Grupp(e) oder ? 120 *MAR: ja . 121 *MAR: ich glaube, nur ein nein . 122 *FER: ich bin ha [/] findest du, dass zum Beispiel ich könnte mein # 123 Selbstfamilie sein ? 124 *MAR: nein ich glaube nicht . 125 *PRO: also wir haben Patchworkfamilie: Selbstfamilie: [=risos] . 126 *MAR: nein ich glaube Selbstfamilie nein . 127 *FER: ja aber es gibt hier . 128 *FER: ein Person . 129 *PRO: ja wir müssen nicht # a:: einverstanden sein # okay ? 130 *PRO: also wir müssen das gar nicht . 131 *FER: ja . 132 *PRO: also wir müssen das einfach diskutieren # ich sage auch nicht, dass 133 es richtig ist ne: ? 134 *FER: ja .</p>	<p>pode é:: . 99 *MAR: si::m. 100 *PRO: então # é:: então ## realmente [/] realmente durar muito 101 e ser muito interessante, porque isso [/] assim a ideia 102 existe # por que nós procuramos ainda por essa ideia de família # mesmo 103 quanto # ela não está lá ne:? 104 *MAR: isso é do [/] ## do ser humano # ou isso é um ## 105 resquício ? 106 *PRO: hum . 107 *MAR: de novo # toda vez pergunto isso [=risos] . 108 *PRO: você já perguntou outra vez ? 109 *MAR: sim # resquício de religião foi . 110 *PRO: então são hã: # eu sei a palavra, mas ela não vem . 111 *PRO: então:: # rastros. 112 *MAR: porque nossa # sociedade sempre baseia em família # xx já 113 muitos [/] muitos anos nós temos rastros dessa ideia. 114 *PRO: rastros. 115 *FER: mas você acha, que por exemplo aqui # tem um pessoa 116 [=risos] um pessoa poderia ser uma família ? 117 *FER: família são . 118 *MAR: não . 119 *FER: são um grupo, não ? 120 *MAR: sim. 121 *MAR: eu acredito que só um não . 122 *FER: eu sou há [/] você acha que eu por exemplo eu poderia ser minha # 123 “própria Família” [palavra criada pela aluna] 124 *MAR: não eu acredito que não . 125 *PRO: então nós temos família patchwork própria família [=risos] 126 *MAR: não eu acredito que própria família não . 127 *FER: sim mas tem aqui. 128 *FER: um pessoa. 129 *PRO: sim nós não temos que # a:: concordar # okay ? 130 *PRO: assim nós não temos, de jeito nenhum. 131 *FER: sim . 132 *PRO: assim nós devemos apenas discutir isso # eu também não digo que 133 isso está certo ne:? 134 *FER: sim .</p>
--	--

135 *PRO: was glaubst du, Carla ? Ist das möglich nur eine Person eine Familie	135 *PRO: o que você acha, Carla? É possível que só uma pessoa seja uma
136 zu sein ?	136 família?
137 *CAR: wenn wir sagen, dass eine Familie ist # die Person oder die Gruppe #	137 *CAR: se nós dizemos que uma família é # a pessoa ou o grupo #
138 dass [/] die in ein Haus wohnt # dann ist es eine Familie .	138 que [/] que mora em uma casa # então é uma família .
139 *FER: hum ?	139 *FER: hum?
140 *CAR: sie [/] sie hat [/] sie hat ein Leben # sie arbeitet .	140 *CAR: ela [/] ela tem [/] ela tem uma vida # ela trabalha .
141 *MAR: aber sie hat [/] sie [/] sie hat niemand # é: seine:: Wohnung # zum	141 *MAR: mas ela não tem [/] ela [/] ela não tem ninguém # é: para passar sua casa
142 weitergeben .	142 pra frente .
143 *FER: a:: aber das ist # .	143 *FER: a:: mas isso é # .
144 *MAR: sie hat keine Kind .	144 *MAR: ela não tem filho.
145 *FER: aber das ist nicht ein Gefühl das ist ein xx staatlich .	145 *FER: mas isso não é um sentimento isso é um xx estatal.
146 *MAR: ja:: .	146 *MAR: si::m.
147 *CAR: das ist nicht # Familie .	147 *CAR: isso não é # família .
148 *FER: uhum # Familie nicht in der # Bürgeramt .	148 *FER: uhum # família não no # cartório
149 *FER: Familie das [/] die [/] die Gefühle .	149 *FER: família isso [/] a [/] a sentimentos .
150 *FER: ich weiss es nicht .	150 *FER: eu não sei .
151 *MAR: ja # der .	151 *MAR: sim # o .
152 *FER: Observador # Thiago [!=risos] .	152 *FER: Observador # Thiago [!=risos] .
153 *PRO: Thiago was denkst du ?	153 *PRO: Thiago o que você acha ?
154 *MAR: ja .	154 *MAR: é.
155 *CAR: ja .	155 *CAR: é.
156 *PRO: eine Person allein kann eine Familie sein ?	156 *PRO: uma pessoa sozinha pode ser uma família?
157 *THI: ja .	157 *THI: sim.
158 *THI: é:: ja [!=risos] .	158 *THI: é:: sim [!=risos].
159 *MAR: ja .	159 *MAR: si::m.
160 *PRO: super !	160 *PRO: ótimo!
161 *THI: é:: # a: # nossa:: .	161 *THI: é:: # a: # nossa:: .
162 *PRO: zu helfen .	162 *PRO: para ajudar.
163 %sit: professora mostra para ele uma das folhas com as expressões	163 %sit: professora mostra para ele uma das folhas com as expressões
164 argumentativas, para ajudar o aluno a começar a elaborar sua	164 argumentativas, para ajudar o aluno a começar a elaborar sua
165 sentença .	165 sentença .
166 *THI: Nossa # sumiram todos os argumentos .	166 *THI: Nossa # sumiram todos os argumentos .
167 *MAR: gucke [/] gucke .	167 *MAR: olha [/] olha .
168 *MAR: como fala cola ?	168 *MAR: como fala cola ?
169 *FER: cola ?	169 *FER: cola ?
170 *MAR: colar .	170 *MAR: colar .
171 *CAR: kleben .	171 *CAR: colar.
172 *MAR: klebe(n) [/] kle(ben) ?	172 *MAR: cola(r) [/] co(lar) ?
173 *CAR: kle .	173 *CAR: co .
174 *MAR: kle .	174 *MAR: co.
175 *CAR: kleben ?	175 *CAR: colar?
Aluna faz gesto com duas folhas, como se as	Aluna faz gesto com duas folhas, como se as

estivesse colando.	estivesse colando.
176 *PRO: uhum .	176 *PRO: uhum .
177 *PRO: kleben uhum # mas nesse sentido não # ai esqueci a palavra .	177 *PRO: colar uhum # mas nesse sentido não # ai esqueci a palavra .
178 *MAR: ah kleben de colar [/] colar # a folha ?	178 *MAR: ah kleben de colar [/] colar # a folha ?
179 *THI: podem continuar porque senão [!=risos] xx vai acaba(r) a aula e	179 *THI: podem continuar porque senão [!=risos] xx vai acaba(r) a aula e
180 eu [!=risos] .	180 eu [!=risos] .
181 *OBS: die Kette ?	181 *OBS: o colar?
182 *MAR: hã ?	182 *MAR: hã ?
183 *OBS: é colar ?	183 *OBS: é colar ?
184 *MAR: ne::in .	184 *MAR: nã::o .
185 *OBS: nein ?	185 *OBS: não?
186 *MAR: olha quantas palavras dá # nein # gucken die [/] er Prüfung machen	186 *MAR: olha quantas palavras dá # não # olhar a [/] ele fazer prova
187 # du gucken .	187 # você olhar .
188 *OBS: ah okay .	188 *OBS: ah okay .
189 *PRO: also wie heisst das noch mal ? Also ich weiss es aber .	189 *PRO: então como se chama mesmo? Então eu sei, mas .
190 *MAR: ich habe es gelernt aber .	190 *MAR: eu aprendi, mas .
191 *PRO: ich habe es vergessen ## ich mache das nicht [!=risos] .	191 *PRO: eu esqueci ## eu não faço isso [!=risos]
192 *PRO: und was glaubst du ## Thiago ? Eine Person kann doch # eine Familie	192 *PRO: e o que você acha ## Thiago ? Uma pessoa pode sim ser # uma família #
193 sein # Warum ?	193 por quê?
194 *MAR: warum ?	194 *MAR: por quê?
195 *THI: é:: # am liebsten é:: ## ist é:: # Personen [/] é: Per(son) [/]	195 *THI: é:: # de preferência é:: ## está é:: # pessoas [/] é: Pes(soa) [/]
196 Person ?	196 Pessoa ?
197 *PRO: uhum .	197 *PRO: uhum .
198 *THI: xx é # Person # é:: ## que droga [!=risos] .	198 *THI: xx é # Pessoa # é:: ## que droga [!=risos] .
199 *PRO: xx .	199 *PRO: xx .
200 *THI: froh sein .	200 *THI: estar feliz .
201 *PRO: aham .	201 *PRO: aham .
202 *THI: a: muss # froh sein .	202 *THI: a: tem # que estar feliz .
203 *PRO: okay wenn die Person dann froh oder glücklich ist # dann ## ist es	203 *PRO: okay se a pessoa está feliz ou alegre então é # aí # é
204 für dich gut genug ?	204 bom o suficiente para você?
205 *THI: ja: .	205 *THI: si:m.
206 *OBS: darf ich eine Frage stelle(n) ?	206 *OBS: posso fazer uma pergunta?
207 *OBS: aber # ist [/] ist die Familie immer fröhlich ? zum Beispiel ich	207 *OBS: mas # é [/] a família é sempre alegre? Por exemplo eu
208 kann hã: ich kann eine Familie sein oder ich [/] zum Beispiel	208 posso hã: eu posso ser uma família ou eu [/] por exemplo
209 meine Fa(milie) [/] ich kann mit meiner Familie wohnen [!=risos]	209 minha fa(mília) [/] eu posso morar com minha família [!=risos]
210 und [/] und bin total hã: traurig .	210 e [/] e ser totalmente hã: triste .
211 *THI: nein .	211 *THI: não .
212 *FER: [!=risos] .	212 *FER: [!=risos] .
213 *PRO: kann das sein ?	213 *PRO: isso pode acontecer ?
214 *FER: a::i .	214 *FER: a::i .
215 *PRO: [!=risos] .	215 *PRO: [!=risos] .

216 *MAR: ich glaube Familie ist ein sta(a)tlische Institution [Institution] .	216 *MAR: eu acredito que família é uma instituição estatal.
217 *MAR: und ## wenn ich das denke # ich kann nur denke(n) die [/] die Regel	217 *MAR: e ## se eu penso isso # eu só posso pensar as [/] as regras
218 für das .	218 para isso .
219 *MAR: dann .	219 *MAR: aí.
220 *FER: a: aber das ist au(ch) [//] und dann # das ist nur traditionelle	220 *FER: a: mas isso também é [//] e aí # isso é só família
221 Familie das ist ein Problem # .	221 tradicional isso é um problema # .
222 *MAR: ne::in kann alles sein .	222 *MAR: nã::o pode ser tudo.
223 *MAR: wie ein gesagt habe .	223 *MAR: como um disse.
224 *FER: aber ich weiss es nicht .	224 *FER: mas eu não sei.
225 *PRO: also # .	225 *PRO: então # .
226 *MAR: die Regel # .	226 *MAR: a regra # .
227 *FER: die Familie ist ein Pluralwort [/] Familie ist ein Pluralwort .	227 *FER: a família é uma palavra plural [/] família é uma palavra plural.
228 *MAR: ja:: auch .	228 *MAR: si::m também .
229 *FER: wir sind nicht allein .	229 *FER: nós não estamos sozinhos.
230 *OBS: auf Deutsch nicht .	230 *OBS: em alemão, não .
231 *OBS: Si(ngular) [//] Singular .	231 *OBS: si(ngular) [//] singular .
232 *FER: Familie ist ein .	232 *FER: família é um .
233 *MAR: aber das ist eine individuelle nein?	233 *MAR: mas isso é uma individual, não?
234 *FER: nein das ist ein # wie .	234 *FER: não isso é um # como .
235 *THI: Familie ist ein # .	235 *THI: família é um # .
236 *MAR: eine völlig individuelle Familie .	236 *MAR: uma família completamente individual.
237 *FER: Bedeutung sind plural .	237 *FER: o significado são plural.
238 *THI: coletivo ?	238 *THI: coletivo ?
239 *PRO: ja genau .	239 *PRO: sim exatamente.
240 %com: os enunciados 233 a 239 são ditos ao mesmo tempo .	240 %com: os enunciados 233 a 239 são ditos ao mesmo tempo .
241 *PRO: das ist kollektiv .	241 *PRO: é coletivo .
242 *FER: wie Ferien .	242 *FER: como férias .
243 *THI: kolle(ktiv) .	243 *THI: cole(tivo).
244 *OBS: aham .	244 *OBS: aham .
245 *PRO: also # das heisst nicht, dass wir also: ## nur eine Familie haben #	245 *PRO: assim # isso não significa que nós portanto ## só temos uma família #
246 wir können mehrere Familien haben aber das [/] das Wort	246 nós podemos ter várias famílias mas a [/] a palavra
247 Familie ist nicht für eine Person allein sonst für ein kollektiv #	247 família não é para uma pessoa sozinha, mas sim por um coletivo #
248 gemeint .	248 entendida.
249 *FER: sind Plural .	249 *FER: são plural.
250 *OBS: a: ja # ähã .	250 *OBS: a: sim # ähã .
251 *FER: ja kollektiv .	251 *FER: sim coletivo .
252 *MAR: ja: ich glaube auch ## kollektiv .	252 *MAR: si:m eu acredito também ## coletivo
253 *PRO: Thiago ist nicht einverstanden er will aber nicht diskutieren .	253 *PRO: Thiago não concorda mas ele não quer discutir.
254 *FER: a cara dele .	254 *FER: a cara dele .
255 *PRO: ja also alles gut noch etwas dazu?	255 *PRO: sim então tudo bem mais alguma coisa sobre isso?
256 @End	256 @End

Inicialmente, temos nesta cena, entre as linhas 18 e 54, uma primeira discussão, sobre a figura apontada por Fernanda (dos dois homens, estando um deles “grávido”). A aluna, nos turnos 18, 19 e 20 diz que isso não é possível e a professora fala a respeito do sentimento materno, inserindo uma temática que havia sido discutida anteriormente, na aula 8 (nas cenas 26 e 27), e que considera, conforme defendido por Fernanda na aula anterior, que a figura materna é importante e que, nos casos de famílias que não possuem uma “mãe tradicional”, alguém assumiria o papel de mãe. Na aula anterior, Marcela e Thiago discutiram essa ideia com a colega, como podemos ver nas cenas 26 e 27, no apêndice G (p. 419 - 426). A ideia é retomada nos turnos da professora (24, 25; 27 e 28) e recebe uma resposta parcialmente de acordo de Marcela, Thiago e Fernanda (vielleicht / talvez). Fernanda, no entanto, se incomoda com o fato de, na figura, um dos homens estar grávido. Há, então, uma rápida busca por vocabulário, já que Fernanda não sabe como dizer que alguém está grávida/o e, para conseguir a palavra que deseja, faz um gesto com as mãos, mostrando uma barriga de grávida e esperando uma resposta (especialmente do Observador, para quem seu gesto se dirige). Marcela, no turno 39, lança-se também na busca pela mesma palavra, mas, sem usar o gestual, faz a pergunta “wie heißt das? / como se chama isso?”. A resposta vem de Carla, no turno 40, seguida da repetição de Marcela e Fernanda, que, no entanto, pergunta ainda se existe um verbo para “estar grávida” ou “engravidar”, obtendo a resposta da professora (linha 50) e um exemplo (linha 52).

A partir da ideia do sentimento materno, Carla, que não participou da aula anterior, se incomoda e inicia uma discussão:

- 54 *CAR: **aber ich verstehe nicht warum dann # hier gibt's ein(e) Mutter und /**
mas eu não entendo porque então # aqui tem uma mãe e
- 55 **ein Vater . /** um pai
- 56 *CAR: **und ## es ist [//] alle sind Familie. / e ##** isso é [//] todos são família.
- 57 *CAR: **aber gibt es ein(e) Mutter und ein Vater./**mas tem uma mãe e um pai.
- 58 *FER: **wo ? /** onde?
- 59 *CAR: **hier . /** aqui .
- 60 *FER: **hã . /** hã.
- 61 *MAR: **hier ja . /** aqui é.
- 62 *CAR: **und auch hier . /** e aqui também .
- 63 *MAR: **aber nicht in alles . /** mas não em todos .
(as alunas estão se referindo a diferentes figuras na imagem)
- 64 *CAR: **verstehst du ? /** você entende?
- 65 *MAR: **nein [!=risos] . /** não! [!=risos]
- 66 *PRO: **kannst du das ? /** você pode ?
- 67 %com: professora sinaliza com as mão para a aluna explicar melhor sua ideia .

68 *CAR: also wir [/] wir kritisiert # wie Familie ist # aber hier gibt's die /
então nós [/] nós critica # como a família é # mas aqui tem a

69 Idee # ein(e) Mutter # und ein Vater . / ideia # uma mãe # e um pai .

Nos turnos 54 a 57, Carla expõe seu incômodo com o fato de haver um pai e uma mãe, apesar de tudo ser considerado família. Fernanda, não compreendendo muito bem a posição da colega, pergunta “wo? / onde?” e elas acabam procurando as figuras nas quais encontram-se representados pais e mães na composição de uma família. Como *contra-argumento*, Marcela diz que isso não ocorre em todas as situações (linha 63). Carla, então, num movimento interessante de checagem sobre a compreensão da colega Marcela a respeito do que ela quer dizer (linha 64), recebe uma resposta negativa de Marcela (65). De fato, ainda não tinha ficado clara a posição de Carla e, a pedido da professora que, numa ação discursiva, incita a aluna a melhorar sua exposição, o argumento é então enunciado pela aluna de outra forma, mais claramente: **68 *CAR: also wir [/] wir kritisiert # wie Familie ist # aber hier gibt's die / então nós [/] nós critica # como a família é # mas aqui tem a // 69 Idee # ein(e) Mutter # und ein Vater . / ideia # uma mãe # e um pai.**

A professora, tentando criar condições para que a argumentação se desenrole, pergunta, para o grupo, por que isso seria assim. No entanto, Marcela também realiza uma ação discursiva que cria condições para a argumentação, ao solicitar da colega mais informações sobre seu ponto de vista (linha 72). A resposta de Carla lança a pergunta do por que haveria críticas contra a família tradicional e que, para ela, isso não fazia sentido nenhum (linhas 73 a 76). A fala da professora (linhas 77, 78 e 80) reformula o argumento de Carla, buscando também uma reação dos demais participantes para a pergunta que a colega fez.

Marcela, adiciona o seu ponto de vista à questão: a família tradicional é criticada, pois ela própria critica as demais formas de família (turnos 81 a 85). Carla concorda parcialmente com o ponto de vista da colega, mas continua a explorar o seu questionamento, nos turnos 87 e 88. Marcela e Fernanda, no entanto, contra-argumentando a ideia da colega, mostram, na imagem, que outras figuras não obedecem a essa regra aparente (ter mãe e pai) o que as leva a conclusão de que isso não ocorre sempre, como coloca Marcela (**95 *MAR: vielleicht nicht immer / talvez nem sempre**). Carla restringe sua observação à primeira figura por eles observada, no turno 96.

A professora, percebendo que a discussão tenderia a terminar ali, procura, por meio de uma participação no diálogo, manter a argumentação em progresso, lançando novamente a questão “**warum suchen wir noch diese Idee von Familie, immer wenn es nicht da ist /**

por que nós procuramos ainda por essa ideia de família, mesmo quando ela não está lá?” (turnos 102-3), retomando a fala inicial de Carla e reformulando, de forma mais completa, sua pergunta do turno 70. Nesse ponto da interação, Marcela, mais uma vez, realiza *uma ação discursiva* que cria condições para a argumentação, o que faz com que o curso da discussão adquira um novo viés, embora ainda na temática, a partir de uma outra ação discursiva, realizada, desta vez, por Fernanda:

- 104 *MAR: **ist das von das [/] ## von das Menschen # oder ist das ein ## /** isso é do [/] ## do ser humano # ou isso é um ##
 105 **resquício ?**
 106 *PRO: **hum .**
 107 *MAR: **de novo # toda vez pergunto isso [!=risos] .**
 108 *PRO: **você já perguntou outra vez ?**
 109 *MAR: **ja # resquício de religião foi .**
 110 *PRO: **also das sind hã: # ich weiss das Wort es kommt aber nicht . /** então são hã: # eu sei a palavra, mas ela não vem .
 111 *PRO: **so:: # Spuren . /** então:: # rastros.
 112 *MAR: **weil unsere # Gesellschaft immer basiert in Familie # xx schon /** porque nossa # sociedade sempre baseia em família # xx já
 113 **viele [/] viele Jahren wir haben Spuren von diese Idee . /** muitos [/] muitos anos nós temos rastros dessa ideia.
 114 *PRO: **Spuren . /** rastros.
 115 *FER: **aber findest du, dass zum Beispiel hier # es gibt ein Person /** mas você acha, que por exemplo aqui # tem um pessoa
 116 **[!=risos] ein Person könnte eine Familie sein ? / [!=risos] um pessoa** poderia ser uma família ?

Marcela questiona se o fato de buscarmos esse padrão familiar seria algo próprio do ser humano, ou se seria um resquício dessa ideia, que está em nossa sociedade já há muitos anos¹²¹. Fernanda, por sua vez, questiona se seria possível, se a colega acredita que uma pessoa sozinha poderia ser considerada uma família. Com isso, os alunos iniciam uma discussão, pensando sobre a possibilidade de uma única pessoa ser considerada uma família (117 a 128). Nessa reflexão, que continua no decorrer do diálogo, Fernanda faz um jogo interessante com a língua alemã, ao perguntar para Marcela, no turno 122 e 123 se seria possível que ela fosse sua “*Selbstfamilie*”. Aqui, a aluna baseia-se em outras formas de denominar família que foram vistas anteriormente no curso (*Patchworkfamilie*, por exemplo) e, a partir delas, cria uma palavra que esteja próxima ao significado que ela quer expressar –

¹²¹ Os alunos realizam, na cena 25, uma discussão sobre a sociedade e sua influência nos comportamentos de seus membros. O tópico reaparece aqui, indicando a recorrência e retomada de discussões anteriores para a composição dos argumentos dos alunos.

uma única pessoa sendo sua própria família. Essa palavra, criada pela aluna no contexto da sala de aula, é usada em seguida por Marcela, que, respondendo à colega, diz não acreditar que uma única pessoa possa ser considerada família (120, 121 usando a palavra recém criada por Fernanda, 126).

Como Carla ainda não tinha se manifestado sobre essa nova questão (é possível uma única pessoa ser considerada uma família?), surgida pelo desenrolar da discussão realizada pelos alunos entre si, a professora, novamente por meio de uma ação discursiva que cria condições para a argumentação (LEITÃO, 2011, p. 31), pergunta para a aluna qual sua opinião a esse respeito (turnos 135 e 136). A partir da pergunta da professora, Carla elabora seu ponto de vista de maneira clara e pontual, colocando uma condição para o que seria considerado família: **137 *CAR: wenn wir sagen, dass eine Familie ist # die Person oder die Gruppe # se nós dizemos que uma família é # a pessoa ou o grupo # // 138 dass [//] die in ein Haus wohnt # dann ist es eine Familie / que [//] que mora em uma casa # então é uma família.** No turno 139, Fernanda reage com uma ação que indica sua dúvida em relação ao posicionamento da colega, que prontamente dá justificativas para seu argumento: **140 *CAR: sie [/] sie hat [/] sie hat ein Leben # sie arbeitet . / ela [/] ela tem [/] ela tem uma vida # ela trabalha.**

Marcela, por sua vez, entra com um contra-argumento, iniciado pela conjunção adversativa *aber*, que é prontamente rebatido por Fernanda e Carla, em *ações em nível argumentativo*, oferecendo, portanto, outro ponto de vista ao contra-argumento (LEITÃO, 2011, p. 33):

- 141 *MAR: aber sie hat [/] sie [/] sie hat niemand # é: seine:: Wohnung # zum //**
mas ela não tem [/] ela [/] ela não tem ninguém # é: para passar sua casa
- 142 weitergeben . // pra frente .**
- 143 *FER: a:: aber das ist # . // a:: mas isso é # .**
- 144 *MAR: sie hat keine Kind . / ela não tem filhos.**
- 145 *FER: aber das ist nicht ein Gefühl das ist ein xx staatlich . / mas isso não é um sentimento isso é um xx estatal.**
- 146 *MAR: ja:: . / si::m.**
- 147 *CAR: das ist nicht # Familie . / isso não é # família**
- 148 *FER: uhum # Familie nicht in der # Bürgeramt. / uhum # família não no # cartório**
- 149 *FER: Familie das [//] die [/] die Gefühle / família isso [/] a [/] a sentimentos**
- 150 *FER: ich weiss es nicht . / eu não sei .**

Ao posicionamento contrário de Carla e Fernanda, Marcela responde repensando seu contra-argumento (sua expressão facial, inclusive, é a de quem está refletindo), no turno 151,

passando a concordar com as colegas. Nesse momento, Fernanda, bastante envolvida na argumentação, chama o observador e o colega Thiago para a discussão, numa tentativa de saber quais seriam os posicionamentos dos dois a esse respeito (**152 *FER: Observador # Thiago [!=risos]**). Essa ação de Fernanda pode ser considerada também uma *ação de nível pragmático*, que permite o desenvolvimento da argumentação, com a entrada de outros participantes. A professora, reafirmando a ação de Fernanda, chama Thiago para a discussão, perguntando-lhe o que ele acha da ideia (153). As demais alunas, Marcela e Carla, também se interessam pelo posicionamento do colega, que, até então, havia se mantido fora da discussão verbal (154 e 155). No turno 156, a professora refaz a pergunta, de forma a oferecer para Thiago novamente o que está em pauta: ***PRO: eine Person allein kann eine Familie sein ? / uma pessoa sozinha pode ser uma família?**.

O aluno, que parecia estar confortável participando da discussão sem verbalizar seus pontos de vista, diz, prontamente “ja/sim”, no turno 157, e repete esse enunciado no turno seguinte. O fato de ter sido tirado de seu silêncio parece deixa-lo um pouco sem-graça e, por isso, ele hesita um pouco ao falar. A professora, para ajudá-lo a compor seu argumento, coloca as folhas com as expressões argumentativas¹²² mais perto dele e ele, por sua vez, diz, em português, que todos os seus argumentos sumiram (linha 166).

O uso da LM pelo aluno, nesse momento de certo desconforto, pode nos indicar, mais uma vez, a relação dos alunos com a LE: ela já os coloca, por vezes, em situações desconfortáveis, quando, ao falar, não sabemos exatamente quais palavras ou expressões usar; acabamos, em alguns momentos, montando sentenças mais curtas e simplificando o que gostaríamos de dizer. A LE pode ser o lugar do desconforto e, com o desequilíbrio instaurado pela necessidade de adentrar verbalmente na discussão, ao ser solicitado pelas colegas e pela professora, todos os argumentos são esquecidos. Naquele momento, não é possível formulá-los na outra língua, na língua do outro. Notamos que o aluno, de fato, estava assumindo um posicionamento responsivo ativo na discussão, uma vez que ele tinha argumentos, que “sumiram” quando da solicitação para sua participação verbal na interação. Ele está ativo ali – podemos ver sua participação o tempo todo, com o seu olhar, seus movimentos de cabeça, seu olhar pensativo -, mas preferia estar calado.

No entanto, após um desvio de atenção de todos, que começam a tentar encontrar uma forma de dizer “colar” (copiar) em alemão (entre os turnos 168 e 191), Thiago começa a elaborar o seu ponto de vista, até que a professora e Marcela fazem uma retomada da pergunta

¹²² Atividade da primeira aula que sempre fica sobre a mesa, para consulta dos alunos.

(192 - 194). Entre os turnos 195 e 202, com a participação da professora, que concorda com ele, incitando-o a continuar a expressar sua ideia, o aluno consegue dizer o que gostaria: o importante é que a pessoa esteja feliz. Nos turnos 203 e 204, a professora retoma a fala do aluno, para reafirmar o que ele disse, em uma pergunta, que é respondida por Thiago afirmativamente: todos tinham, portanto, compreendido seu argumento.

Durante a discussão sobre a palavra “colar”, Thiago olha para as folhas dadas a ele pela professora e também para a figura e, com uma expressão facial reflexiva, parece elaborar mentalmente seu argumento. Quando ele está falando seu ponto de vista, mantém, grande parte do tempo, sua mão direita sobre a boca, ou em seu cavanhaque, postura que repete também nos outros momentos em que verbaliza algo (238), mas que não o acompanha durante toda a aula (normalmente, o aluno fica com os braços cruzados, ao menos nesta aula).

Desde o início da busca por inserir Thiago na interação falada, notamos a “ajuda” oferecida por Marcela, que está interessada na opinião do colega e que, portanto, de maneira muito amigável, sugere que ele “cole” das folhas dadas pela professora, para, então, formular seu argumento e dividí-lo com elas. Além disso, a aluna também faz perguntas para o colega, mostrando para ele o seu interesse no que ele tem a dizer e dando um suporte para que ele elabore seu argumento. Vemos isso ocorrer nos turnos 154, quando Carla também se mostra interessada na fala de Thiago (155), depois de Fernanda ter chamado o colega para a discussão. Além dessa participação de Marcela, ela também realiza esses movimentos nos turnos 167, quando diz para ele “colar”, copiar das folhas, e, posteriormente, no turno 194, quando, reafirmando a pergunta da professora e o seu interesse, ela pergunta “warum/ por quê?”. Vemos essa participação das alunas (em especial, de Marcela, que é mais insistente e efetiva) como um importante trabalho de tutoração (VYGOTSKY, 2007, 2003) para com Thiago, pois, mesmo que elas não o ajudem com estruturas ou palavras, dão a ele o apoio necessário para que ele participe verbalmente da interação.

Acreditamos que, ao ver o real interesse das colegas em sua participação, Thiago sinte-se mais encorajado a fazer o que, para ele, naquele momento, parece ser um esforço: elaborar, na LE, seu ponto de vista a respeito da questão. Nesse ponto, vemos, então, a importância de se criar, na sala de aula, um ambiente amigável, no qual os alunos dão suporte uns aos outros e vemos que, em uma situação argumentativa como a que está sendo aqui

discutida, mesmo havendo um embate de ideias, é possível que esse ambiente exista e que ele próprio propicie esse tipo de interação entre os alunos, como é o caso nesta cena¹²³.

Após essa participação, Thiago continua interagindo verbalmente com a turma. Logo após sua resposta à última pergunta da professora, o observador oferece o que pode ser compreendido como um contra-argumento para a posição de Thiago: a família é sempre feliz, ou é possível ser triste, mesmo que se tenha uma família? (turno 210). Prontamente, antes mesmo da fala do observador chegar ao fim, Thiago já nega veementemente com a cabeça (no meio do turno 207 ele já responde com esse movimento) e, após o término do enunciado do observador, o aluno responde “nein / não” (211), enfatizando, verbalmente, que ele não quis dizer que família é sempre feliz. O grupo, de uma maneira geral, mostra uma reação um pouco adversa à pergunta, aparentemente por considerá-la especialmente problemática. Fernanda, em especial, parece ficar bastante inquieta: ela ri, deita a cabeça sobre a mesa, movimenta-se bastante na cadeira, desvia o seu olhar, como se não quisesse, de forma alguma, opinar sobre a pergunta do observador.

Isso não é, no entanto, um problema para que a interação continue. A professora, na linha 213, realiza novamente uma ação discursiva que possibilita a argumentação, perguntando para os alunos se seria possível ser/estar infeliz tendo uma família. Os alunos, apesar de continuarem discutindo, não chegam, de fato, a responder a questão colocada pelo interlocutor. Nesse ponto, ocorre uma retomada de dois tópicos já discutidos anteriormente ou nesta cena, ou anteriormente na aula (ver cenas 27 e 28): o que pode ser considerado família e se é possível que família seja formada por apenas uma pessoa.

É Marcela que começa a falar após a pergunta do observador e da professora (depois de fazer uma expressão facial que mostra certa resistência e reflexão) e, nessa fala, a aluna introduz um novo argumento para a definição de família:

216 *MAR: ich glaube Familie ist ein sta(a)tliche Institution [Institution] . /
eu acredito que família é uma instituição estatal.

217 *MAR: und ## wenn ich das denke # ich kann nur denke(n) die [/] die Regel
/ e ## se eu penso isso # eu só posso pensar as [/] as regras

218 für das . / para isso .

¹²³ Notamos que essa resistência de Thiago não é uma constante no curso. Embora, no geral, ele seja um dos alunos que menos verbaliza na sala de aula, muitas vezes ele faz isso sem demonstrar tanta resistência (ver, por exemplo, as cenas 20, 24, 43 e 54). No recorte aqui analisado, em específico, sua inserção na interação parece ser um tanto incômoda para ele, talvez por ter acontecido repentinamente. Percebemos também que ele é um dos alunos mais preocupados com a correção gramatical de seus enunciados e, por isso, ele faz uso de mais pausas em seu discurso do que as colegas, no geral. O aluno, ao responder o questionário no início do curso, escreve como resposta às questões 7 e 8 da parte 2 e questão 1 da parte 3, que sente-se nervoso ao falar alemão, por ter receio de cometer erros.

219 *MAR: dann . / aí .

Fernanda, no entanto, vê um problema no argumento da colega e oferece, então, um contra-argumento: 220 *FER: a: aber das ist au(ch) [/] und dann # das ist nur traditionelle 221 Familie das ist ein Problem # / a: mas isso também é [/] e aí # isso é só família 221 tradicional isso é um problema # . Marcela, no entanto, não aceita a contra-argumentação de Fernanda e adiciona, ao seu argumento, a ideia de que, na verdade, tudo pode ser família: 222 *MAR: ne::in kann alles sein . / nã::o pode ser tudo. 223 *MAR: wie ein gesagt habe . / como um disse.

Nesse ponto, Fernanda retoma a discussão sobre se é possível que apenas uma pessoa seja chamada de família e monta sua argumentação sobre o significado da própria palavra *família*, que, segundo ela, traz em si a ideia de um plural, um conjunto. Com isso, inicia-se no grupo uma discussão sobre essa palavra, da qual participa também o observador:

227 *FER: die Familie ist ein Pluralwort [/] Familie ist ein Pluralwort / a família é uma palavra plural [/] família é uma palavra plural.

228 *MAR: ja:: auch . / si::m também

229 *FER: wir sind nicht allein . / nós não estamos sozinhos.

230 *OBS: auf Deutsch nicht . / em alemão, não .

231 *OBS: Si(ngular) [/] Singular . / si(ngular) [/] singular .

232 *FER: Familie ist ein . / família é um .

233 *MAR: aber das ist eine individuelle nein? / mas isso é uma individual, não?

234 *FER: nein das ist ein # wie . / não isso é um # como .

235 *THI: Familie ist ein # . / família é um # .

236 *MAR: eine völlig individuelle Familie / uma família completamente individual.

237 *FER: Bedeutung sind plural . / o significado são plural.

238 *THI: coletivo ?

239 *PRO: ja genau. / sim exatamente.

240 %com: os enunciados 233 a 239 são ditos ao mesmo tempo .

241 *PRO: das ist kollektiv . / é coletivo .

242 *FER: wie Ferien . / como férias .

243 *THI: kolle(ktiv) . / cole(tivo).

244 *OBS: aham . / aham .

Vemos, nessa discussão, uma negociação de significados entre os alunos e o observador, uma vez que, no início da exposição de Fernanda, o observador e Marcela parecem não compreender completamente o que ela quer dizer com a ideia de que “família é uma palavra plural”. Fernanda e Thiago, com certa ajuda da professora, tentam clarificar a ideia de que a palavra, em si, é singular (tanto em português como em alemão, podendo,

portanto, existir uma família ou mais famílias), mas que, em si, a palavra família designa mais de uma pessoa, um grupo, um coletivo. Fernanda, para defender seu argumento, explica, na linha 237, que o que ela quer dizer é que o significado da palavra é plural e, para embasar sua ideia, utiliza, na linha 242, um exemplo: “wie Ferien / como férias”. Na verdade, o exemplo de Fernanda não tem a mesma implicação da palavra família, uma vez que férias é uma palavra que não admite singular (tanto em português quanto em alemão), diferentemente de família, que possui as duas formas, mas que, a princípio, mesmo estando no singular, refere-se a mais de uma pessoa, como podemos perceber numa rápida busca no dicionário. O plural de família refere-se, assim, a vários grupos de pessoas reunidas em famílias distintas.

Isso é retomado pela professora, numa *ação discursiva epistêmica* (LEITÃO, 2011, p. 34-35), entre os turnos 245 e 248, nos quais ela enfatiza a existência de um plural para a palavra *Familie*, mas que nela, no singular, está contida a ideia de um coletivo.

Nos turnos 249 e 251, Fernanda enfatiza essa ideia e o observador responde a essa argumentação, refutando seu ponto de vista inicial, ao concordar com a argumentação de Fernanda e com a explicação da professora. Marcela também concorda com a colocação de Fernanda (252), embora ela não tenha se colocado contra esse argumento em nenhum momento – ela apenas buscava compreender o que a colega estava propondo.

Depois dessa interação, a professora encerra a discussão, iniciando outra atividade. Retomando o andamento dessa longa discussão, notamos pontos importantes em seu desenrolar:

- há mais de um tópico sendo discutido, pois os alunos, em interação e diálogo, inserem à discussão novas problemáticas relacionados ao tema. Ao todo, há a discussão de, ao menos, 4 tópicos: **1.** por que critica-se o conceito de família, se sempre buscamos pela configuração mãe – pai – criança, mesmo nas famílias não tradicionais?; **2.** Isso seria algo inerente ao ser humano, ou é condicionado pela sociedade, que há muito tempo baseia-se nesse conceito inicial de família?; **3.** É possível que uma única pessoa seja considerada uma família?; **4.** Quais as definições de família?. A inserção de novas problemáticas à uma discussão, à medida que ela se desenrola no diálogo, é algo comum em uma discussão do dia-a-dia e isso passa a ocorrer com frequência no grupo, no período do curso com foco na argumentação¹²⁴ – o que não ocorria no período inicial do curso, sem esse foco.

¹²⁴ Encontramos movimentos semelhantes nas cenas: 41, 42, 43, 55, 61, para citar apenas alguns exemplos.

- a professora, que anteriormente era a principal responsável por realizar ações discursivas para gerar e manter a argumentação, passa a dividir essa tarefa com os alunos, que, espontaneamente, à medida que estão inseridos e engajados na argumentação, solicitam dos colegas explicações ou a exposição de seus argumentos, fazendo perguntas.

- há a participação dos alunos em argumentação (movimentos de argumento; contra-argumento e resposta) mesmo quando a professora não realiza ações discursivas que incitem tal dinâmica na sala de aula: os alunos, entre si, com o engajamento na argumentação, já os realizam, muitas vezes espontaneamente.

A nosso ver, esses pontos, recorrentes nas cenas em que a argumentação é o foco do curso, colaboram para a confirmação de nossas hipóteses acerca do importante papel desempenhado por atividades de cunho argumentativo na sala de aula de LE. A ocorrência de diálogos com discussões reais, nas quais os alunos tomam parte com tudo de si, com seus próprios argumentos e contra-argumentos, refletindo sobre eles e retomando, reconsiderando e repensando seus pontos de vista, os coloca como participantes efetivos da e na LE, uma vez que eles não repetem falas e estruturas previamente estabelecidas, mas usam seus próprios repertórios para participar do diálogo. Isso gera um trabalho produtivo com a LE, já que eles precisam ser compreendidos pelos colegas e, para isso, investem e mobilizam todo o seu conhecimento, tornando o diálogo possível.

A identidade está presente a cada enunciado, já que, neles, os alunos colocam seus pontos de vista sobre os tópicos discutidos. Vemos, nesse ponto, uma relação interessante, apontada pelos próprios alunos ao longo do curso: Marcela, ao formular seus argumentos, parece tender para aspectos mais racionais e fixos sobre as definições (no caso desta cena, de família) – as regras, as implicações práticas de se considerar determinadas formas de agrupamento uma família (não ter para quem passar os bens, a necessidade de se definir regras para a família, sendo ela uma instituição).

Já Fernanda, Carla e Thiago tendem a argumentar baseando seus pontos de vista mais em questões voltadas aos sentimentos, ao estar feliz, ao sentir-se parte de uma família. Essa diferença pode deixar entrever questões identitárias mais amplas dos alunos, fazendo parte, inclusive, de suas ponderações a respeito dos posicionamentos de cada um: Marcela, que

trabalha na área de química, buscaria argumentos mais concretos, enquanto os três alunos de Letras se pautariam em questões mais humanísticas e menos concretas¹²⁵. A LE, neste ponto, pode refletir e marcar esses posicionamentos dos alunos e suas características.

Marcela, por vezes, parece se aproximar mais das opiniões de seus colegas, repensando seus pontos de vista a respeito de determinadas coisas, uma vez que lhe são oferecidos outros modos de olhar para os pontos discutidos, diferentes daqueles presentes em seu horizonte habitual. Vemos, aí, o papel da argumentação na formação do indivíduo, de maneira geral, já que ela oferece a oportunidade de refletir e reformular seus posicionamentos iniciais¹²⁶.

O uso da LM também, mais uma vez, nos mostra traços da identidade dos falantes. Nesta cena, em específico, há alguns momentos em que os alunos e o observador utilizam o português para perguntar/negociar por palavras específicas (105, 168, 169, 170, 178, 183, 238). A professora também utiliza o português em alguns momentos, como quando, no turno 107, Marcela diz que já havia perguntado pela palavra “resquício” anteriormente, e faz isso em português e, ao interagir com a aluna, a professora também utiliza a LM e, logo em seguida, Marcela faz um enunciado iniciado em alemão (“ja/sim”), mas finalizado em português. Em seguida, no entanto, as duas voltam a falar alemão. Novamente, quando estão buscando pela palavra “colar (na prova)” em alemão, a professora diz, em português, não se lembrar dela.

Há, no entanto, alguns usos da LM que adquirem um tom mais revelador em relação à identidade dos participantes do curso. Primeiro, a participação de Marcela, que diz, com um tom de piada, mas, ao mesmo tempo, mostrando certo incômodo: **107 *MAR: de novo # toda vez pergunto isso [!=risos]**. Novamente a fala de Marcela, no turno 186, expressando uma surpresa quanto ao número de palavras que eles conseguiram encontrar para a palavra “colar”, cada uma com um significado diferente (colar na prova, colar uma folha, colar de colocar no pescoço). Nesse momento, Marcela produz um enunciado misto: quando ela está expressando sua surpresa com relação à variedade das palavras, usa o português e, em seguida, retoma a fala em alemão, para explicar para o observador que não é àquele “colar” que ela se refere,

¹²⁵ Em pelo menos dois outros momentos do curso é possível flagrar essas diferenças: na cena 41, Marcela volta a buscar as regras para as coisas (no caso, a arte) e, na cena 48, eles conversam a respeito de Marcela ser da área de química e os demais, “de humanas”, marcando, segundo os alunos, grandes diferenças em sua forma de agir e de compreender as coisas.

¹²⁶ Vemos esse movimento bem marcado nas duas aulas em que se discutiu o tema “*Sprache / língua*” (aulas 12 e 13). Em especial, indicamos a leitura das cenas 49, 55, 56 e 61.

mas ao ato de colar na prova: **186 *MAR: olha quantas palavras dá # nein # gucken die [//] er Prüfung machen, 187 # du gucken .**

Por sua vez, o uso de português por Thiago, quando é solicitado a participar da discussão, também traz a expressão de emoções: **161 *THI: é:: # a: # nossa:: ; 166 *THI: Nossa # sumiram todos os argumentos . 179 *THI: podem continuar porque senão [!=risos] xx vai acaba(r) a aula e 180 eu [!=risos] . 198 *THI: xx é # Person # é:: ## que droga [!=risos].** Em todos esses enunciados, há uma grande carga emotiva depositada nas palavras e, novamente, vemos o quanto essa carga se relaciona com o uso da língua materna durante as aulas. Provavelmente, expressá-las na LE não seria desejável, não traria o mesmo impacto, não diria a mesma coisa, com a mesma carga. Por isso, o uso do português, uma vez mais, nesses momentos, está liga à questões de expressão de emoções dos alunos (a fala de Thiago, no turno 198 é bastante interessante para essa reflexão, uma vez que o aluno está conseguindo elaborar seu argumento, apesar das pausas que faz para ponderar o que quer dizer, porém, fica nervoso com sua dificuldade naquele momento e diz, então “que droga”, em português, rindo).

Com essas reflexões acerca das cenas, damos início às análises em termos macro, de forma a observar o curso como um todo, tomando, como ponto de partida, as considerações feitas nas análises das cenas, em termos microanalíticos.

7.2 Macroanálise

Para realizar a macroanálise em nosso trabalho, partimos das cenas analisadas e observadas mais detalhadamente nas análises anteriores, de forma a obter uma visão mais global do decorrer do curso, colocando os dados em perspectiva e lançando um olhar para a composição do corpus como um todo, sem perder de vista aquilo que foi analisado individualmente no plano microanalítico.

Apresentamos a macroanálise dividida em dois subitens, de forma a organizar as reflexões e torná-las visualmente mais compreensíveis. Temos, então, a seguir, os subitens “Sobre a argumentação na sala de aula de LE” e “A identidade e os deslocamentos nas atividades argumentativas”. Lembramos, no entanto, que essas divisões são feitas apenas para fins de organização da discussão, mas que são, entre si, imbricadas (por vezes, inclusive, é

necessário inserir uma na outra, para que a reflexão faça sentido): argumentação, identidade, deslocamentos são noções interligadas e presentes nos mesmos processos. Um leva ao outro.

7.2.1 Sobre a argumentação na sala de aula de LE

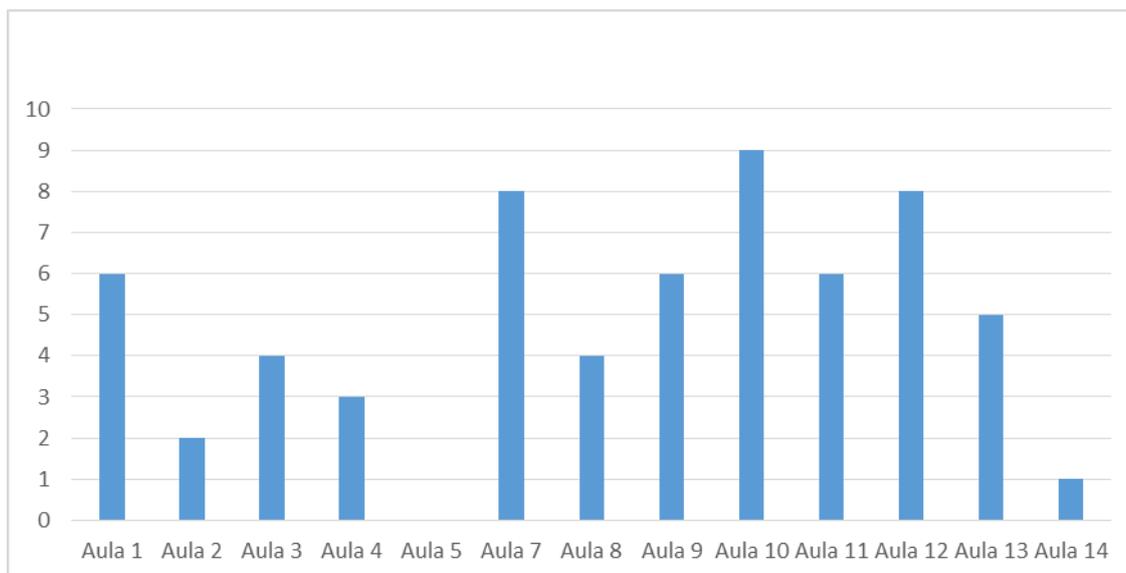
Considerando os fios condutores para a análise macro, vemos que, ao longo de todo o curso, há engajamento dos alunos em argumentação. No entanto, no primeiro período do curso, no qual os alunos não são efetivamente instigados a argumentar, o desenrolar da interação argumentativa é bastante diverso daquele realizado nas aulas em que a argumentação é incentivada, não só em sua duração, como veremos a seguir, como também no seu próprio desenrolar como diálogo. Assim, com o incentivo à argumentação, os alunos acabam participando de forma mais expressiva das aulas, ao formular e reformular seus argumentos e defendê-los.

À medida que são instigados a argumentar, eles acabam também buscando que o outro argumente, realizando, por si mesmos, ações que criam condições para a argumentação, que a gerem e sustentem, conforme avançam no curso (como vimos exemplificado na análise da cena “*Warum kritisiert man die Familie?* / Por que criticamos a família”).

Um primeiro aspecto a ser considerado é a frequência do aparecimento de cenas argumentativas nas aulas. Para visualizar melhor esse dado, lançamos mão do gráfico a seguir¹²⁷:

¹²⁷ Lembramos que a aula 6 não foi videografada, estando, portanto, fora do gráfico, já que não pudemos contabilizar a quantidade de cenas argumentativas ali realizadas. Sabemos, por outro lado, que o número foi superior a 0, o que pode ser observado nas anotações do observador e da professora sobre essa aula. Apontamos também para o fato de que essa foi a primeira aula com foco na argumentação.

Gráfico 1: Frequência de cenas argumentativas nas aulas



Ao observar o gráfico, percebemos uma visível diferença no número de cenas entre a primeira parte do curso (aulas de 1 a 5) e a segunda (aulas 7 a 13). Na primeira coluna do gráfico, relativa à aula 1, temos um total de 6 cenas argumentativas, o que, no geral, é um número alto, se comparado ao restante do gráfico (é, por exemplo, o mesmo número que encontramos nas aulas 9 e 11 e um número maior que o encontrado na aula 8). Isso se deve à natureza da atividade realizada no primeiro dia de aula: os alunos foram solicitados a dividir as expressões argumentativas em alemão em algumas categorias (concordar, concordar parcialmente, discordar, etc).

Ao longo dessa atividade, os alunos participaram de interações nas quais havia uma oposição de ideias, mas o desenvolvimento da argumentação era muito elementar, não gerando uma discussão em torno dos posicionamentos opostos dos alunos e a duração de cada cena não chegava a um minuto – a não ser a última cena, “*ich kann mir vorstellen, ... / eu posso imaginar que...*”, que dura 2’31” e que já traz alguns momentos em que há justificativas ao argumento (fala de Fernanda 60 - 63), há certa negociação (sobre onde seria colocada a expressão) e há a consideração de diferentes pontos de vista.

A duração desta cena, em específico, está mais próxima da duração observada nas cenas das aulas seguintes, correspondentes à primeira parte do curso (2 a 4), que duram, em média 1’65”.

Outro ponto a ser observado é o número de cenas da aula 3 e da aula 8, que é o mesmo – apenas 4 cenas em cada aula. Na aula 3, esse número reduzido já seria esperado, uma vez que não há um esforço para que a argumentação seja gerada e mantida. No entanto, é um

número abaixo do esperado para a aula 8, já com foco na argumentação. Isso se deve ao fato de que, na aula 8, as cenas argumentativas estendiam-se por vários minutos, sendo que a cena mais longa do corpus encontra-se nessa aula (com 13'05" – cena 25 "*Familie ist Basis für alles... / a família é base para tudo...*"). A média de duração das quatro cenas encontradas na aula 3 está em 1'59", enquanto as da aula 8 apresentam uma média de 8'08" de duração. Isso equivale dizer que, na aula 8, dos 90 minutos passados no curso, mais de um terço deles foi ocupado com interações argumentativas.

Se considerarmos que, na aula 8, houve a leitura/audição de um texto que gerou certa dificuldade e que levou cerca de 25 minutos para ser realizada, o tempo de aula utilizado nas atividades argumentativas fica ainda mais expressivo e nos mostra o quanto os alunos, de fato, engajaram-se nas discussões daquela aula.

Na aula 5, segunda aula do tema *Schule* / escola, não encontramos nenhuma cena em que houvesse argumentação. Nessa aula, houve também uma atividade de leitura de textos em duplas e, após a leitura, cada par fazia um novo par com um aluno da outra dupla e eles deveriam trocar informações sobre seus textos. Essa atividade durou um longo período da aula e, caso houvesse foco na argumentação, mesmo essa tarefa poderia ter trazido interações argumentativas para a sala de aula. No entanto, sem esse esforço dirigido, os alunos não realizaram qualquer movimento opositivo durante a aula, resultando, então, em 0 cenas com argumentação.

Já na aula 14, há vários fatores que contribuem para o fato de que tenha havido apenas uma cena argumentativa: **a.** os alunos estavam já cansados, por conta do final do semestre e de suas atividades fora do curso; **b.** pela própria proposta do curso, não haveria, nessa aula, incentivo constante por parte da professora para que houvesse argumentação, como uma forma de checar se os alunos, entre si, realizariam sozinhos esses movimentos; **c.** Carla e Fernanda, normalmente muito participativas nas aulas, não estavam presentes; **d.** Thiago não parecia muito animado para participar dessa aula (o aluno parecia muito cansado e, mesmo sendo incitado pela professora a participar, preferiu não fazê-lo, como podemos ver na única cena selecionada, a cena 62).

Esses fatores confluíram para o número baixo de cenas argumentativas na aula 14 (e para a própria duração dessa única cena, que foi relativamente curta - 2'25"). Nesse ponto - e por conta também desses fatores -, ficou comprometida a averiguação a respeito da iniciativa dos próprios alunos de realizarem movimentos que inserissem a argumentação na sala de aula, sem que a professora iniciasse esse trabalho com eles. No entanto, vimos que tais iniciativas

foram tomadas pelos alunos durante as demais aulas com foco na argumentação. Isso nos leva a crer que, em condições semelhantes às existentes nessas aulas, mesmo sem a participação ativa da professora como uma promotora da discussão, os alunos realizariam ações discursivas que propiciam, geram e sustentam a argumentação. Essa especulação não pôde, no entanto, ser comprovada.

Não é de se estranhar que as aulas com foco na argumentação tenham um maior número de cenas argumentativas, com um maior engajamento dos alunos e, portanto, uma melhor participação sua: esse movimento era justamente o esperado, uma vez que havia, a partir da aula 6 (ou 7, no gráfico), um intensificado número de ações discursivas sendo realizadas inicialmente pela professora e, posteriormente, também pelos próprios alunos. Logo, com maior incentivo para que houvesse argumentação, seria mesmo esperado que o número de cenas deste tipo aumentasse. De certa forma, essa era uma de nossas hipóteses: que os alunos participariam mais frequentemente de diálogos na sala de aula e que essa participação seria benéfica para eles e ajudaria, portanto, no processo de aquisição/aprendizagem da LE.

Uma possível resistência dos alunos à participação em tais atividades poderia ser um contratempo para a confirmação dessa hipótese. Isso não ocorreu em nosso grupo, que, desde o princípio, esteve sempre muito engajado e participativo.

Observa-se, também, que no decorrer do curso o engajar-se em argumentação permite aos alunos dar voz àquilo que acreditam e, ao fazer isso na LE, eles se posicionam nela, obtendo uma voz, a sua voz na língua adquirida/aprendida (VITANOVA, 2002, p. 216). A partir desse posicionamento, os alunos orientam-se nas interações das quais participam na sala de aula, marcam sua participação de forma *dialógica* (retomando os discursos anteriormente realizados nas aulas, dando respostas a questionamentos futuros) e *criativa* (elaborando seus próprios argumentos, colocando seu tom valorativo aos enunciados, adicionando seu posicionamento às vozes que permeiam seu discurso).

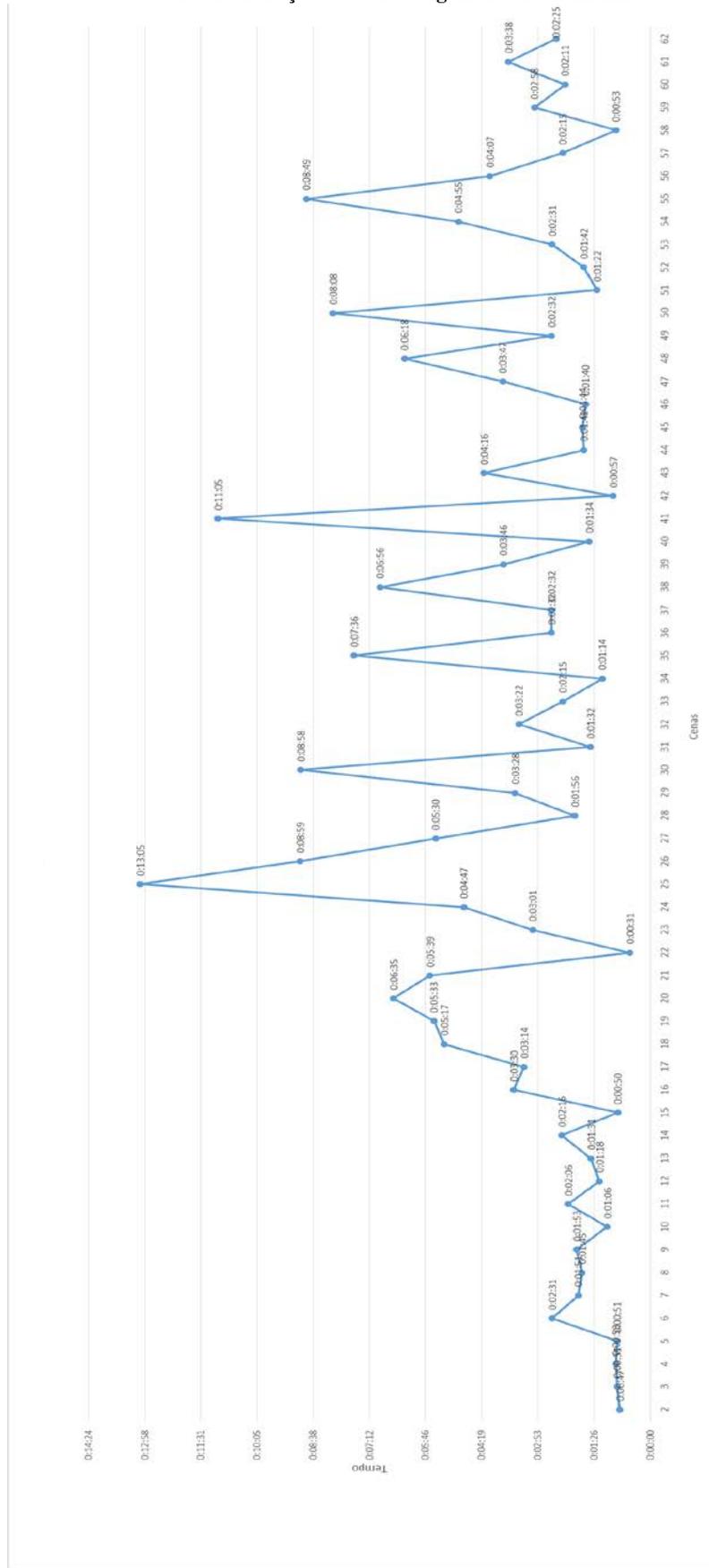
A relação feita com a duração das cenas não é aleatória: pensamos que formular argumentos, contra-argumentos e resposta, justificar seus pontos de vista, reconsiderar suas ideias e discuti-las no grupo, inserir novos tópicos no diálogo e pedir explicações são atividades que demandam, além de tempo, um esforço maior dos alunos. Não que esse trabalho não exista nas cenas mais curtas, mas, de fato, nas cenas mais longas, o envolvimento dos alunos parece ser maior e o trabalho que eles realizam tanto com a língua (por colocá-la em uso), quanto com sua forma de pensar e se colcar na língua, aparenta ser mais intenso, por

ser mais refletido e considerado. Uma maior duração da cena não garante mais qualidade, mas *pode* significar um maior trabalho com a argumentação e, portanto com a LE, a depender do desenrolar do diálogo (ver, por exemplo, as cenas 19, 20, 21, 23, 25 e 26, em comparação com as cenas 29 e 43).

A seguir, oferecemos um gráfico que apresenta a duração de cada cena em minutos, de forma a demonstrar que, no geral, as cenas da segunda parte do curso, com foco na argumentação, tendem a ser mais longas, engajando os alunos por mais tempo em diálogo – o que, por si só, já é um ponto positivo desse tipo de atividade. Para melhor compreensão dos dados do gráfico, apontamos que as cenas de 1 a 15 correspondem à primeira parte do curso (sem foco na argumentação) e entre a 16 e a 61, temos as cenas da segunda parte. A cena 62 corresponde à aula 14, na qual também não houve foco na argumentação.

O ponto mais alto do gráfico encontra-se na aula 8, na cena mais longa do corpus, como já apontado anteriormente. No restante das cenas correspondentes à segunda parte do curso, é notável a maior duração das interações:

Gráfico 2: Duração das cenas argumentativas em minutos



Como vimos anteriormente, segundo Leitão (2011, 2008, 2007a, 2007b, 2003, 1999), a argumentação é um meio privilegiado de construção do conhecimento, ou seja, permite aos indivíduos sócio-historicamente constituídos construir sentidos a partir de sua percepção da realidade, dando a ela forma e sentidos, tanto através da “formulação de conceitos e pontos de vista sobre objetos (físicos ou simbólicos), como [d]o entendimento o [d]o domínio de procedimentos próprios a diferentes campos do conhecimento humano” (LEITÃO, 2011, p. 17).

Em nosso corpus, essa construção de conhecimento está presente o tempo todo quando há argumentação: os alunos, participando das interações argumentativas, são impelidos a articular suas percepções da realidade, à medida que dão sentido a elas ao formular seus argumentos e contra-argumentos e, especialmente, quando são levados a repensar seus posicionamentos a partir do posicionamento dos colegas. Vemos, aí, a relação eu-outro - imprescindível para a argumentação e para a constituição do próprio sujeito (BAKHTIN, 2006, 1997) - em pleno funcionamento, construindo, reconstruindo e sempre movimentando os sujeitos participantes do diálogo.

Segundo Leitão (2011, p. 40), a argumentação pode ser trabalhada tanto em situações *planejadas*, como em situações *espontâneas*. Em nossos dados, apesar de haver um esforço consciente para que a argumentação seja instaurada (ao menos a partir da aula 6) e embora o curso seja concebido com esse viés, sendo também os materiais trazidos para a aula selecionados para que esse fim seja alcançado, não há um planejamento estrito para o desenrolar da argumentação. Assim, por mais que a professora tenha em mente alguns pontos a serem discutidos (os quais, no geral, eram propostos já no início das aulas), a continuação da argumentação se dava de maneira espontânea, a partir daquilo que os alunos traziam para a discussão. Esse teor espontâneo das aulas está muito ligado ao fato de que, com a inserção da argumentação no curso, não só a professora, mas também os alunos passaram a realizar ações discursivas que criassem condições para a argumentação. Dessa forma, não havia uma previsibilidade a respeito do caminho tomado pela discussão e a manutenção da argumentação se dava de forma espontânea e a respeitar as propostas dos alunos.

Nesse ponto, é importante salientar esse papel de incitação à argumentação assumido pelos alunos. No início do curso, nas cenas argumentativas existentes antes do foco na argumentação ser inserido, a professora era a principal fonte de estímulo para que ocorresse uma oposição de ideias e, portanto, uma argumentação fosse instaurada. Ao longo do curso, no entanto, esse papel foi cada vez mais sendo assumido também pelos alunos que, engajados

na argumentação, também solicitavam explicações, justificativas e argumentos de seus colegas (como vimos na cena “*Warum kritisiert man die Familie?* / por que criticamos a família” e, para mais exemplos, ver cenas 38, 39, 47, 48, 55, 57, entre outras).

Assumir esse papel de instigador da argumentação é importante para que os alunos atuem de forma ativa em suas atividades de aprendizagem, de forma a trazer para elas suas vivências, crenças e seus valores particulares. Donato (DONATO, 2004, p. 46), como vimos anteriormente, enfatiza a importância dessa atuação dos aprendizes nas atividades, de forma a fazer com que eles não apenas se conformem ao seu mundo e àquilo que lhes é imposto, mas que também ativamente tomem parte na transformação desse mundo. A argumentação, em si, acreditamos, já desempenha esse papel, por permitir a tomada de diferentes posicionamentos e de repensar suas concepções. A participação na própria proposição da argumentação pode possibilitar que se vá ainda mais além.

Assim, vemos que a realização das ações discursivas que criam condições, sustentam e mantêm a argumentação (LEITÃO, 2011, p. 31 a 35) não fica restrita ao professor (que, no entanto, continua a realizá-las), dando aos alunos a possibilidade de levar a argumentação para diferentes rumos, de acordo com suas inquietações em relação aos temas discutidos e garantindo um alto grau de espontaneidade e de criatividade para as interações – o que assegura também um posicionamento real dos alunos, a partir de seus próprios pontos de vista e expectativas, sem que seja seguido qualquer tipo de *script* para que a argumentação ocorra.

Além de assumirem em partes a realização de ações discursivas que criam condições e que gerem e sustentem a argumentação, os alunos também, ao longo do curso, se colocam na posição de *tutores*, ou seja, eles trocam suas experiências e, quando um aluno detém um conhecimento que o outro precisava utilizar, há um trabalho de tutoração entre os alunos. Isso ocorre com palavras e com expressões ao longo de todo o curso. Nessas interações - nas quais um participante mais experiente dá assistência a um participante menos experiente -, há uma negociação que leva à apropriação do conhecimento (VYGOTSKY, 2007, 2000). É criado, também, um ambiente colaborativo e convidativo para que todos participem, mesmo com suas dificuldades pessoais.

Marcela é uma das alunas que mais encoraja os demais a adentrar na argumentação e assume, com frequência, o papel de tutora, que é também desempenhado pelos demais colegas (Carla também é bastante presente no papel de tutora). Essa assistência prestada pelos alunos entre si ocorre reiteradamente ao longo do curso, mesmo no período anterior à inserção da argumentação como foco (ver, por exemplo, as cenas 6 (linhas 19-22), cena 7 (linhas 45 a

53), cena 9 (linhas 50 a 56 e 57 a 77)). Após a sexta aula do curso, essa ação dos alunos entre si é mantida e intensificada e, é importante notar também que essa função de tutor é, por vezes, desempenhada pela professora.

Conforme o esperado, os temas selecionados para as aulas não apresentavam grandes dificuldades para os alunos, que já estavam, de certa forma, familiarizados com eles. Foram temas que, no entanto, se prestaram perfeitamente ao propósito de permitir a ocorrência de argumentação. Como dito anteriormente, os temas em si não precisam ser necessariamente polêmicos, mas as atividades realizadas com eles devem fazer com que seja possível polemiza-los (LEITÃO, 2011, p. 31). No caso do curso de conversação, isso foi especialmente considerado e as ações discursivas realizadas pela professora, pelo observador e pelos alunos, a partir do material trazido para a aula, assumiram um papel essencial para que a argumentação fosse alcançada.

Notamos que determinados temas geraram uma maior empolgação nos alunos que outros. Em especial, os temas *Männer und Frauen*/homens e mulheres; *Familie*/família e *Kunst*/arte foram temas especialmente produtivos durante as aulas. O tema *Kunst*/arte gerou, a princípio, certa resistência entre as alunas (na primeira aula, Thiago estava ausente), pois elas afirmaram não gostar de arte, logo no início da aula. No entanto, o desenrolar das duas aulas sobre o tema foi super produtivo e gerou, inclusive, discussões complexas e ricas em argumentos, perspectivas, retomadas e justificativas (ver, por exemplo, as cenas 35, 39, 41 e 43), além de gerou uma das reações mais marcantes do grupo em relação às atividades. Ao final da aula 10, as alunas estavam verdadeiramente incomodadas pelo fato de não haver respostas fechadas para os questionamentos e discussões levantados ao longo da aula. Isso resultou, na cena 42 “*Ich möchte eine Antwort*/ eu quero uma resposta”, na qual Fernanda diz que quer uma resposta para o que seria arte ou não, e para todas as coisas que discutiram.

Marcela, que também está incomodada com o fato de não haver respostas, diz que elas precisam ler e estudar em casa, para conversar sobre isso na aula seguinte. Esse incômodo sentido pelas alunas não era um incômodo ruim, mas sim um incômodo que as fazia querer discutir mais e continuar a conversar, para chegarem a alguma resposta. A argumentação presente ali, a presença de pontos de vista opostos sobre os tópicos discutidos, gerou nas participantes essa grande vontade de saber mais, de buscar mais, de construir conhecimento.

Com isso, percebemos também que, no início do curso e no início das atividades com foco argumentativo, as discussões mantinham-se em uma superfície mais simples, sem grande profundidade nas formulações de argumentos, contra-argumentos e respostas por parte dos

alunos. Com o passar do tempo e com o trabalho mais intensificado com a argumentação, houve um aprofundamento nas discussões. Os temas família, arte e língua foram acompanhados de um grau de complexidade maior nas interações entre os alunos: eles discutiram sobre a formação do indivíduo e sua importância como tal na sociedade, os motivos pelos quais a sociedade brasileira supostamente é como é (ambos na cena 25), questões sobre a função da arte na sociedade (cena 41), as contribuições de Platão para o entendimento da arte (cena 43), a língua como formadora da identidade (cena 50), entre outras.

Esse refinamento das discussões e dos tópicos trazidos pelos alunos estão ligados, a nosso ver, ao incentivo à argumentação e ao ambiente de sala de aula propício para que todo tipo de discussão fosse feita. Os alunos, assim, pareciam mais à vontade para expor pontos de vista mais abstratos ou mais profundos, mesmo que isso demandasse deles um maior esforço com a língua alemã – e eles sabiam que podiam contar também com o apoio dos colegas e da professora, caso fosse necessário. Os alunos, de certa forma, habituaram-se ao ambiente argumentativo e passaram, aparentemente, a conseguir alcançar outras esferas de conhecimento ao argumentar, com o passar do tempo no curso.

Todos esses pontos nos levam a refletir sobre as propostas de Kramersch a respeito das limitações da abordagem comunicativa de ensino. Para a autora, o nobre propósito inicial da abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras - que, por volta do fim da década de 1970, preconizava facilitar o acesso e a inclusão de não-nativos a comunidades nativas e fazer com que os significados das palavras fossem alcançados através de interpretações e negociações entre os interlocutores - foi ressignificado para servir a objetivos instrumentais e, com a necessidade de se obter eficiência e rapidez no processo de aprendizagem, passou a ser visto como uma forma de resolver problemas, realizar tarefas e produzir resultados possíveis de serem medidos (KRAMSCH, 2006, p. 249-250) (normalmente por meio da aplicação de provas).

Assim, a autora enfatiza que não é apenas a busca por uma competência comunicativa que importa, mas também as formas através das quais os aprendizes são capazes de encontrar um lugar próprio na negociação de significados (KRAMSCH, 2006, p. 250), como colocamos anteriormente, na introdução deste trabalho. Para alcançar o que Kramersch denomina de *competência simbólica* – ou seja, o enriquecimento da habilidade de expressar, interpretar e negociar significados num diálogo e a sua incorporação na habilidade de produzir e trocar produtos simbólicos com o outro – a autora sugere o uso da literatura na sala de aula, uma vez

que ela permite aos alunos aprender “the full meaning making potential of language¹²⁸” (KRAMSCH, 2006, p. 251).

A nosso ver, a proposta de Kramsch pode ser também alcançada através da realização de atividades argumentativas na sala de aula (por vezes, até mesmo, desencadeadas por textos literários), uma vez que, ao observar nossos dados, vemos que a argumentação traz para a experiência da sala de aula justamente os alunos como um todo, como sujeitos sócio-históricos, considerados, como coloca Kramsch, não apenas como comunicadores ou quem deveria apenas resolver problemas, mas sim como “whole persons with hearts, bodies and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities. Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodied experiences, emotional resonances and moral imaginings”¹²⁹ (KRAMSCH, 2006, p. 251).

Assim, o trabalho com a argumentação parece levar os alunos a ultrapassar os limites da abordagem comunicativa de ensino, especialmente se considerarmos sua faceta voltada para a realização de tarefas, repetição de *scripts* e avaliação das habilidades dos alunos. A argumentação, mais do que isso, traz para os alunos a possibilidade de encontrar uma voz própria na LE, podendo, nela, expressar seus posicionamentos, suas necessidades, sendo capazes de voltar atrás em seus pontos de vista, negociando com os colegas e com a professora os significados envolvidos nas discussões na sala de aula. Parece-nos, portanto, que essa postura reata com o nobre propósito inicial da abordagem comunicativa.

Kramsch não propõe a substituição da abordagem comunicativa, mas sim uma ampliação de seus horizontes através, especialmente, da literatura. Para nós, essa ampliação pode também ser alcançada por meio da argumentação na sala de aula.

Isso está também muito ligado a como os alunos, no decorrer das interações argumentativas, lidam com a língua alemã em si, suas estruturas, seu vocabulário, sua pronúncia e as possibilidades de criar na língua. Por um lado, vemos que, ao enunciar, os alunos estão realizando um trabalho intenso com a LE, uma vez que não possuem um modelo a ser seguido e, por isso, começam e terminam suas falas da forma como acham melhor. E o fazem com firmeza e sem grandes sobressaltos (o nível de língua que já possuem também é um fator determinante nesse ponto). Há, nos enunciados dos alunos, alguns desvios com relação à forma culta do alemão – alguns gêneros, algumas declinações, algumas

¹²⁸ O pleno potencial de construção de significados da língua. (tradução nossa)

¹²⁹ Pessoas completas com corações, corpos e mentes, com memórias, fantasias, lealdades, identidades. Formas simbólicas não são apenas itens de vocabulário ou estratégias comunicacionais, mas experiências encarnadas, ressonâncias emocionais e imaginações morais. (tradução nossa)

concordâncias e conjugações verbais. Nem sempre esses desvios são corrigidos pela professora e, como podemos verificar nas transcrições, os alunos compreendem os colegas, na maior parte das vezes. Quando a compreensão fica comprometida, os próprios alunos pedem uma explicação melhor, ou a professora o faz.

Nos momentos de diálogo em par de igualdade com diálogos do cotidiano, os alunos também colocam em prática determinadas estruturas da língua alemã que normalmente só são utilizadas ou em um contato com falantes nativos, ou nas atividades dirigidas nos cursos de idiomas. Como exemplo de um caso assim, temos o uso do *Konjunktiv II*¹³⁰, na seguinte passagem da cena 35:

91 *CAR: aber ich denke ## es ist ein bisschen mehr .	91 *CAR: mas eu acho ## isso é um pouco mais .
92 *FER: a::h .	92 *FER: a::h .
93 *PRO: xxx .	93 *PRO: xxx .
94 *FER: ich bin nicht xx .	94 *FER: eu não estou/sou xx.
95 *CAR: ja falls dieser [//] diesen [diese] # Tür # geschlossen # wur(de) [/] wurd(e) [//] wäre .	95 *CAR: sim caso essa [//] essa # porta # est(ava) [/] estava [//] estivesse .
96 *PRO: super .	96 *PRO: ótimo.
98 *CAR: dann # könnten wir nicht sehen .	98 *CAR: então # não conseguiríamos ver
99 *FER: aber die andere Tür ist .	99 *FER: mas a outra porta está
100 *CAR: was ist los .	100 *CAR: o que está acontecendo.
101 *CAR: verstehst du ?	101 *CAR: você entende ?
102 *MAR: uhum .	102 *MAR: uhum .

Vemos que, nas linhas 95 e 96, Carla busca expressar uma situação hipotética e faz tentativas até conseguir encontrar a forma verbal correspondente àquilo que quer dizer (*wäre/estivesse*), chegando a ela sem qualquer ajuda e recebendo um elogio da professora ao formar o enunciado corretamente (97). A aluna continua a sua ideia, na linha 98, usando pertinentemente a forma do *Konjunktiv II* (*könnten/poderíamos*). Construções desse tipo ocorrem em outros momentos, espontaneamente (por exemplo, na cena 26, entre as linhas 73 e 79, em uma fala de Fernanda)

Da mesma forma, os alunos fazem muitas construções de subordinadas, por exemplo, o que demonstra o trabalho realizado por eles na LE ao participar do diálogo e das atividades argumentativas, ao compor seus argumentos, contra-argumentos e respostas (ver, por

¹³⁰ Optamos por manter o termo em alemão pois, segundo alguns autores, esse modo verbal não é completamente correspondente ao subjuntivo/conjuntivo do português, embora tenham características comuns (WELKER, 2004, p. 94).

exemplo, as cenas 25 (linhas 31 e 86), 26 (linha 101), 55 (linha 163), 56 (linha 54) e 57 (linha 48), para alguns exemplos de orações subordinadas¹³¹).

Ao verificar o uso de diferentes formas de inserir a argumentação, notamos que, neste quesito, não há uma grande modificação entre o início das aulas com foco na argumentação e ao final do curso. Os alunos acabam optando, com muita frequência, pelo uso do *aber*, como faziam no início. Há, no entanto, a inserção de expressões como “*ich bin dagegen / eu sou contra (isso)*” (por exemplo, na cena 41, linha 46), para marcar um ponto de vista contrário.

Fernanda é a aluna que mais procura utilizar as expressões para inserir um contra-argumento, que ficam disponíveis para os alunos durante todo o curso. Mas, mesmo ela faz esse uso não mais que 4 vezes ao longo das cenas. No entanto, o esforço dos alunos para expor de forma clara seus pontos de vista e o fato de incluírem na argumentação tópicos de difícil elaboração mostra que eles se sentem mais confiantes para formular suas ideias e o fazem, apesar de enfrentar certas dificuldades – e se ajudar mutuamente -, de forma satisfatória, já que todos podem compreender a discussão e continua-la.

Notamos também que há um uso frequente das expressões “*ich finde... / eu acho*” e “*ich glaube... / eu acredito*” quando os alunos elaboram seus pontos de vista. Muitas vezes, quando vão expor um contra-argumento, utilizam a forma “*aber ich finde/glaube.../ mas eu acho/ acredito...*”. Essas expressões, que também constam daquelas da atividade da primeira aula, e têm, ao nosso ver, uma ligação com a questão da identidade dos falantes, conforme discutiremos adiante. E elas se fazem muito presentes no curso, em especial após a inserção da argumentação nas aulas, já que, usando-as, os alunos posicionam-se em seu discurso, elaborando seus pontos de vista.

7.2.2 A identidade e os deslocamentos nas atividades argumentativas

Considerando os aspectos discutidos a respeito da argumentação na sala de aula, vemos nela uma grande aliada para perceber os movimentos identitários trazidos pela LE para os alunos adultos, ao mesmo tempo que os promove. Em especial, essa relação da argumentação com a identidade já pode ser compreendida, em um primeiro momento, pela própria natureza da argumentação: a necessidade, para que ela exista, de que pontos de vista

¹³¹ As orações subordinadas em alemão exigem uma posição específica do verbo, que sai da segunda posição gramatical (em uma oração principal declarativa) para a última posição na subordinada. Os alunos, ao fazer uso dessas estruturas, nem sempre realizam esse movimento com o verbo. Isso, no entanto, é uma postura que vem se tornando aceitável no alemão falado no dia-a-dia, em situações com baixo monitoramento da fala.

conflituantes estejam em contato. Que haja, portanto, a elaboração de pontos de vista e sua avaliação.

Essa dinâmica da argumentação permite aos alunos tomar parte num diálogo, colocando-se como sujeitos que defendem pontos de vista e que o fazem, em nosso caso, na LE. Posicionar-se no discurso é ter nele voz e, portanto, compreender-se como participante desse discurso e autor de si dentro dele, a partir dos posicionamentos que toma, das reconsiderações que faz e da percepção de que o outro, que participa dessa interação, é também parte constitutiva desses movimentos, já que é apenas na relação com o outro que é possível propor, contrapor e responder.

A argumentação insere, na sala de aula, a dinâmica eu-outro de forma latente: o outro que tem pontos de vista - similares ou opostos aos meus -; o outro com quem dialogo; o outro que me constitui pois, por causa dele, eu me movimento, me modifico, me aproximo e me distancio (de mim mesmo, dele).

Uma das primeiras características dos enunciados dos participantes do curso, que nos saltam aos olhos ao pensar em como reconhecer a questão da identidade na sala de aula e nas atividades argumentativas, é o uso que eles fazem, algumas vezes, da LM. Já tratamos desse ponto nas análises micro, uma vez que são encontrados episódios de uso da LM em algumas das cenas selecionadas.

Partimos, para essa análise, daquele que parece ser um dos presumidos do grupo, como dito anteriormente. Por se tratar de um curso de conversação em alemão, é de se esperar que os alunos, entre si, tenham como presumido que a língua desejada ali seja justamente o alemão. Portanto, há uma certa “proibição” do português, que nunca foi, no entanto, imposta pela professora. Os alunos, entre si, desenvolveram esse presumido e o seguiram, da melhor forma possível. Esse presumido fica claro, por exemplo, quando Marcela, ao elaborar um enunciado em português, na aula 10, coloca a mão na boca em sinal de que fez coisa errada, olha para a professora (que não a repreende pelo uso) e reelabora sua ideia, em alemão: **98**
***MAR: é que rococó tem mu:itos detalhes # ai # Rokoko haben viele # .**

Assim, ao longo do curso, o português aparecia, em geral, em momentos específicos: **a.** quando lhes faltava uma palavra e seria difícil chegar até ela de outra forma (por gestos, por exemplo – como acontece algumas vezes); **b.** quando havia uma carga emocional envolvida no enunciado; **c.** quando é necessário desfazer algum tipo de problema de compreensão, causado pelo uso da LE; **d.** quando referem-se a nomes de livros, por exemplo, por não

saberem o correspondente em alemão, já que as traduções adaptam os títulos, eles são ditos em português.

Um exemplo do primeiro tipo de surgimento da LM pode ser observado no trecho a seguir, retirado da cena 50:

- 83 *CAR: **ich brauche zwei Wörter [!=risos] . / eu preciso de duas palavras [!=risos]**
 84 *PRO: **[!=risos] Welche ? wir können vielleicht helfen . / [!=risos] quais? Talvez nós possamos ajudar**
 85 *CAR: **ja . / sim.**
 86 *CAR: **hal(ten) é halten? # Carregar ? / seg(urar) é segurar ? # carregar ?**
 87 *PRO: **carregar? Tragen . / carregar? Tragen (carregar, levar)**
 88 *CAR: **tragen # und ### identidade . / tragen # e ### identidade .**
 89 *PRO: **hat jemand eine Idee ? / alguém tem uma ideia ?**
 90 *CAR: **Identi(tät) nein . / identi(tät) não .**
 91 *PRO: **Identität . / Identidade .**

Nesse trecho, Carla busca as palavras “carregar” e “identidade” e, para indicar quais são elas, usa o português e, logo após ter chegado às palavras em alemão, com a ajuda da professora, ela as incorpora ao seu discurso e as utiliza para expressar sua ideia (de que a língua carrega a identidade de alguém).

Já vimos exemplos do segundo tipo de uso da LM nos dados, mas segue um outro trecho no qual é possível encontrar o uso do português carregado de um tom emotivo:

- 24 *FER: **a:: .**
 25 *PRO: **versteh ihr ? / vocês entendem?**
 26 *MAR: **ja:: . / si::m.**
 27 *FER: **cabeças cortadas [!=risos] .**
 28 *PRO: **ja:: . / si::m .**

Nessa aula, sobre comida, houve a discussão sobre quantos animais são mortos por ano pela indústria da carne na Alemanha. Esse trecho, retirado da cena 10, faz parte da compreensão do verbo “*schlachten*”/ abater, que aparece no texto e que mexe com Fernanda, que fica incomodada e, quando a professora pergunta se elas entenderam o significado do verbo, ela responde, em português, “cabeças cortadas”.

Do terceiro tipo de surgimento, encontramos, na cena 35, um momento em que todos entendem errado algo que Fernanda queria dizer. Percebendo o mal entendido, a professora faz uso do português para desfazê-lo:

- 156 *FER: **bist du sicher, weil ich [/] ich [/] ich eine:: # was ist das auf /** você tem certeza, porque eu [/] eu [/] eu uma:: # o que é isso em
- 157 **Deutsch série ? / alemão série ?**
- 158 *MAR: **er [/] ernst . / se [/] sério .**
- 159 *PRO: **ernst oder seriös . / sério ou respeitável .**
- 160 *FER: **was ? / o que?**
- 161 *MAR: **ernst . / sério .**
- 162 *PRO: **ah (es)pera # sério em que sentido ?**
- 163 *MAR: **é .**
- 164 *FER: **TV .**
- 165 *PRO: **hum ?**
- 166 *FER: **de TV .**
- 167 *CAR: **hum ?**
- 168 *MAR: **hum ?**
- 169 *PRO: **ah série [!=risos] .**
- 170 *FER: **que que vocês entenderam ?**
- 171 *MAR: **sério .**
- 172 *PRO: **sério .**
- 173 *FER: **ah .**
- 174 *CAR: **sério .**

Por fim, o quarto tipo de uso do português – e menos comum – pode ser encontrado na cena 59, quando estão conversando sobre literatura de massa:

- 28 *CAR: **es ist genau wie: Crepúsculo und Cinquenta tons de cinza . / é igualzinho Crepúsculo e Cinquenta tons de cinza.**
- 29 *MAR: **uhum .**

Nesse trecho, Carla insere, sem qualquer hesitação, os nomes dos livros em português, no meio de seu enunciado em alemão. E a conversa segue normalmente, em alemão.

Dos quatro tipos de aparição do português em nossos dados, o que mais nos interessa aqui é o segundo tipo, uma vez que acreditamos que, através dele, podemos perceber aspectos identitários dos alunos relacionados ao uso das duas línguas e a sua relação com elas, como já foi evidenciado nas análises micro. Aqui, enfatizamos essa carga emocional ligada à língua materna e apontamos também para um outro aspecto presente no uso do português: a escolha pela *não-participação* (WENGER, 2008) no presumido do grupo, especialmente quando há essa bagagem emocional, mais ligada à LM e que distancia o falante, portanto, da LE.

Há, em um momento específico do curso, uma participação curiosa de Fernanda, que, sendo a aluna que mais frequentemente faz uso do segundo tipo de uso da LM, opta, em certo momento da interação, na cena 34, a praticamente só usar o português:

18 *PRO: ah # okay # wenn es ein Teil von etwas Grosseres ist # was für ein /	18 *PRO: ah # ok # se isso for uma parte de algo maior # que tipo de
19 Teil ist das ?	19 parte é ?
20 *FER: ave Maria .	20 *FER: ave Maria .
21 *MAR: was für ein Teil ?	21 *MAR: que tipo de parte?
22 *PRO: ja .	22 *PRO: sim
23 *PRO: welches Teil ?	23 *PRO: qual pedaço?
24 *CAR: ha .	24 *CAR: ha
25 *MAR: uau .	25 *MAR: uau .
26 *FER: die Mitte ?	26 *FER: o meio?
27 *FER: Mitte [/] die Mitte ?	27 *FER: meio [/] o meio?
28 *FER: nein ?	28 *FER: não?
29 *CAR: ah nein ist ein Arm !	29 *CAR: ah não é um braço!
30 *PRO: ein Arm ?	30 *PRO: um braço?
31 *FER: que ?	31 *FER: que ?
32 *CAR: so # es ist das hier .	32 *CAR: então # é isso aqui .
33 %com: CAR mostra em seu braço a parte que acha que é .	33 %com: CAR mostra em seu braço a parte que acha que é .
34 *PRO: glaubt ihr auch das?	34 *PRO: vocês também acham isso?
35 *MAR: oder ein Beim [Bein] .	35 *MAR: ou uma [perna].
36 *CAR: nein hier .	36 *CAR: não aqui.
37 *MAR: oder ein Beim .	37 *MAR: ou uma [perna].
38 *CAR: ein Baum .	38 *CAR: uma árvore
39 *FER: hum ?	39 *FER: hum ?
40 *MAR: Beim ?	40 *MAR: [perna]
41 *PRO: Bein # uhum .	41 *PRO: perna # uhum
42 *FER: cadê gente essa perna aí ?	42 *FER: cadê gente essa perna aí ?
43 *MAR: ao contrário .	43 *MAR: ao contrário .
44 *FER: (vo)cês (es)tão doida .	44 *FER: (vo)cês (es)tão doida .
45 *MAR: ha .	45 *MAR: ha .
46 *MAR: assim ó .	46 *MAR: assim ó .
47 %com: MAR mostra em sua perna a parte que acha que é.	47 %com: MAR mostra em sua perna a parte que acha que é.
48 *PRO: Glaubst du nicht, Fernanda, dass es ein Bein ist ?	48 *PRO: você não acha, Fernanda, que isso é uma perna?
49 *CAR: a::: kann sein ja .	49 *CAR: a::: pode ser sim .
50 *CAR: xx ein bisschen grösser .	50 *CAR: xx um pouco maior.
51 *MAR: ja .	51 *MAR: sim .
52 *CAR: ein bisschen fett .	52 *CAR: um pouco gordo.
53 *MAR: ein schöner Arm [!=risos] .	53 *MAR: um braço bonito [!=risos]
54 *FER: gente eu não consigo não parece nada p(a)ra mim .	54 *FER: gente eu não consigo não parece nada p(a)ra mim .
55 *PRO: ein bisschen fett für ein Bein ?	55 *PRO: um pouco gordo para uma perna?
56 *MAR: [!=risos] .	56 *MAR: [!=risos] .
57 *PRO: und wenn es ein Arm ist ? ist das #	57 *PRO: e se for um braço? É #
58 *CAR: dann ## ein Mann .	58 *CAR: aí ## um homen .
59 %com: CAR e MAR mostram em seus braços qual a parte que acham que é	59 %com: CAR e MAR mostram em seus braços qual a parte que acham que é
60 *MAR: starke Mann .	60 *MAR: homem forte
61 *CAR: ja .	61 *CAR: é .
62 *CAR: so hier .	62 *CAR: assim aqui .

63 %com: CAR pega a figura e coloca ao lado do seu braço, mostrando para FER a	63 %com: CAR pega a figura e coloca ao lado do seu braço, mostrando para FER a
64 parte que ela acha que é .	64 parte que ela acha que é .
65 *FER: okay .	65 *FER: ok .

Tal cena foi retirada do início da aula 10 (é a primeira cena dessa aula) e Fernanda apenas utiliza o alemão em três linhas de sua fala (26, 27 e 28). Fora isso, sua participação na interação acontece em português, apesar de as colegas continuarem a falar em alemão (Marcela usa o português em duas falas - 43 e 46, quando vai mostrar para Fernanda como seria possível ver uma perna na figura). A primeira fala de Fernanda na cena “ave Maria!”, já mostra o uso ligado à emoção que ela começa a fazer da LM ali. Logo depois, as colegas engajam numa discussão sobre qual parte do corpo seria correspondente àquela figura e, Fernanda não consegue compartilhar daquilo que Carla e Marcela vêem.

A aluna, incomodada e sem entender muito bem o que está acontecendo, fala em português (31, 42, 44, 54). Nesse momento em que ela se sente um pouco perdida durante a conversa, há a opção por não utilizar o alemão, deixando verificar, mais uma vez, os limites da LE para ela. Vemos, aí, uma possibilidade de deslocamento trazido pela língua estrangeira: ela pode, muitas vezes, ser um lugar de desconforto, em relação à LM, que é a base para a constituição da subjetividade. Em uma situação interacional já desconfortável (pois ela não entende o que as colegas estão vendo), a LE poderia desestabilizar ainda mais e, por isso, talvez, a aluna opte pelo uso do português.

Assim que Carla coloca a figura na mesma posição que seu próprio braço e que Fernanda consegue visualizar ali o que as colegas queriam dizer, ela fala em alemão (“okay”). Depois dessa cena, a aluna continua falando português por um período, até que a atividade termina e elas descobrem, definitivamente, do que se trata a figura. Nesse momento, Fernanda passa a falar alemão com maior frequência. De qualquer forma, é interessante notar que essa aula é a que mais apresenta enunciados falados em português.

Ao recorrer ao questionário preenchido por Fernanda, vemos que a aluna diz que quando começou a estudar a língua alemã, teve “extremas dificuldades e considerava-a como uma língua muito distante da minha realidade”¹³², o que foi mudando com o tempo, ainda segundo o questionário. A aluna diz também: “apesar de ainda a considerar um pouco “difícil”, enxergo a língua e a cultura alemã como um bom desafio e que me proporciona um

¹³² Resposta de Fernanda para a pergunta 6 da segunda parte do questionário.

ótimo conhecimento e outras formas de enxergar o mundo”¹³³. Essa “distância” sentida pela aluna talvez seja também uma forma de compreender o uso do português em determinados momentos – quando há, de fato, uma distância (emotiva, ou quando não há uma compreensão, como na cena acima). No entanto, Fernanda deixa claro que gosta de falar alemão (tanto ao longo das aulas, como nas respostas ao questionário) e, na questão 61, diz que enxerga a língua alemã como cada vez mais próxima dela.

Ainda sobre o uso da LM, notamos que Carla é a aluna que menos lança mão dela para se comunicar. Esse dado é interessante quando o cruzamos com alguns outros: a aluna, à época do curso, namorava um alemão (que morava na Alemanha) e eles se comunicavam em alemão (ela diz isso na cena 51, aula 12); ela já havia ido para a Alemanha algumas vezes e atuava como professora no PIBID; Em seu questionário, a aluna diz se sentir bem falando alemão em ao menos dois momentos das respostas:

7. Você gosta de falar alemão? Por quê?

Sim. Me sinto bem falando essa língua. Um dos motivos que me fez aprender alemão foi querer falar o que eles (música) falavam. Eu realmente gosto, apesar de ter algumas palavras complicadas ou mesmo estruturas (coisas) que exigem atenção.

8. Como você se sente ao ouvir/falar a língua alemã?

Me sinto bem. Estou acostumada com os sons, o jeito de falar.

Vemos, nas respostas de Carla, que o alemão é visto por ela como algo bom e, talvez por se sentir bem ao falar a língua e por realmente gostar dela, a aluna procure fazer isso com a maior frequência possível durante as aulas. A relação da aluna com a língua também pode ser claramente visualizada em sua fala na aula 12, cena 54:

¹³³ Continuação da resposta de Fernanda à pergunta do questionário.

75 *PRO: Carla ## was suchst du ?	75 *PRO: Carla ## o que você está procurando?
76 *CAR: nein ich brauche ein Wort .	76 *CAR não eu preciso de uma palavra.
77 *PRO: wir können helfen .	77 *PRO: nós podemos te ajudar .
78 *CAR: also für mich Englisch # ist eine # necessidade .	78 *CAR: então pra mim o inglês # é uma # necessidade
79 *PRO: wie sagt man das ?	79 *PRO: como se fala isso?
80 *MAR: aber es ist auch sehr schön .	80 *MAR: mas ela também é muito bonita.
81 *CAR: hã ?	81 *CAR: hã?
82 *MAR: ist auch sehr schön .	82 *MAR: também é muito bonita.
83 *CAR: ja # aber #	83 *CAR: sim # mas #
84 *PRO: im Gefühl ist das nicht .	84 *PRO: nos sentimentos não é.
85 *CAR: nein für mich #	85 *CAR: não para mim #
86 *MAR: nein ?	86 *MAR: não?
87 *CAR: Englisch ist nichts .	87 *CAR: inglês não é nada.
88 *PRO: es ist eine Not(sprache) #	88 *PRO: ela é uma (língua para momentos de) necessidade #
89 *MAR: nein für mich auch English # alles .	89 *MAR: não para mim inglês também # tudo
90 *PRO: Englisch ist eine Notsprache .	90 *PRO: inglês é uma língua para os momentos de necessidade.
91 *MAR: Notsprache [!=risos] .	91 *MAR: língua de necessidade [!=risos] .
92 *PRO: also ich brauche es im Not .	92 *PRO: então eu preciso dela em momentos de necessidade.
93 *PRO: versteht ihr das Wort Not ?	93 *PRO: vocês entendem a palavra Not?
94 *CAR: aham # Notfalls .	94 *CAR: aham # caso seja necessário
95 *PRO: wenn ich sage das ist nötig oder nicht nötig ?	95 *PRO: quando eu digo que isso é necessário ou desnecessário ?
96 *PRO: Notarzt .	96 *PRO: médico de emergência.
97 *CAR: uhum .	97 *CAR: uhum .
98 *PRO: so eine Notsprache [!=risos] .	98 *PRO: então uma língua para emergências [!=risos]
[...]	[...]
104 *PRO: also Englisch wirkt für dich als # eine Notsprache ?	104 *PRO: então o inglês funciona para você como # uma língua para emergências?
105 *CAR: ja # ich brauche Englisch .	105 *CAR: sim # eu preciso do inglês.
106 *CAR: in Deutschland # ihr werde(t) sehen .	106 *CAR: na Alemanha # vocês vão ver .
107 %com: CAR se dirige a THI, que está prestes a ir para a Alemanha pela	107 %com: CAR se dirige a THI, que está prestes a ir para a Alemanha pela
108 primeira vez.	108 primeira vez.
109 *MAR: [!=risos] ja .	109 *MAR: [!=risos] é .
110 *CAR: Sie brauchen Englisch .	110 *CAR: vocês precisam do inglês.
111 *THI: [!=risos] .	111 *THI: [!=risos] .
112 *PRO: manchmal # nur manchmal .	112 *PRO: às vezes # só às vezes.
113 %com: todos riem .	113 %com: todos riem .
114 *CAR: ja [/] ja # versuch auf Deutsch zu [//] zum erst .	114 *CAR: sim [/] sim # tente em alemão [//] primeiro.
115 *CAR: aber da # Deutsch für mich etwas # dass ich kann nicht erklären .	115 *CAR: mas aí # a língua alemã (é) para mim algo # que eu não consigo explicar.
116 *CAR: ich weiss nicht was ich habe mit diese Sprache [!=risos] .	116 *CAR: eu não sei o que eu tenho com essa língua [!=risos]
117 *PRO: habt ihr eine Lieblingssprache ?	117 *PRO: vocês têm uma língua favorita?
118 *CAR: Deutsch .	

Carla deixa evidente sua relação com o alemão, embora ela mesma diga que “não consegue explicar o que tem com essa língua”. Vemos que há uma ligação afetiva grande com o alemão e que, comparando-a ao inglês, sua outra LE, o alemão é a sua preferida, enquanto o inglês não significa nada para ela (linha 97), além de ser uma língua usada em momentos de necessidade.

É interessante notar, por outro lado, o posicionamento de Marcela. A aluna, que no questionário coloca várias vezes que gosta muito de línguas em geral (nas questões 5, 7 e 8 da parte 2 do questionário), defende aqui o inglês, que Carla particularmente coloca em um plano abaixo do alemão. Marcela, como dito já nas análises micro, faz uso do inglês (e não do português!) em alguns momentos, quando a palavra lhe falta, mostrando essa sua relação próxima também com outras línguas, além do alemão. Em um momento, a aluna utiliza inclusive uma palavra do francês e nem se dá conta disso (cena 55, linha 175). Marcela também diz se sentir bem ao falar alemão e chega a dizer, no questionário (questão 8): “ouvir alemão me faz sentir próximo à perfeição. As pronúncias são perfeitas!”, mas, para a aluna, não há uma língua preferida. Ela gosta de todas elas, como afirma ao responder à pergunta da professora na continuação da conversa acima (122 *MAR: **ich habe nicht # ich liebe alles / eu não tenho # eu amo tod[a]s**).

O uso da LE também traz traços identitários dos alunos e encontramos o uso de determinadas expressões como marcadores de seu posicionamento no discurso argumentativo. Ao formular seus argumentos, os alunos muitas vezes fazem questão de determinar que esse é o *seu* ponto de vista particular, deixando em aberto, portanto, a existência de outros pontos de vista, defendidos pelos colegas. Para isso, utilizam expressões como “*für mich* / para mim” (por exemplo, cena 26, linha 69), “*ich weiß es nicht (aber)... / eu não sei, (mas)...*” (cena 26, linhas 73, 100, 157) e também as expressões que introduzem um argumento, como “*ich finde* / eu acho”, “*ich glaube* / eu acredito” (cena 23, linha 81, 87, 101; cena 41, linhas 42, 43)¹³⁴, que são muito frequentemente usadas pelos alunos nas atividades argumentativas, marcando seu posicionamento no discurso. Essa postura também é encontrada em expressões nas quais se assume um posicionamento contrário ao que foi anteriormente dito, como em “*ich bin dagegen*. / eu sou contra (isso)” (por exemplo, na cena 26, linha 99 e na cena 41, linha 46).

¹³⁴ As indicações de cenas e linhas que fazemos aqui são apenas para citar alguns exemplos. Essas expressões estão presentes em praticamente todas as cenas transcritas, sendo, portanto, muito recorrentes.

Tais expressões passam a ocorrer nas interações após a introdução da argumentação na sala de aula.

Nesse sentido, há uma participação interessante de Thiago: em uma das discussões em torno do tema “*Männer und Frauen*” (homens e mulheres), na cena 20, há a ideia de que existe uma diferença em temáticas nas conversas dos homens entre si, assim como das mulheres entre si e que, ao conversar com homens ou com mulheres, temos também a tendência de usar temáticas distintas. Thiago diz que há, de fato, uma diferença, mas que *ele*, particularmente, fala a respeito tudo, tanto com homens, quanto com mulheres:

93 *THI: não # es gibt ein Unterschied [//] Unterschied ?	93 *THI: não # tem uma diferença [//] diferença ?
94 *PRO: uhum .	94 *PRO: uhum .
95 *THI: é:: # in Themen # [//] auch in Themen .	95 *THI: é:: # em temas # [//] também em temas .
96 *PRO: auch in Themen ?	96 *PRO: também em temas ?
97 *THI: auch in Themen .	97 *THI: também em temas .
98 *PRO: uhum.	98 *PRO: uhum.
99 *THI: é:: # aber ich # sprechen # über alles #	99 *THI: é:: # mas eu # falar [falo] # sobre tudo #
100 *PRO: uhum .	100 *PRO: uhum .
101 *THI: mit Frauen mit Männer .	101 *THI: com homens com mulheres .

Vemos aí um posicionamento do aluno em seu discurso, colocando-se como não se encaixando nesse “padrão” que separa os temas para serem conversados entre mulheres e homens. O aluno reconhece que isso existe, mas deixa claro, na linha 99, que ele não age assim.

Um movimento semelhante é realizado por Fernanda, na cena seguinte (cena 21), em torno da discussão sobre as diferenças de posturas entre homens e mulheres em uma amizade e quando há problemas. Fernanda defende o argumento de que os homens conversam entre si e resolvem as coisas, ao passo que as mulheres preferem não tocar no assunto e simplesmente “deixam pra lá”. A aluna diz que esse tipo de situação já aconteceu com ela, mas que *ela* não faz esse tipo de coisa (há uma grande ênfase da aluna ao dizer, na linha 93, o segundo “*mit mir / comigo*”). Vejamos:

92 *FER: ich habe das # immer passiert .	92 *FER: eu isso # sempre acontece.
93 *FER: das passiert mit mir ## aber ich nicht ## mit mir # das passiert ja	93 *FER: isso acontece comigo ## mas eu não ## comigo # isso acontece é
94 .	94 .
95 *PRO: sehr oft ?	95 *PRO: muito frequentemente ?
96 *FER: nicht so oft aber # manchmal .	96 *FER: não muito frequentemente mas #

97 *FER: und ich habe:: viele dieses Situations [Situationen] gesehen .	algumas vezes. 97 *FER: e eu vi:: muitas dessas situações .
98 *PRO: uhum .	98 *PRO: uhum .

É notável que, especialmente nas discussões envolvendo o tema homens e mulheres, os alunos buscavam sempre que possível marcar em seu discurso que não faziam parte dos estereótipos (normalmente negativos) relacionados ao seu gênero. Por exemplo, as alunas do sexo feminino quase sempre se referiam a “mulheres”, sem se incluir entre elas (ver, por exemplo, na cena 21, linhas 99 – 104: na fala de Marcela, ela diz que acha que as mulheres são complicadas, sem incluir-se entre elas). Isso, acreditamos, é uma forma de marcar sua identidade no discurso, seu posicionamento em relação a si mesmo e à organização do mundo ao seu redor.

Ao longo do curso, observamos que a participação dos alunos (verbalmente) não se mantém constante e, também, que alguns alunos tendem a tomar parte na interação com mais frequência que outros. Vemos, por exemplo, que Fernanda e Marcela tendem a participar muito ativamente das interações, expressando verbalmente seus pontos de vista, seus argumentos e contra-argumentos. A frequência de participação dessas alunas é praticamente constante ao longo do curso. Carla, por sua vez, parece mais reservada em alguns momentos. Thiago também se mostra mais reservado ao longo das interações.

Isso condiz em partes com aquilo que os participantes assinalaram no questionário a respeito de sua participação (questões 3 e 4 da parte 3): Fernanda diz ser muito participativa, ao mesmo tempo que gosta muito de expor suas ideias e ouvir as opiniões dos colegas. Carla assinala o meio termo nos dois tópicos. Thiago, por sua vez, assinala estar mais próximo do “muito pouco participativo”, assim como de “gostar muito pouco de expor suas ideias e ouvir as opiniões dos colegas”, o que condiz com suas participações na sala de aula, que são em menor número. Marcela, que assinala o mesmo nível que Thiago sobre sua participação em discussões e o meio termo sobre expor suas opiniões e ouvir os colegas, nos parece a única aluna que destoa em relação ao que preencheu no questionário, uma vez que ela é uma das alunas mais participativas e que mais expõe suas opiniões, além de, como vimos, ser aquela que mais frequentemente apoia os demais alunos a adentrar o diálogo, fazendo perguntas e os encorajando¹³⁵.

Nesse ponto, é importante enfatizarmos que a não-participação verbal não significa, de forma alguma, que os alunos não estejam tomando parte no diálogo da sala de aula: muito

¹³⁵ Para acessar os questionários preenchidos pelos alunos, ver apêndice D.

pelo contrário – muitas vezes, eles participam ativamente, assumindo uma postura responsiva e reflexiva em relação à discussão, que pode ser claramente percebida ao observar questões gestuais (a multimodalidade da linguagem) que fazem parte do todo enunciativo, como vimos ao longo do trabalho. Assim, os alunos acompanham com os olhos, concordam ou negam com a cabeça, riem, etc.

O fato de não participarem verbalmente das interações entra também no que se entende, dentro da perspectiva das comunidades de prática, como vimos anteriormente, por *non-participation* (não-participação), que está relacionada com aspectos identitários dos alunos, já que, segundo esse conceito, que se aplica de forma muito pertinente aos nossos dados, constituímos nossa identidade não apenas nas atividades nas quais nos engajamos, mas também naquelas nas quais preferimos não nos engajar (no nosso caso, verbalmente) (WENGER, 2008). Nos casos observados em nossos dados, vemos, como dito anteriormente, que há participação dos alunos, mas não necessariamente uma participação *linguisticamente verbalizada*. Isso também pode ser considerado como uma escolha dos participantes e, portanto, estar intimamente ligada à sua identidade naquele grupo em que estão inseridos.

Um exemplo disso é o que observamos em Thiago: o aluno, que claramente está envolvido nos diálogos, acompanhando toda a discussão, mesmo que às vezes não verbalize seus pontos de vista, o faz de forma a escolher a não-participação (verbal). Isso pode ter relação com o prazer que o aluno tem ao ouvir a língua alemã, como lê-se em sua resposta à questão 8 da segunda parte do questionário:

8. Como você se sente ao ouvir/falar a língua alemã?

Sinto - me sempre bem. Quando quero relaxar e descansar, por exemplo, eu escuto músicas em alemão. Já em relação ao falar, há um certo nervosismo

Participar do diálogo ouvindo suas colegas e intimamente respondendo às discussões pode ser algo que traz a Thiago algo de bom. Para ele, o nervosismo vem quando ele precisa falar em alemão, o que vimos acontecer em alguns momentos da análise. No entanto, mesmo com seu nervosismo, vimos que o aluno participava das interações, muitas vezes

voluntariamente e, outras, quando é solicitado pela professora e pelas colegas, que fazem questão de sua participação. Nesse ponto, vemos que as atividades argumentativas também acabavam levando o aluno, apesar de seu nervosismo, a participar verbalmente dos diálogos, embora não houvesse uma grande pressão para que isso ocorresse – algumas vezes, ao perceber que ele realmente não queria falar, a professora não insistia, respeitando essa opção pela não-participação verbal do aluno¹³⁶.

Outro momento nos dados que traz evidências sobre a relação dos alunos com a LE é esse trecho da cena 47:

19 *MAR: ja nackt werden in [/] in Theater ist Mode ich glaube .	19 *MAR: sim ficar nu no [/] no teatro é moda eu acredito.
20 *FER: ah ich weiss es nicht # ah ich weiss [/] ich finde, dass ein::	20 *FER: ah eu não sei # ah eu sei [/] eu acho que há um
21 gross # Grunde gibt aber ich habe total vergessen .	21 grande # motivo mas eu esqueci completamente.
22 %com: risos .	22 %com: risos .
23 *FER: und ha:: ich habe das gesehen, dass zum Beispiel a:h die	23 *FER: e há: eu vi que, por exemplo a:h as
24 Schauspielerinnen [//] # die Schauspielerin ã:: # wollte [//]	24 atrizes [//] # a atriz ã:: queria [//]
25 wollten # zum Beispiel # ã:: num posso falar palavrão aqui, posso ?	25 queriam # por exemplo # ã:: num posso falar palavrão aqui, posso?
26 *PRO: ja wir haben schon #	26 *PRO: sim nós já #
27 *CAR: wir haben schon alles .	27 *CAR: não já [falamos] tudo.
28 *PRO: eine Menge gesagt .	28 *PRO: falamos um monte.
29 %com: todos riem .	29 %com: todos riem .
30 *FER: vai tomar no [!=barulho com a boca] é:: zu: erklären .	30 *FER: vai tomar no [!=barulho com a boca] é:: explicar
31 *FER: a::h die Schauspiel [/] die Schauspielerin hat echt gemacht was ist	31 *FER: a::h a atr(iz) [/] a atriz fez de verdade o que é
32 das [!=risos] .	32 isso [!=risos].

Na aula 11, da qual a cena 47 faz parte, houve uma atividade de leitura que trazia um texto crítico sobre arte, ao pensar o que seria considerado arte e o que fazia algo ser arte ou não. No texto, o autor problematiza o fato de um artista ter enlatado suas fezes e vendido por valores exorbitantes, chamando essas “peças” de obras de arte (intituladas de *Künstlerscheiße* – cocô (merda) de artista, ao pé da letra) e, com isso, ter feito muito dinheiro.

No período em que essa aula aconteceu, havia, em São Paulo, duas apresentações teatrais em cartaz, nas quais os atores inseriam objetos em seus ânus. Em uma delas, o ator inseria o bico de uma garrafa cheia de vinho, para demonstrar, segundo consta, o significado

¹³⁶ Lembramos também que, além das atividades de cunho argumentativo e das cenas transcritas em nosso corpus, havia outras interações na sala de aula, das quais Thiago participava, assim como as demais alunas.

da expressão “vai tomar no c*” (expressão que dá o nome à apresentação, inclusive), como explica também Fernanda no trecho acima. Essas apresentações estavam gerando um grande debate no Brasil naquele momento.

O que nos interessa mais de perto nessa discussão é o fato de que, por conta do próprio tema da aula, ao menos um “palavrão” já havia surgido e sido falado *em alemão* (nada de muito baixo calão, mas, ainda assim, palavrão, como a palavra *Scheiße* (cocô/merda)). Isso não causou incômodo nos participantes, que fizeram uso dessa palavra normalmente. No entanto, ao explicar sobre a peça de teatro, Fernanda, na linha 25, ao se ver às voltas com a expressão “vai tomar no c*”, olha para a câmera e diz, *em português*: “não posso falar palavrão aqui, posso?” e, ao receber “cartão verde” da professora e dos colegas, fala a expressão, substituindo o “palavrão” por um som feito com a boca e um gesto com a mão direita.

Notem que o palavrão dito em alemão não gerou qualquer constrangimento ou intimidação nos alunos. Na verdade, parece que Fernanda nem sequer considerou que essa palavra era, de fato, um palavrão – o que podemos ver por sua pergunta, que pressupõe que não havia sido falado uma palavra de baixo calção durante a aula. Na LE, o palavrão é permitido e, inclusive, mal é notado. Mas, na LM, isso pode ser proibido, ruim. A LE pode ser, então, o lugar onde (quase) tudo é possível: todas as palavras, toda a expressão, todos os assuntos, todas as identidades. Por outro lado, a LM é o lugar onde se percebem proibições, limites e regras – especialmente em frente à câmera (que, curiosamente, também filmava o palavrão em alemão).

Com essa análise, finalizamos as reflexões deste trabalho e, para encerrar, oferecemos a seguir uma visão geral do que foi feito ao longo da pesquisa nas considerações finais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

(BARROS, 2006)

Ao longo deste trabalho, buscamos discutir de que forma compreendemos os dois conceitos centrais de nossa pesquisa: a identidade e a argumentação na sala de aula de LE. Partindo das nossas concepções sobre tais conceitos, iniciamos uma discussão sobre a forma como atividades de cunho argumentativo podem colaborar para o posicionamento do aluno adulto na língua que adquire/aprende, facilitando os processos de deslocamento identitário atravessados pelos aprendizes ao comunicar-se na LE. Essa discussão é realizada de um ponto de vista dialógico-discursivo de base bakhtiniana.

Dispondo de um corpus formado por aulas videografadas a partir de um curso de idiomas com quatro participantes, questionários respondidos pelos alunos antes do início das aulas e alguns textos escritos pelos aprendizes, realizamos nossas análises tanto em um plano microanalítico, ao olhar 5 cenas do curso em detalhe, quanto em um plano macroanalítico, colocando os dados em perspectiva e lançando um olhar para o desenvolvimento do curso como um todo.

Ao realizar as análises, pudemos confirmar a relevância do tema proposto ao verificar o impacto positivo trazido pela argumentação para a sala de aula, em especial para a criação de um ambiente dialógico e criativo dos alunos em relação à LE. Assim, vimos que as atividades de cunho argumentativo desenvolvidas nas aulas colocaram os participantes do curso em situações de diálogo real, nas quais eles eram solicitados a participar sem seguir qualquer modelo pré-concebido de andamento para a conversa. Com isso, seus argumentos, contra-argumentos e respostas nos levam a ver o trabalho que os alunos realizam com a língua alemã ao se colocar como sujeitos na língua em que enunciam, negociando significados com os colegas e a professora e expondo, na LE, seus pontos de vista particulares, suas experiências e suas crenças.

O curso, dividido em duas partes (uma fase inicial, sem foco na argumentação; uma fase final, na qual a argumentação foi instaurada como parte essencial das atividades nas aulas e, portanto, foi grandemente incentivada pela professora – e pelos próprios alunos), mostrou como a instauração da argumentação nas aulas inseriu nelas uma dinâmica diferenciada, especialmente no que diz respeito à participação dos alunos: a duração dos diálogos aumentou

consideravelmente em grande parte das interações, fazendo com que os alunos participassem mais das aulas, de forma voluntária (na maior parte das vezes); os alunos passaram a realizar, entre si, ações discursivas para gerar, sustentar e legitimizar a argumentação; eles assumiram com frequência o papel de tutor, ajudando os colegas a resolver problemas encontrados para a comunicação (ajuda com palavras e estruturas, por exemplo) e, com isso, o ambiente da sala de aula tornou-se um ambiente propício para a comunicação e para a troca de ideias e de experiências.

Verificamos que a relação constitutiva eu-outro fica evidente na argumentação: os alunos elaboram seus pontos de vista considerando que existe ali um outro que irá recebê-lo. Por sua vez, o outro (interlocutor) elabora um contra-argumento de acordo com aquilo que ouviu do colega e, ambos, constituindo-se mutuamente, elaboram (verbalmente ou não), respostas para esse embate de ideias. Tudo isso marcado pelo horizonte sócio-histórico de cada um e pelas especificidades do momento de interação. Eu e outro constituem-se mutuamente no diálogo.

Observando nossos dados, é interessante perceber o quanto os alunos realmente se envolvem na discussão, ansiando propor ou defender seus pontos de vista e, muitas vezes, reformular suas ideias iniciais, ainda que parcialmente. Tal reformulação, que leva ou a uma explicação mais apurada e compreensível de seus pontos de vista iniciais, de forma a fazer-se entender pelos demais participantes do diálogo, ou a uma retomada e alteração daquilo que foi anteriormente defendido, considerando as falas dos colegas, incentiva o trabalho com a LE – tanto de escuta, quanto de produção oral.

Esse trabalho com a língua realizado pelos alunos, em conjunto com a professora, demonstra que nossa hipótese é pertinente, uma vez que, por meio da argumentação, os alunos esforçam-se para utilizar a língua alemã, para se fazer entender pelos demais, para fazer uso de expressões que não surgem facilmente em um ambiente de sala de aula na qual não sejam propostas atividades argumentativas. Portanto, defendemos o ponto de vista de que, nessas atividades, os alunos podem, cada vez mais, inserir-se na língua que estão aprendendo, à medida que defendem seus pontos de vista e discutem com os colegas aspectos de conteúdo ou de forma da língua.

A oportunidade de fala gerada pelas atividades de cunho argumentativo abre para os alunos possibilidades de, de fato, sentirem-se sujeitos na língua em que estão enunciando, ainda que a sua língua materna esteja sempre presente e faça parte também das discussões,

deixando, como vimos ao longo de nossas análises, entrever os limites da LE e, com isso, traços identitários dos alunos.

Portanto, vemos nas atividades que envolvem argumentação na sala de aula grandes aliadas para compor o planejamento escolar, permitindo aos alunos novos olhares e oportunidades dentro da língua estrangeira e colaborando grandemente para dar um passo além do que é proposto pela abordagem comunicativa de ensino em sua configuração atual. Se, como para Bakhtin (1976), o enunciado tem relação intrínseca com a vida e não pode ser dela dissociado, sem perder com isso seu significado, a argumentação na sala de aula, da forma como propomos neste trabalho, traz os enunciados que são apresentados em scripts fechados de atividades, muitas vezes esvaziados de significados, para o diálogo real, no qual os próprios alunos são incentivados a criar, a explorar as possibilidades da língua e a colocar nos seus enunciados seu próprio tom, investindo-os de significados pertinentes para a vida real e para aquele momento interacional da sala de aula.

Não podemos deixar de notar, no decorrer do curso, o quanto a participação da professora aparentemente se concentra na abertura e incentivo para a instauração e manutenção da argumentação, ao longo das discussões realizadas pelos alunos, além de colaborar para a solução de dúvidas em relação à língua que acabam não sendo resolvidas entre eles. Com isso, os participantes acabam tendo, durante as aulas, mais autonomia e espaço para expor, refutar, debater e defender suas ideias. Isso gera, ao longo das aulas, um ambiente descontraído, de forma a também incentivar a participação dos aprendizes na argumentação e na construção mútua do conhecimento, em um clima de aprendizagem conjunta.

Entendemos que o curso planejado para fins de coleta dos dados aqui analisados não é uma situação que pode ser facilmente encontrada em cursos de idiomas regulares, uma vez que dispúnhamos do período integral das aulas para realizar as atividades argumentativas e, portanto, houve um envolvimento contínuo dos alunos, que já sabiam que estavam ali para mergulhar em atividades que envolvessem a conversação – esse era o princípio do curso.

No entanto, há a possibilidade de inserir atividades baseadas naquelas que propomos aqui, de acordo com as próprias temáticas trazidas pelos livros didáticos, destinando algumas aulas ao longo do semestre, ou partes de aulas, especialmente para o desenvolvimento de atividades de cunho argumentativo, propiciando aos alunos a oportunidade de participar nesse diálogo real e de inserir nas aulas seus pontos de vista, conferindo a eles uma maior autonomia na LE, à medida que se percebem também sujeitos nela.

Tendo esses pontos considerados, julgamos ter alcançado os objetivos deste trabalho, uma vez que observamos e problematizamos o uso da LE em situações argumentativas e os aspectos identitários presentes no uso da argumentação em sala de aula, assim como refletimos sobre a importância desses dois pontos para o processo de aquisição/aprendizagem. Julgamos também ter respondido as perguntas de pesquisa, ao discutir a participação dos alunos nas atividades argumentativas e como isso pode colaborar a aquisição/aprendizagem de LE, da mesma forma que buscamos evidenciar os deslocamentos atravessados pelos alunos durante as aulas e nas atividades argumentativas.

Sem dúvidas, há ainda muito a ser explorado nos dados de que dispomos, mesmo à respeito do papel desempenhado pela argumentação na constituição da identidade dos sujeitos que adquirem/aprendem uma LE. Podemos, partindo desta tese, discutir questões relacionadas aos aspectos interculturais presentes no processo de aquisição/aprendizagem de línguas e que podem também ser favorecidos pela inserção da argumentação na sala de aula.

Além disso, vislumbramos neste trabalho a possibilidade de criação de pontes entre as ideias de Bakhtin e do Círculo e as propostas de Mead e de Erikson para a compreensão da identidade. Pesquisas voltadas para essas ligações podem contribuir para novas discussões acerca dos desdobramentos trazidos pela LE para os alunos adultos.

Também os aspectos gestuais observados na sala de aula de LE abrem espaço para um campo de indagações ainda pouco explorado e que pode trazer grandes contribuições tanto para a área de Ensino/Aprendizagem de línguas, quanto para a Formação de Professores.

Esperamos que este trabalho seja um ponto de partida para futuras reflexões, argumentações e diálogos reais, frutíferos e elucidativos. Adicionamos, por fim, ao observar nossos dados, ao relembrar do curso e ao perceber as contribuições de uma abordagem completamente baseada no diálogo para a constituição dos alunos como sujeitos na LE, que este trabalho não trata apenas de desenvolver nos alunos a habilidade oral ou a capacidade de utilizar determinados termos ou de compreendê-los. Trata, muito além disso, de dar ao aluno a oportunidade, mesmo no curto período da aula, de ter uma voz *na* LE. De *ser* na língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. N. M. *Inferência de predição e argumentação em uma atividade de leitura de histórias em sala de aula*. Dissertação de mestrado em psicologia cognitiva – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ANSCOMBRE, J-C; DUCROT, O. *L'Argumentation dans la langue*. Liège: Pierre Mardaga, 1983.

ARISTÓTELES. *Tópicos; Dos argumentos sofísticos*. Coleção *Os pensadores*, vol. I. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

ÁVILA NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. O envelope multimodal em aquisição de linguagem: Momento do surgimento e pontos de mudança. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. (orgs). *Cenas em aquisição da linguagem: Multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015 (pp. 11 - 44).

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Huitec, 1997.

BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination* (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V.N. Discurso na vida e discurso na arte. (1926). Trad. Inédita de Cristóvão Tezza do artigo “Discourse in Life and Discourse in Art.”, publicado como apêndice in: Voloshinov, V.N. *Freudianism: a marxist critique*. New York: Academic Press, 1976.

BARROS, A. T. M. C.; CAVALCANTE, M. C. B. Prosódia e gestos: caracterizando a matriz multimodal nas interações adulto-criança. . In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. (orgs). *Cenas em aquisição da linguagem: Multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015 (pp. 45 - 64).

BARROS, M. *Memórias inventadas: A segunda infância*. São Paulo: Planeta, 2006.

BELL, J. S. The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors. In: *TESOL Quarterly*, 29 (4), 2005 (p. 687 - 704).

BELZ, J. A.; KINGINGER, C. Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German: The case of address forms. In: *Language Learning*, vol. 53 (4), 2003 (pp. 591 - 647).

BICHSEL, P. Die Tochter. In: *Eingentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1964.

BILLIG, M. *Arguing and thinking: A rethorical approach to social psychology*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1987.

BLOCK, D. The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). In: *The Modern Language Journal*, 91 (Focus Issue), 2007 (p. 863 - 876).

BORTZ, J.; DÖRING, N. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2006.

BÖSCHEL, C.; DUSEMUND-BRACKHAHN, C. *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2012.

BROSIUS, H. B.; KOSCHEL, F. *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung: Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

BRUNER, J. *Atos de Significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Como as crianças aprendem a falar*. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

_____. Contexts and formats. In: MOSCATO, M.; PIERAUT-LE BONNEC, G. *Le Langage: construction et actualisation*. Rouen: Presses universitaires de Rouen et du Havre, 1984, pp. 69-80.

BULLIO, P. C. *Mediação cultural no processo de aprendizagem de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara, 2008.

CARNEIRO, J. D. Interesse pela língua alemã no Brasil mais que dobra em uma década. 2009. Disponível em: < <http://dw.com/p/J4F0>>. Acesso em 30/03/2016.

CARROLL, L. *As aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009 (pp. 243-5).

CARVALHO, V. D. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos organizacionais. In: *VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD*. Florianópolis, 2010 (pp 1 - 16).

CARVALHO, V. D.; BORGES, L. O.; RÊGO, D. P. Interacionismo Simbólico: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. In: *Psicologia Ciência e Profissão*, 2010, 30 (1) (pp 146 - 161).

CAVALCANTE, M. C. B. *Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê*. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: Universidade estadual de Campinas, 1999.

_____. *O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança*. Dissertação de Mestrado. UFPE, 1994.

CODATO, H. O eu e o outro: Algumas reflexões sobre o pensamento de Georges Mead e Mikhail Bakhtin. In: *Diálogos Possíveis*. 2009, 8 (2) (pp. 124-137).

COLAJE. Communication langagière chez le jeune enfant. Disponível em: <<http://colaje.scicog.fr/index.php/corpus>> Acesso em 28/03/2017.

CONSELHO EUROPEU. Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação. Lisboa: Edições ASA, 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>

CORACINI, M. J. R. F.. *A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade - línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. 1ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). GRIGOLETTO, M. (Org.) ; MAGALHAES, I. (Org.). *Práticas Identitárias: língua e discurso*. 1ª. ed. São Carlos: Claraluz, 2006. v. 1.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

DAAD. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Disponível em: <<http://www.daad.org.br/pt/18377/index.html>>. Acesso em: 28/09/2016.

DALLAPIAZZA, R.M.; VON JAN, E.; BLÜGGEL, B. (et al.) *Tangram aktuell*. Kursbuch und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag, 2011.

DE CASTRO, J. L. G. *Competências argumentativas no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Mestrado em Psicologia Cognitiva – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2015.

DE GUERRERO, M. C. M. Early stages of L2 inner speech development: What verbal reports suggest. In: *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (1), 2004 (pp 90 - 112).

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). *A linguagem da criança*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014a, v. 1.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). *Explorando o discurso da criança*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014b, v. 1.

DEL RÉ, A., HILÁRIO, R. N., MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: *Estudos em Aquisição Fonológica - Volume 4*. 1 ed. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária PREC - UFPel, 2012, v.4, p. 11 – 30.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. In: *Bakhtiniana, Revista de estudos do discurso*. Vol. 7, n. 2, 2012 (pp. 57-74).

DEL RÉ, A. Discurso da oralidade: Da teoria à prática. In: MELO, L. E. (Org). *Tópicos de Psicolinguística Aplicada*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005 (pp. 55 - 74).

DETERS, P. *Identity, agency and the acquisition of professional language and culture*. Londres: Continuum International Publishing Group, 2011.

DOBSTADT, M.; RIEDNER, R. Dann machen Sie doch mal etwas anderes- Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Band 93. Göttingen: Universitätsverlag, 2014 (pp. 19- 33).

DONATO, R. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. In: MCGROARTY, M. (Ed.) *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 2004 (p. 284-302).

_____. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000 (p. 27-50).

DOURY, M.; MOIRAND, S. *L'argumentation aujourd'hui: Positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

DUCROT, O. Les topoï dans la "Théorie de l'argumentation dans la langue". In: PLANTIN, C. (Org.) *Lieux comuns, topoï, stéréotypes, clichés*. Paris: Kimé, 1993 (pp. 233 - 248).

_____. *Polifonia y argumentation*. Cali: Universidad del Valle, 1990.

_____. *O dizer e o dito*. (trad. Eduardo Guimarães) Campinas: Pontes, 1987.

ERDINAST-VULCAN, D. *Between philosophy and literature: Bakhtin and the question of the subject*. Stanford: Stanford University Press, 2013.

ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1972.

EVANS, S.; PUDE A.; SPECHT, F. *Menschen: Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag, 2016.

FALASCA, P.; DEL RÉ, A. (Re)Pensando a questão da identidade na aquisição-aprendizagem de LE em uma perspectiva dialógico-discursiva. In: *Revista Pólen*, v. 1 (1), 2015.

FALASCA, P.; SILVA, A. O.; KRAUSE-LEMKE, C. Aquisição/aprendizagem de língua estrangeira. In: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). *Explorando o discurso da criança*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014, v. 1, p. 145-162.

FALASCA, P. *Aquisição/aprendizagem de LE: subjetividade e deslocamentos identitários*. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara, 2012.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FIRTH, A.; WAGNER, J. Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. In: *The Modern Language Journal*, 91, 2007 (p. 800 - 819).

_____. On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. In: *The Modern Language Journal*, 81, 1997 (p. 285 - 300).

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Práticas do oral*. Trad. de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono, 1996.

_____. *Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotsky et Bahktine*. In: *Enfance 1-2*. Paris : PUF, 1989.

FUENTES, C. Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes, 2011 (pp. 225-249).

FUNK, H.; KUHN, C.; DEMME, S. (et al.). *Studio d: Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2011.

GASS, S. M. Apples and oranges: Or, why apples are not oranges and don't need to be. *Modern Language Journal*, 82, 1998 (p. 83-90).

GILLETTE, B. The role of learner goals in L2 success. In: LANTOLF, G.; APPEL, G. (Eds). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994 (pp. 195 - 214).

GOLDIN-MEADOW, S. Talking and thinking with our hands. In: *Current directions in psychological science*. v. 15, 1, 2006 (pp. 34-39).

GOTHE-INSTITUT. <<http://www.goethe.de/ins/br/lp/uun/ptindex.htm>>. Acesso em: 30/03/2016.

GÖTTERT, K. H. *Argumentation. Grundzüge ihrer Theorie im Bereich theoretischen Wissens und praktischen Handels*. Tübingen: Niemeyer, 1978.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Informações sobre os Centros de Estudos de Línguas (CEL). Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso em: 26/09/2016).

GRIZE, J.-B. *Logique e langage*. Gap: Ophrys, 1990.

_____. *De la logique à l'argumentation*. Genève: Librairie Droz, 1982.

GRUNDLER, E. *Kompetent argumentieren: ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2011.

GUEDES EVANGELISTA, M. C. R. Die Deutschlehrausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse? In: 8º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, 2012, Belo Horizonte. Anais do 8º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, 2012.

GULLBERG, M. Some reasons for studying gestures and second language acquisition (hommage à Adam Kendon). In: *International Review of Applied Linguistics*. 44, 2, 2006 (pp. 103-124)

HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). *Dialog with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

HALL, J. K. *Teaching and researching language and culture*. Pearson Education Limited, 2002.

HANEDA, M. Second language learning in a 'community of practice': A case study of adult Japanese learners. In: *Canadian Modern Language Review*, 54 (1), 1997 (pp. 11-27).

HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.

HILÁRIO, R. N. et al. O CHAT e o CLAN como ferramentas metodológicas nos trabalhos em aquisição da linguagem. In: DEL RÉ, A; ROMERO, M. *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 329 – 348.

HILPERT, S.; KERNER, M.; NIEBISCH, D. (et al.) *Schritte international*. Ismaning: Hueber Verlag, 2011.

HOLLAND, D.; LACHIOTTE, W. Jr. "Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity". In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006 (p. 101 - 135).

HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his world*. New York: Routledge, 2004.

HRON, A. Interview. In: HUBER, G. L.; MANDL, H. (Hrsg.) *Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. 2. Auflage. Basel: Psychologie Verlags Union, 1994 (pp: 119-140).

IVANIČ, R. *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997.

KENDON, A. Language and gestures: unity or duality? In: MCNEILL, D. (Ed.) *Language and gesture: Language, culture and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000 (pp. 47 - 63).

KLEIN, W. Argumentation und Argument. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Jan. 1 38/39. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1980 (pp. 9-57).

KOCZANOWICZ, L. Freedom and communication: The concept of human self in Mead and Bakhtin. In: *Dialogism*, 2000, 4 (pp. 54 – 66).

_____. Logik der Argumentation. In: SCHRÖDER, P.; STEGER, H. (ed) *Dialogforschung*. Düsseldorf: Pedagogischer Verlag Schwann, 1981 (pp. 226-264).

KRAMSCH, C. Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 44. Hueber Verlag, 2011 (pp. 35-40).

_____. *The multilingual subject*. Oxford University Press: New York, 2009.

_____. From communicative competence to symbolic competence. In: *The modern language journal*, v. 90, ed. 2, 2006 (pp. 249-252).

_____. Social discursive constructions of self in L2 learning. In: LANTOLF, J. P. (Ed). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000 (pp. 133 - 154).

_____. *Language and culture*. Oxford University Press: New York, 1998.

_____. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press: New York, 1993.

KRASHEN, S. D. *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.

_____. *Three Arguments against Whole Language & Why They are wrong*. Portsmouth, NH.: Heinemann, 1999.

_____. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LANTOLF, J. P.; GENUNG, P. I'd rather switch than fight: An activity theoretic study of power, success and failure in a foreign language classroom. In: Kramsch, C. (Ed.) *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum, 2002 (p. 175-196).

LARRAÍN, A. & FREIRE, P. Capitalizando a controvérsia: Algumas reflexões para tornar visível aproveitar a contra-argumentação dos alunos no ensino de ciência. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.). *Argumentação na escola: O conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011 (pp: 47-79).

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London, New York: Longman, 1991.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Learn Aberta. Alberta government. Disponível em:

<http://www.learnalberta.ca/content/sssm/html/u-shapeddiscussion_sm.html >. Acesso: 10/04/2017

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.). *Argumentação na escola: O conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011 (pp. 13-46).

_____. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RE, A.; FERNANDES, S. D. (orgs.) *A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Série Trilhas Linguísticas 15, 2008, p. 35-60.

_____. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. In: *Proposições*, Campinas, v. 18, n.3 [54], p. 75-92, set./dez. 2007a.

_____. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 454-462, 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>. Acesso: janeiro de 2015.

_____. Argumentação como processo de construção do conhecimento. 2003.

_____. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação a uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1, 1999, p. 91-109.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N., *How languages are learned*. Oxford, OUP, 2006.

LONG, M. H. SLA: Breaking the siege. In: *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 12, 1998 (pp. 79-129).

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Third Edition, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MARCHENKOVA, L. A. *Interpreting dialog: Bakhtin's theory and second language learning*. Dissertation. Ohio State University, 2005.

MARCHEZAN, R. C.; FALASCA, P.; BUENO, R. G. Aquisição/Aprendizagem de língua estrangeira e as contribuições bakhtinianas. In: Del Ré, A.; De Paula, L.; Mendonça, M. C. (Orgs.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. 1ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014, v. 1, p. 95-111.

MASSUD, A.-H. Argumentative Topoi als Ressource für die Argumentationsschulung im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 41, 4, 2014 (pp. 442-472)

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. *Research methods for English teachers*. New York: St Martin's Press: 1997.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? In: *Psychological Review*. 1985, v. 92, n. 3 (pp. 350 – 371).

_____. *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MELO, G. M. L. S. Cenas de atenção conjunta entre crianças em processo de aquisição da linguagem. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. (orgs). *Cenas em aquisição da linguagem: Multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015 (pp. 141 - 176).

MENARD-WARWICK, J. Both a fiction and an existential fact: Theorizing identity in second language acquisition and literacy studies. In: *Linguistics and Education 16*. Elsevier, 2005 (p. 253 – 274).

_____. 'I always had the desire to progress a little': Gendered Narratives of Immigrant Language Learners. In: *Journal of Language, Identity and Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004 (p. 295 - 311).

MESQUITA, D. A. A comunicação argumentativa na sala de aula de língua estrangeira. Dissertação de mestrado - Universidade do Porto. Porto, 2013.

MILLER, J. Identity and language use: The politics of speaking ESL in schools. In: PAVLENKO, A; BLACKLEDGE, A. (Orgs.). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004 (p. 290 - 315).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Informações sobre o Programa PIBID. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 26/09/2016.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012.

NEUNER, G.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Kassel: Langenscheidt, 1993.

NEWPORT, E. L.. Critical periods in language development. In: NADEL, L. (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Macmillan Publishers Ltd./Nature Publishing Group, 2002, p.737-740.

NIELSEN, G. Looking back on the subject: Mead and Bakhtin on the reflexivity and the political. In: BRANDIST, C; TIHANOV, G. (Orgs.) *Materializing Bakhtin: the Bakhtin Circle and social theory*. Londres: MacMillan Press Ltd., 2000, pp. 142 – 163.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Edinburg Gate: Pearson Educational Limited, 2000.

_____. Language, Identity, and the Ownership of English. In: *TESOL Quarterly*, 31, 3, 1997 (p. 409 - 429).

NUPARG. Universidade Federal de Pernambuco.

<https://www.ufpe.br/nuparg/index.php?option=com_content&view=article&id=330&Itemid=175>. Acesso em 09/02/2017.

NURMALA, A. L. H. M. *The effects of U-shape (Horseshoe) seating arrangement on speaking ability of the tenth grade students at SMK Ti Airlangga Samarinda*. Mulawarman University: Samarinda, 2014.

OCHS, E. Constructing social identity: A language socialization perspective. In: *Research on Language and Social Interaction*, vol. 26, n. 3, 1993 (p. 287 - 306).

_____. *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. New York: Cambridge University Press, 1988.

ÖHLSCHLÄGER, G. *Linguistische Überlegungen zu einer Theorie der Argumentation*. Tübingen: Niemeyer, 1979.

OHTA, A. S. *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PARKS, S.; RAYMOND, P. M. Strategy use by nonnative English-speaking students in an MBA program: Not business as usual!. In: *Modern Language Journal*, 88 (3), 2004 (p. 374 - 389).

PASCH. Schulen: Partner der Zukunft. Escolas: Parceiras para o futuro. Disponível em: <<http://www.pasch-net.de/de/index.html>> . Acesso em: 26/09/2016.

PAVLENKO, A. "How am I to become a woman in na American vein?" Transformations of gender performance in a second language learning. In: PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, I. P.; TEUTSCH-DWYER, M. (Edts.). *Multilingualism, second language learning, and gender*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001 (p. 133 - 174).

PAVLENKO, A.; LANTOLF J. P.. Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In: LANTOLF J. P. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000 (p. 155-177).

PENUEL, W. R.; WERTSCH, J. V. Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. In: *Educational Psychologist*, vol. 30, edição 2, 1995 (p. 83 - 92).

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIAGET, J. *A Linguagem e o Pensamento na Criança*. Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

_____. *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIRANDELLO, L. *Seis personagens à procura de um autor*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

PLANTIN, C. *A argumentação: História, teorias, perspectivas*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PLATÃO. *A teoria das idéias*. Tradução de Adalberto Roseira. São Paulo: Hunter Books, 2013.

PORST, R. *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

POULISSE, N. Some words in defense of the psycholinguistic approach: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81, 1997, (p. 324–328).

_____. Fragebogenstellung. In: GOEBL, H.; NELDE P. H.; STÁRY Z. k.; WÖLK W.; (ed.) *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter, 1996, p. 737 - 744.

PUCHEU, A. *A fronteira desguarnecida: poesia reunida 1993 – 2007*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2007 (p. 245).

QHEK, F; MCNEILL, D.; BRYLL, R. (et al.) Multimodal human discourse: gestures and speech. In: *ACM transactions on computer-human interactions*. v. 9, 3, 2002 (pp. 171 - 193).

RAMBO, H. H. *The language and culture of identity: Crafting a new self in a second language*. Kent: Kent State University, 2004.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROZENFELD, C. C. F. O ensino de alemão em escolas públicas pela perspectiva do letramento crítico: um subprojeto PIBID em foco. In: *Pandaemonium*. São Paulo, v. 19, n. 27, 2016, p. 148-174.

ROZENFELD, C. C. F.; SALOMÃO, A. C. B. O trabalho de licenciandos em alemão e inglês no PIBID: a construção da prática docente a partir das crenças de alunos do Ensino Médio sobre língua e cultura estrangeira. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. Ano 13, n. 1, 2014, pp. 159-179.

SALAZAR ORVIG, A. (et al.) Dialogical beginnings of anaphora: The use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of Pragmatics* 42, 2010a, p. 1842–1865.

SALAZAR ORVIG, A. Dialogical factors in toddlers' use of clitic pronouns. *First Language* 30(3-4), 2010b, p. 375–402.

_____. *Les mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris: Harmattan, 1999.

SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. München: Langenscheidt, 2006.

SCHIEFFELIN, B.; OCHS, E. Language socialization. In: *Annual Review of Anthropology*, vol. 15, 1986 (p. 163 - 191).

SCHWARZKOPF, R. *Argumentationsprozesse im Mathematikunterricht: Theoretische Grundlagen und Fallstudien*. Hildesheim: Franzbecker, 2000.

SETTINIERI, J. (et. al). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2014.

SIEGAL, M. The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. In: *Applied Linguistics*, 17, 1996 (p. 356 - 382).

SIGNORINI (Org.), *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

SILVA, A. O. *Aquisição/aprendizagem de LE na infância: a produção de enunciados em inglês por crianças*. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara, 2014.

SOETHE, P. Deutsch in Brasilien. In: KRUMM, H.J (et al). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Göttingen: De Gruyter Mouton, 2010 (pp. 1624-1627).

SPINASSÉ, K. P. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lerner Sprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.

STIER, W. *Empirische Forschungsmethoden*. Berlin: Springer – Verlag, 1996.

TAYLOR, C. The dialogical self. In: D. R. Hiley, J. F. Bohman, R. Shusterman (eds). *The interpretative turn: Philosophy, Science, Culture*. Ithaca: Cornell University Press, 1991, pp. 304-314.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. A organização do espaço em sala de aula e suas implicações na aprendizagem cooperativa. In: *Meta: Avaliação*, 4 (11) Rio de Janeiro, 2012.

TESOL. Disponível em: < <http://www.tesolclass.com/classroom-management/classroom-seating-arrangements> >. Acesso: 10/04/2017.

TOOHEY, K. Learning English as a second language in kindergarten: A community of practice perspective. In: *Canadian Modern Language Review*, 52 (4), 2006 (p. 549 - 576).

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. Trad. Reinaldo Guarany; Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2. Ed. 2006.

TRAUTMANN, C. *Argumentieren: Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004.

UEDING, G. *Klassische Rhetorik*. München: C. H. Beck, 4. Edição, 2005.

UPHOFF, D. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, R. (Org.) *Ensinar alemão no Brasil: Contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 2011 (p. 13 - 30).

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. (et al.). *Fundamentals of argumentation theory: a handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. New Jersey: Erlbaum Associates, 1996.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences 3*. Elsevier, 2010 (p. 2–6).

_____. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic, 2004.

VARGAS, G. C.; LEITÃO, S. Ações epistêmica na argumentação entre pares em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.). *Argumentação na escola: O conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 153-182.

VASCONCELOS, A. N. *Argumentação e desenvolvimento cognitivo: emergência e estabilização de condutas protoargumentativas*. Dissertação de mestrado - Departamento de Psicologia - Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 2013.

VIEIRA, A. J. *Explicação e argumentação na linguagem da criança: diferenças e intersecções em dois estudos de caso*. Tese de doutorado - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara, 2015.

VITANOVA, G. Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds) *Dialog with Bakhtin on second and foreign language learning: New perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

_____. *Gender and agency practices in the second language*. Tese de doutorado – University of Cincinnati, Cincinnati, 2002.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WATSON-GECEO, K. A. Mind, Language, and Epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. In: *The Modern Language Journal*, 88 (3), 2004 (p 331 - 350).

WEEDON, C. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Cambridge: Blackwell Publishing, 1997.

WEIGAND, E. Identity as a dialogic concept. In: *Language and Dialog*. Número 1, Vol. 05. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015 (p. 7 - 22).

WELKER, H. A. *Gramática alemã*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILLET, J. *Becoming first graders in an L2: An ethnographic study of L2 socialization*. TESOL Quarterly, 29 (3), 1995 (p. 473 - 503).

WOHLRAPP, H. *Der Begriff des Arguments*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2008.

WOLF, A. J. E., *Subjectivity in a second language: conveying the expression of self*. Bern: Peter Lang AG, 2006.

ZIEGLER, A. Deutsche Sprache in Brasilien: Untersuchungen zum Sprachwandel und zum Sprachgebrauch der deutschstämmigen Brasilianer in Rio Grande do Sul. In: *Kultur der Deutschen im Ausland*, 2. Essen: Die blaue Eule, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Propaganda do curso intensivo



* fale comigo

CURSO DE CONVERSAÇÃO

O curso visa a aprimoração da capacidade de conversação e participação em discussões em alemão. Você aprende a se posicionar frente a temas polêmicos e, ao mesmo tempo, aumenta o vocabulário do nível A2. Durante o curso serão trabalhados diversas estruturas da língua alemã para se expressar melhor espontaneamente, e formular ideias mais claramente. Serão utilizados diversos materiais: vídeos, músicas, textos literários, artigos de jornais e revistas, quadrinhos, figuras, e muito mais!

**O curso está aberto a todos os interessados
com nível de alemão A2 concluído**

QUANDO:

14 encontros aos sábados
a partir do dia 22 de agosto
das 12h30-14h00

com a professora Patrícia Falasca (doutoranda na UNESP)

valor:

alunos matriculados R\$ 100,00/mês
não matriculados R\$ 140,00/mês

Vagas limitadas, reserve já a sua!
fone: 16-3335-5691 – contato@deutschpur.com.br

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (para os participantes do curso)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “*O papel da argumentação na constituição identitária de aprendizes de alemão como língua estrangeira em contexto escolar*”.

Ao se propor aprender uma língua estrangeira, entramos em contato com outras formas de considerar o mundo, através da língua(gem). Tal contato participa também de nosso processo de formação enquanto sujeitos, alterando nossa visão de mundo e nos permitindo a participação em diferentes grupos sociais. Neste contexto, várias são as formas de adentrar na língua estrangeira, em contexto de sala de aula. A pesquisa para a qual convidamos você a participar busca colaborar para o entendimento do processo de aquisição/aprendizagem de línguas e justifica-se à medida que insere na sala de aula novas formas de agir, colaborando para uma maior participação dos alunos na aula.

É desta maneira que sua participação como aluno durante a pesquisa torna-se relevante, uma vez que você aprende alemão como língua estrangeira e apresenta boas condições de comunicação em língua alemã. Lembramos, no entanto, que sua participação neste estudo não é obrigatória.

O objetivo deste estudo consiste em verificar em que medida atividades de cunho argumentativo em sala de aula colaboram para o melhor uso da língua estrangeira, considerando, então, as interações durante as aulas, assim como questões identitárias dos alunos, ao entrar em contato com a língua alemã.

Para que participe desta pesquisa, é necessário que você acompanhe com regularidade as atividades propostas nos encontros do curso de conversação, que acontecerão durante o segundo semestre de 2015.

Ao longo das atividades propostas nos encontros, haverá o registro em áudio e vídeo das atividades, sendo que a presença da câmera poderá ser um fator desencadeador de certa inibição e de perda da espontaneidade. A inexistência de tais fatores não pode ser garantida por nós. No entanto, como procedimento para minimizar tais desconfortos, o primeiro encontro a ser filmado será descartado como dado de pesquisa, como forma permitir que os participantes acostumem-se com a presença da câmera e do gravador. É importante lembrar também, por outro lado, que os possíveis benefícios trazidos pela pesquisa encontram-se no âmbito da melhora na comunicação em língua estrangeira (alemão), bem como no possível aumento de repertório linguístico de todos os envolvidos.

Deixamos claro e garantimos que serão concedidos todo tipo de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos nela utilizados. Acrescentamos também que esta pesquisa, apresentada para o curso de doutorado da UNESP/CAR, será acompanhada pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré, assim como pela Profa. Dra. Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista, ambas da mesma instituição anteriormente citada.

Enquanto participante da pesquisa, ficam reservados seu direito e liberdade em recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A qualquer momento você pode desistir de participar das gravações e retirar seu consentimento. Tal recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição da pesquisa.

As gravações em áudio e vídeo realizadas ao longo desta pesquisa, assim como as informações obtidas ao longo de seu desenvolvimento, serão confidenciais e caberá ao pesquisador, sob o regimento do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), pelo qual foi aprovado o desenvolvimento desta pesquisa, coletar e utilizar os dados somente para fins científicos e manter sob sua guarda os arquivos dos dados de pesquisa. Acrescentamos que a sua participação será mantida sob sigilo e, portanto, não haverá divulgação dos nomes dos participantes ou qualquer dado que permita a sua identificação.

Por fim, neste termo – do qual você receberá uma cópia - constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, isto é, pesquisador-observador, através dos quais você tem a possibilidade de tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Patrícia Falasca

Rod. Araraquara-Jaú Km 1, Bairro: Machados CEP: 14800-901– Araraquara – SP

Cel: (19) 9 9162 9226

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-

**901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico:
comitedeetica@fclar.unesp.br.**

Local e data:

Nome do participante:

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE C: Questionário em branco

Contato: Patrícia Falasca
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
UNESP-Campus de Ciências e Letras
patricia.falasca@gmail.com



Aprendendo alemão: como e por quê?

Olá,
você está prestes a preencher um questionário que faz parte de uma pesquisa de doutorado sobre Aquisição/Aprendizagem de Língua Estrangeira, vinculada ao programa de Linguística e Língua Portuguesa da UNESP-Araraquara. Sua participação neste questionário está ligada ao seu interesse no curso de conversação em alemão “*Sprich mit mir!*” e faz parte das atividades propostas no curso.
Lembramos que sua participação por meio do questionário será mantida completamente anônima. Os dados aqui recolhidos estarão protegidos e serão apenas utilizados para fins da pesquisa acima citada. O seu nome, que consta desta folha de rosto, será utilizado apenas para fins de organização dos dados e asseguramos que ele não aparecerá na pesquisa. Se preferir, coloque apenas as suas iniciais no campo destinado ao nome.
Nosso interesse é saber o que te motiva a estudar alemão, qual a sua relação com a língua, além obter alguns de seus dados pessoais (como idade e sexo, por exemplo).
Por essa razão, pedimos que você leia atentamente e responda às perguntas com cuidado. Seus dados são muito importantes para o andamento da pesquisa da qual você está participando!
Agradecemos por sua disposição e participação!

Instruções para o preenchimento:

- Há, no questionário, 3 tipos de perguntas:
 - Abertas, nas quais você encontra linhas para escrever sua resposta na íntegra.
 - Fechadas, nas quais você deve assinalar o item que melhor se encaixa em seu perfil (quando for possível assinalar mais de uma opção, haverá indicação na questão).
 - Em escala, nas quais você deve assinalar, numa escala crescente, qual o ponto que melhor se encaixa em seu perfil.
- Caso o espaço oferecido para as respostas nas perguntas abertas seja insuficiente para o seu texto, o uso do verso da folha é possível. Sinta-se à vontade para escrever o quanto precisar!
- No caso de dúvidas no preenchimento, não hesite em perguntar para a professora.
- Comentários e sugestões são bem-vindos ao fim do questionário!

Nome do participante:

Contato: Patrícia Falasca
 Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com



Aprendendo alemão: como e por quê?

Parte 1: Informações sobre você:

1. Qual a sua idade? _____
2. Sexo: Masculino Feminino
3. Qual a sua profissão/ocupação? _____
4. Qual o seu grau de escolaridade?

<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo
<input type="checkbox"/> Graduação incompleta	<input type="checkbox"/> Graduação completa (curso: _____)
<input type="checkbox"/> Mestrado incompleto	<input type="checkbox"/> Mestrado completo (curso: _____)
<input type="checkbox"/> Doutorado incompleto	<input type="checkbox"/> Doutorado completo (curso: _____)
<input type="checkbox"/> Outra escolaridade (por favor, especifique: _____)	

Parte 2: Você e a língua alemã:

1. Há quanto tempo você estuda alemão?

2. Com que frequência você tem aulas de alemão?

3. Você estuda alemão em casa? Com que frequência?

<input type="checkbox"/> Todos os dias.
<input type="checkbox"/> Quatro vezes por semana.
<input type="checkbox"/> Duas vezes por semana.
<input type="checkbox"/> Uma vez por semana.
<input type="checkbox"/> Não costumo estudar em casa.
<input type="checkbox"/> Outra frequência: _____
4. Você tem contato com a língua alemã fora das aulas?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
------------------------------	------------------------------

Contato: Patrícia Falasca
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
UNESP-Campus de Ciências e Letras
patricia.falasca@gmail.com



4.1 Caso sim, que tipo de contato? (mais de uma opção pode ser assinalada)

- Leitura de textos pela internet
- Músicas
- Filmes
- Artigos científicos
- Livros
- No trabalho
- Outros (por favor, especifique): _____

5. Por que você se interessou em estudar a língua alemã?

6. Antes de começar a estudar essa língua, qual era sua opinião sobre ela e sobre aprendê-la?

6.1. Sua opinião mudou após começar a estudá-la? Em que sentido?

Contato: Patrícia Falasca
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
UNESP-Campus de Ciências e Letras
patricia.falasca@gmail.com



7. Você gosta de falar alemão? Por quê?

8. Como você se sente ao ouvir/falar a língua alemã?

9. Você tinha algum tipo de contato com a língua alemã antes de começar a estudá-la?

sim não

9.1 Caso sim, qual o tipo de contato (por exemplo: familiares, amigos)?

10. Além do alemão, você estuda/fala alguma outra língua estrangeira?

sim não

10.1 Caso sim, qual/quais? _____

10.2 Como você vê o alemão em comparação com a(s) outra(s) língua(s) que você já estudou/estuda?

Contato: Patrícia Falasca
 Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com



Parte 3: O curso de conversação em alemão:

Você está iniciando um curso de conversação em alemão:

1. Por que você se decidiu por fazer este curso?

2. Quais as suas expectativas com relação ao curso?

3. De maneira geral, na sala de aula, você é participativo em discussões?

Muito participativo/a Muito pouco participativo/a

4. Na sala de aula, você gosta de expor suas ideias e ouvir as opiniões dos colegas?

Muito Muito pouco

Você tem algum comentário a mais a fazer, que não tenha sido contemplado no questionário ou alguma ideia que você gostaria de adicionar?

Mais uma vez agradecemos sua participação e desejamos um ótimo curso de conversação!

APÊNDICE D: Questionários respondidos

a. Carla

Contato: Patricia Falasca
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
UNESP-Campus de Ciências e Letras
patricia.falasca@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Aprendendo alemão: como e por quê?

Parte 1: Informações sobre você:

- Qual a sua idade? 22
- Sexo: Masculino Feminino
- Qual a sua profissão/ocupação? Estudante
- Qual o seu grau de escolaridade?

<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo	
<input checked="" type="checkbox"/> Graduação incompleta	<input type="checkbox"/> Graduação completa	(curso: <u>Letras</u>)
<input type="checkbox"/> Mestrado incompleto	<input type="checkbox"/> Mestrado completo	(curso: _____)
<input type="checkbox"/> Doutorado incompleto	<input type="checkbox"/> Doutorado completo	(curso: _____)
<input type="checkbox"/> Outra escolaridade (por favor, especifique: _____)		

Parte 2: Você e a língua alemã:

- Há quanto tempo você estuda alemão?
6 anos
- Com que frequência você tem aulas de alemão?
1x na semana.
- Você estuda alemão em casa? Com que frequência?

<input type="checkbox"/> Todos os dias.
<input type="checkbox"/> Quatro vezes por semana.
<input type="checkbox"/> Duas vezes por semana.
<input type="checkbox"/> Uma vez por semana.
<input type="checkbox"/> Não costumo estudar em casa.
<input type="checkbox"/> Outra frequência: <u>duas a quatro vezes por semana.</u>
- Você tem contato com a língua alemã fora das aulas?

<input checked="" type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
---	------------------------------

Contato: Patrícia Falasca
 Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

4.1 Caso sim, que tipo de contato? (mais de uma opção pode ser assinalada)

- Leitura de textos pela internet
- Músicas
- Filmes
- Artigos científicos
- Livros
- No trabalho
- Outros (por favor, especifique): amigos alemães com os quais escrevo
mensagens e falo no Skype

5. Por que você se interessou em estudar a língua alemã?

Me interessei pela língua alemã após conhecer uma banda
alemã. A princípio sabia das músicas em inglês, mas baixando mais
músicas surgiu uma "estranha" e eu descobri que era alemão. Fiquei muito
curiosa, pois era diferente de tudo que já tinha ouvido. Depois disso
comecei a baixar mais músicas e também peguei as letras na internet
e comecei a estudar sozinha. Após um tempo decidi começar aulas em
circulo de idiomas e escolhi Letras - Alemão na universidade.

6. Antes de começar a estudar essa língua, qual era sua opinião sobre ela e sobre aprendê-la?

Na realidade não tinha opinião, "conheço" alemão de uma boa
maneira. Sempre me interessei por línguas, não tinha problemas
em aprender. E sempre gostei de estudar.

6.1. Sua opinião mudou após começar a estudá-la? Em que sentido?

Sim. Comecei a gostar mais ainda e despertou a vontade
de estudar mais.

Contato: Patricia Falasca
 Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

7. Você gosta de falar alemão? Por quê?

Sim. Me sinto bem falando essa língua. Um dos motivos que me fez aprender alemão foi querer falar o que eles (músicos) falavam. Eu realmente gosto, apesar de ter algumas palavras complicadas ou mesmo estruturas (~~com~~) que exigem atenção.

8. Como você se sente ao ouvir/falar a língua alemã?

Me sinto bem. Estou acostumada com os sons, o jeito de falar.

9. Você tinha algum tipo de contato com a língua alemã antes de começar a estudá-la?

sim não

9.1 Caso sim, qual o tipo de contato (por exemplo: familiares, amizades)?

músicas

10. Além do alemão, você estuda/fala alguma outra língua estrangeira?

sim não

10.1 Caso sim, qual/quais? inglês

10.2 Como você vê o alemão em comparação com a(s) outra(s) língua(s) que você já estudou/estuda?

A língua alemã não está presente no cotidiano nosso como o inglês e estudar essa língua exige uma disciplina grande, mas não vejo (~~como~~) como uma língua mais difícil de aprender.

Contato: Patrícia Falasca
 Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Parte 3: O curso de conversação em alemão:

Você está iniciando um curso de conversação em alemão:

1. Por que você se decidiu por fazer este curso?

A proposta do curso é bem interessante e como voltei agora da Alemanha é importante que eu continue mantendo contato.

2. Quais as suas expectativas com relação ao curso?

Gostaria de aprender mais vocabulário, produção de texto e principalmente conversação, acredito que esse curso deu conta disso

3. De maneira geral, na sala de aula, você é participativo em discussões?

Muito participativo/a Muito pouco participativo/a

4. Na sala de aula, você gosta de expor suas ideias e ouvir as opiniões dos colegas?

Muito Muito pouco

Você tem algum comentário a mais a fazer, que não tenha sido contemplado no questionário ou alguma ideia que você gostaria de adicionar?

Mais uma vez agradecemos sua participação e desejamos um ótimo curso de conversação!

b. Fernanda:

Contato: Patricia Falasca
 Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Aprendendo alemão: como e por quê?

Parte 1: Informações sobre você:

- Qual a sua idade? 24
- Sexo: Masculino Feminino
- Qual a sua profissão/ocupação? Estudante / professora
- Qual o seu grau de escolaridade?

<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo	
<input checked="" type="checkbox"/> Graduação incompleta	<input type="checkbox"/> Graduação completa	(curso: <u>Letras</u>)
<input type="checkbox"/> Mestrado incompleto	<input type="checkbox"/> Mestrado completo	(curso: _____)
<input type="checkbox"/> Doutorado incompleto	<input type="checkbox"/> Doutorado completo	(curso: _____)
<input type="checkbox"/> Outra escolaridade (por favor, especifique: _____)		

Parte 2: Você e a língua alemã:

- Há quanto tempo você estuda alemão?
4 anos
- Com que frequência você tem aulas de alemão?
2 vezes por semana mais curso de conversação
- Você estuda alemão em casa? Com que frequência?

<input type="checkbox"/> Todos os dias.
<input type="checkbox"/> Quatro vezes por semana.
<input type="checkbox"/> Duas vezes por semana.
<input type="checkbox"/> Uma vez por semana.
<input type="checkbox"/> Não costumo estudar em casa.
<input checked="" type="checkbox"/> Outra frequência: <u>3x por semana</u>
- Você tem contato com a língua alemã fora das aulas?

<input checked="" type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
---	------------------------------

Contato: Patricia Falasca
 Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com

4.1 Caso sim, que tipo de contato? (mais de uma opção pode ser assinalada)

- Leitura de textos pela internet
 Músicas
 Filmes
 Artigos científicos
 Livros
 No trabalho
 Outros (por favor, especifique): _____

5. Por que você se interessou em estudar a língua alemã?

Em primeira vista me chamou a atenção a língua alemã ao ler um romance. Quando ingressei no curso de letras, escolhi a língua para estudo. Lá ao longo da graduação. Depois me interessei também pelo ensino da língua alemã e hoje gostaria de conhecer a Alemanha.

6. Antes de começar a estudar essa língua, qual era sua opinião sobre ela e sobre aprendê-la?

Eu não tinha uma opinião formada sobre, porém no começo tive extremas dificuldades e considerava-a como uma língua muito distante de minha realidade. Hoje em dia, apesar de ainda a considerar um pouco "difícil", enxergo a língua e a cultura alemã como um bom desafio e que me proporciona um ótimo conhecimento e outras maneiras de enxergar o mundo.

6.1. Sua opinião mudou após começar a estudá-la? Em que sentido?

Sim. Enxergo o alemão hoje como uma cultura muito rica e cada vez mais próxima de mim.

Contato: Patricia Falasca
 Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

7. Você gosta de falar alemão? Por quê?

Sim. Principalmente após o momento em que finalmente consegui pensar e formular naturalmente frases, mesmo que estivessem gramaticalmente erradas.

8. Como você se sente ao ouvir/falar a língua alemã?

Ainda tenho grande dificuldade com a habilidade do "Hören", porém apenas ~~em~~ no contato com mídias como áudio, Youtube, música, notícias e etc, as quais eu não as vejo pessoalmente.

9. Você tinha algum tipo de contato com a língua alemã antes de começar a estudá-la?

sim

não

9.1 Caso sim, qual o tipo de contato (por exemplo: familiares, amigos)?

10. Além do alemão, você estuda/fala alguma outra língua estrangeira?

sim

não

10.1 Caso sim, qual/quais? inglês

10.2 Como você vê o alemão em comparação com a(s) outra(s) língua(s) que você já estudou/estuda?

Gosto do alemão devido as suas particularidades, sejam elas gramaticais, léxicas ou culturais, que claramente se distinguem bastante do português e do inglês. Apesar disso, ~~em~~ o inglês e o alemão são mais "parecidos".

Contato: Patricia Falasca
 Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com



Parte 3: O curso de conversação em alemão:

Você está iniciando um curso de conversação em alemão:

1. Por que você se decidiu por fazer este curso?

Neste semestre decidi realizar o curso de conversação em alemão pois percebi que o contato com a língua apenas na faculdade não era suficiente, mas principalmente porque voltei a estudar inglês, e estava receosa de confundir as duas línguas por falta de contato com o alemão.

2. Quais as suas expectativas com relação ao curso?

Eu gostaria, além de conseguir me expressar de maneira clara, principalmente de ampliar meu vocabulário.

3. De maneira geral, na sala de aula, você é participativo em discussões?

Muito participativo/a Muito pouco participativo/a

4. Na sala de aula, você gosta de expor suas ideias e ouvir as opiniões dos colegas?

Muito Muito pouco

Você tem algum comentário a mais a fazer, que não tenha sido contemplado no questionário ou alguma ideia que você gostaria de adicionar?

Mais uma vez agradecemos sua participação e desejamos um ótimo curso de conversação!

c. Marcela:

Nome: Patrícia Falasca
 Endereço: Av. Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Aprendendo alemão: como e por quê?

Parte 1: Informações sobre você:

- Qual a sua idade? 29
- Sexo: Masculino Feminino
- Qual a sua profissão/ocupação? Pós-doutoranda em química
- Qual o seu grau de escolaridade?

<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo
<input type="checkbox"/> Graduação incompleta	<input type="checkbox"/> Graduação completa (curso: _____)
<input type="checkbox"/> Mestrado incompleto	<input type="checkbox"/> Mestrado completo (curso: _____)
<input type="checkbox"/> Doutorado incompleto	<input checked="" type="checkbox"/> Doutorado completo (curso: <u>Química</u>)
<input type="checkbox"/> Outra escolaridade (por favor, especifique: _____)	

Parte 2: Você e a língua alemã:

- Há quanto tempo você estuda alemão?
8 meses
- Com que frequência você tem aulas de alemão?
1 vez por semana
- Você estuda alemão em casa? Com que frequência?

<input type="checkbox"/> Todos os dias.
<input type="checkbox"/> Quatro vezes por semana.
<input type="checkbox"/> Duas vezes por semana.
<input checked="" type="checkbox"/> Uma vez por semana.
<input type="checkbox"/> Não costumo estudar em casa.
<input type="checkbox"/> Outra frequência: _____
- Você tem contato com a língua alemã fora das aulas?

<input type="checkbox"/> sim	<input checked="" type="checkbox"/> não
------------------------------	---

Contato: Patricia Falasca
 Av. Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com

4.1 Caso sim, que tipo de contato? (mais de uma opção pode ser assinalada)

- Leitura de textos pela internet
 Músicas
 Filmes
 Artigos científicos
 Livros
 No trabalho
 Outros (por favor, especifique): _____

5. Por que você se interessou em estudar a língua alemã?

No início me interessei por causa da área de química, pois na Alemanha existem várias indústrias nesta área. Atualmente gosto muito da língua e línguas em geral.

6. Antes de começar a estudar essa língua, qual era sua opinião sobre ela e sobre aprendê-la?

Eu achava que seria muito difícil aprender alemão.

6.1. Sua opinião mudou após começar a estudá-la? Em que sentido?

Sim. Aprender o básico e a ler é surpreendentemente fácil, e eu imaginava que seria difícil. A maior dificuldade é aprender a gramática corretamente, em minha opinião.

ato: Patricia Falasca
 Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

7. Você gosta de falar alemão? Por quê?

Gosto muito de falar diversas línguas em geral.
 me sinto mais parte do local quando falo.
 Acho o alemão uma língua bonita, e gosto da
 pronúncia quase sempre regreda.

8. Como você se sente ao ouvir/falar a língua alemã?

Ouvir a língua alemã me fez sentir próximo à
 perfeição. As pronúncias são perfeitas!
 Falar alemão me fez sentir bem pois gosto de
 falar outras línguas.

9. Você tinha algum tipo de contato com a língua alemã antes de começar a estudá-la?

sim não

9.1 Caso sim, qual o tipo de contato (por exemplo: familiares, amizades)?

10. Além do alemão, você estuda/fala alguma outra língua estrangeira?

sim não

10.1 Caso sim, qual/quais? ingles, espanhol, francês

10.2 Como você vê o alemão em comparação com a(s) outra(s) língua(s) que você já estudou/
 estuda?

O alemão me parece gramaticalmente a mais
 difícil. Com relação à pronúncia não acho tão
 difícil, é mais fácil que o francês.

Contato: Patricia Falasca
 Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Parte 3: O curso de conversação em alemão:

Você está iniciando um curso de conversação em alemão:

1. Por que você se decidiu por fazer este curso?

Para intensificar o aprendizado.

2. Quais as suas expectativas com relação ao curso?

melhorar meu potencial de conversação.

3. De maneira geral, na sala de aula, você é participativo em discussões?

Muito participativo/a Muito pouco participativo/a

4. Na sala de aula, você gosta de expor suas ideias e ouvir as opiniões dos colegas?

Muito Muito pouco

Você tem algum comentário a mais a fazer, que não tenha sido contemplado no questionário ou alguma ideia que você gostaria de adicionar?

Mais uma vez agradecemos sua participação e desejamos um ótimo curso de conversação!

d. Thiago:

Nome: Patricia Falasca
 Endereço: Av. Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com

**Aprendendo alemão: como e por quê?****Parte 1: Informações sobre você:**

- Qual a sua idade? 25
- Sexo: Masculino Feminino
- Qual a sua profissão/ocupação? Estudante
- Qual o seu grau de escolaridade?

<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo
<input type="checkbox"/> Graduação incompleta	<input checked="" type="checkbox"/> Graduação completa (curso: <u>Letras</u>)
<input type="checkbox"/> Mestrado incompleto	<input type="checkbox"/> Mestrado completo (curso: _____)
<input type="checkbox"/> Doutorado incompleto	<input type="checkbox"/> Doutorado completo (curso: _____)
<input type="checkbox"/> Outra escolaridade (por favor, especifique: _____)	

Parte 2: Você e a língua alemã:

- Há quanto tempo você estuda alemão?
4 anos
- Com que frequência você tem aulas de alemão?
Terça 2 vezes por semana
- Você estuda alemão em casa? Com que frequência?

<input type="checkbox"/> Todos os dias.
<input type="checkbox"/> Quatro vezes por semana.
<input type="checkbox"/> Duas vezes por semana.
<input checked="" type="checkbox"/> Uma vez por semana.
<input type="checkbox"/> Não costumo estudar em casa.
<input type="checkbox"/> Outra frequência: _____
- Você tem contato com a língua alemã fora das aulas?

<input checked="" type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
---	------------------------------

Contato: Patricia Falasca
 Av. Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

4.1 Caso sim, que tipo de contato? (mais de uma opção pode ser assinalada)

- Leitura de textos pela internet
- Músicas
- Filmes
- Artigos científicos
- Livros
- No trabalho
- Outros (por favor, especifique): _____

5. Por que você se interessou em estudar a língua alemã?

Porque o final do Ensino médio conheci algumas bandas e gostei da sonoridade da língua

6. Antes de começar a estudar essa língua, qual era sua opinião sobre ela e sobre aprendê-la?

Parecia que era uma língua complicada de se aprender.

6.1. Sua opinião mudou após começar a estudá-la? Em que sentido?

Sim. Depois que entrei em contato com a língua, percebi que bastava esforço e dedicação para aprendê-la.

Contato: Patricia Falasca
 Av. Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com

7. Você gosta de falar alemão? Por quê?

Sim, mas tenho muito receio ao falar e cometer erros.

8. Como você se sente ao ouvir/falar a língua alemã?

Sinto-me sempre bem. Quando quero relaxar e descansar, por exemplo, est escuto músicas em alemão. Já em relação ao falar, há um certo nervosismo.

9. Você tinha algum tipo de contato com a língua alemã antes de começar a estudá-la?

sim não

9.1 Caso sim, qual o tipo de contato (por exemplo: familiares, amigos)?

com músicas

10. Além do alemão, você estuda/fala alguma outra língua estrangeira?

sim não

10.1 Caso sim, qual/quais? *Grego antigo e inglês*

10.2 Como você vê o alemão em comparação com a(s) outra(s) língua(s) que você já estudou/estuda?

Acho sua sonoridade forte. Em relação a estrutura do inglês, acho um pouco mais complicado do que inglês e um pouco mais fácil do que o grego.

Contato: Patricia Falasca
 Rodovia Araraquara-Jatú, Km 1, Bairro Machados
 UNESP-Campus de Ciências e Letras
 patricia.falasca@gmail.com



Parte 3: O curso de conversação em alemão:

Você está iniciando um curso de conversação em alemão:

1. Por que você se decidiu por fazer este curso?

Porque fazia muito tempo que não falava alemão e quis voltar a estudar para não esquecer. E também tentar perder a inibição ao falar.

2. Quais as suas expectativas com relação ao curso?

Espero que o curso seja interessante e motivador, levando os alunos a argumentar mais em L2.

3. De maneira geral, na sala de aula, você é participativo em discussões?

Muito participativo/a Muito pouco participativo/a

4. Na sala de aula, você gosta de expor suas ideias e ouvir as opiniões dos colegas?

Muito Muito pouco

Você tem algum comentário a mais a fazer, que não tenha sido contemplado no questionário ou alguma ideia que você gostaria de adicionar?

Mais uma vez agradecemos sua participação e desejamos um ótimo curso de conversação!

APÊNDICE E: Anotações do Observador e da Professora

Aula 1 - 31 de agosto de 2015.

Anotações do observador:

- todos estão presentes.
- os participantes assinaram o Termo de Compromisso e preencheram o questionário.
- os participantes se apresentaram em alemão.
- os alunos separaram expressões nas categorias “concordância”, “discordância (com cautela)”, “expressar a própria opinião”, “se expressar sem tanta certeza”, “se expressar com certeza” e “contra-argumentar claramente”.
- surgiram palavras novas para os participantes durante a categorização das expressões, tais como: *zugeben, einverstanden sein, beurteilen, zweifeln*.
- eles tiveram dificuldades para categorizar algumas expressões, como “*soviel ich weiß*”, “*so wie ich das sehe*”, “*ich kann mir gut vorstellen, dass...*”.

Anotações da professora:

Logo no início da aula, os alunos foram convidados a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que os dados gravados ao longo do curso pudessem ser usados na pesquisa.

Os alunos fizeram, após assinar o termo, algumas perguntas, não relativas ao termo em si, mas sim ao estado da minha pesquisa, data da finalização do doutorado e, como alguns dos alunos participantes do curso faziam parte da primeira tentativa de coleta, sobre o uso daqueles dados, filmados em 2014.

A aluna Marcela não estava presente logo no início da aula, tendo chegado um pouquinho atrasada. Mas isso não atrapalhou o andamento das atividades. Ao chegar, os demais alunos já haviam lido e assinado o TCLE, o que ela fez assim que chegou.

Foi apresentado o curso e a forma de andamento das aulas, das atividades e as expectativas de lição de casa. Não apresentamos, no entanto, os temas, que serão surpresa ao logo do curso.

Após essa apresentação, foi entregue o questionário, para ser respondido pelos alunos. Uma breve explicação sobre o correto preenchimento também foi dada. Esperamos até que todos os alunos tivessem preenchido o questionário, para então dar continuidade à primeira aula. Esta parte de apresentação do curso, assinatura do TCLE e preenchimento do questionário durou cerca de 31 minutos.

O observador também respondeu ao questionário e assinou o TCLE, uma vez que, em certos momentos, ele também aparece nas filmagens e não foi proibida a sua participação durante as aulas, quando conveniente.

Nesse primeiro momento, as interações se deram em português.

Ao terminar a parte mais burocrática desta aula, iniciamos, em alemão, uma apresentação de cada um dos alunos e também da professora. Os alunos disseram seus nomes, idades, o que eles fazem, seus *hobbies* e o motivo pelo qual aprendem alemão. Todas essas informações constam do questionário, mas, para que os alunos conhecessem um pouco uns aos outros e começassem a interagir entre si, fizemos essa apresentação.

A primeira atividade feita foi um jogo com as expressões alemãs que estão presentes ao introduzir um argumento, defender um ponto de vista, refutar algo que foi dito, concordar, discordar dos colegas. Enfim, expressões que são utilizadas em contextos argumentativos. A atividade consistia em separar em seis categorias uma série de expressões, que estavam recortadas em pequenos pedaços de papel. As categorias eram: “*Feste Überzeugung ausdrücken* (expressar opinião formada)”; “*klar widersprechen* (discordar claramente)”; “*Unsicherheit ausdrücken* (expressar incerteza)”; “*seine Meinung sagen* (dizer sua opinião)”; “*vorsichtig widersprechen* (discordar cuidadosamente)” e “*zustimmen* (concordar)”. Para colocar as expressões nas categorias, os alunos deveriam discutir a pertinência de suas ideias com relação ao pertencimento de uma determinada expressão a uma determinada categoria. Algumas expressões poderiam pertencer a mais de uma categoria.

Ao longo do exercício, os alunos tiveram dúvidas de vocabulário, que fomos resolvendo, especialmente entre professor-aluno, mas sempre com a tentativa de fazer com o que o aluno chegasse sozinho a alguma conclusão acerca da palavra que gerou dúvida. Em alguns momentos, os próprios alunos, entre si, resolviam a dúvida. Ao final da atividade, os alunos colaram o resultado em sulfites¹, separados entre suas categorias. Essa atividade de colagem acompanhará todas as aulas, para que os alunos possam retomar as expressões, à medida que argumentam.

Realizando a atividade, os alunos iniciaram argumentações, ao decidir a colocação das expressões. Para expor seus pontos de vista e contra argumentar, eles utilizaram expressões como “*ich glaube...*” (eu acredito (que)...), “*ich denke (nicht)*” (eu acho (que não)), “*ich finde, ...*” (eu acho (que), ...) que inclusive constam das expressões trabalhadas.

¹ Esse trabalho de colagem é a atividade que se encontra nos anexos da tese, relativos à primeira aula.

Em alguns momentos, a professora incitou os alunos a expressar suas opiniões, após alguma colocação de algum aluno (*was glaubt ihr?* / o que vocês acham?), na tentativa de fazer com que eles discutissem. Os alunos quase sempre concordavam com a opinião do colega.

Ao final da atividade, os alunos marcaram as expressões que, embora tenham ficado em uma categoria específica, poderiam também se encaixar em outra(s) categorias.

Para finalizar a aula, a professora deu alguns docinhos trazidos da Alemanha para os alunos.

Aula 2 - 14 de Setembro de 2015

Anotações do observador:

Primeiramente, os alunos falaram o que fizeram durante essas duas semanas [havia um feriado entre a primeira e a segunda aula. Ficamos, por isso, com um intervalo de duas semanas, não apenas uma] e no feriado. Depois, a professora explicou que o objetivo das sulfites com as expressões argumentativas, montadas pelos alunos na primeira aula, é que elas sejam cada vez mais usadas com o decorrer do curso.

Então, a professora iniciou o tema principal, *Essen* (comida), perguntando o que os alunos comem normalmente e se eles se alimentam de forma saudável ou não.

Em seguida, foram espalhados alguns termos sobre a mesa e os alunos tinham que encontrar a correspondência entre esses termos e os seus significados (atividade 1, a seguir). Feito isso, os alunos tiveram que selecionar quais cabiam aos animais e quais aos seres humanos.

Dáí a professora perguntou se eles já haviam tentado ser vegetarianos e alguns contaram que já, mas que não conseguiram. Uma aluna contou inclusive que o seu marido tentou uma vez, mas foi aconselhado pelo médico a parar porque ele estava ficando doente.

Após essa discussão, cada aluno ganhou um texto com a descrição de um estilo de alimentação diferente [texto 1, nos anexos a seguir] e eles tiveram que ler e depois tentar explicar para os outros, em estilo de “roda”, um por um, individualmente, até que todos tivessem ouvido a apresentação de cada um dos colegas sobre aquilo que o texto tratava. Os alunos não apresentaram muita dificuldade na hora de se expressarem, só precisaram de ajuda para compreender alguns termos, como *das Getreide* (o grão), por exemplo.

Depois dessa atividade, a professora apresentou outros estilos de alimentação, alguns já conhecidos, como o vegetariano, e os alunos escolheram cada um um deles e tiveram novamente que ler e explicar em alemão, mas desta vez para toda a sala [textos 1 e 2, nos anexos a seguir].

No momento em que os colegas explicaram determinados tipos de alimentação, foi interessante observar que alguns demonstravam incredulidade, por exemplo “como pode alguém não se alimentar de cereais?” – especialmente em alemão.

Anotações da professora:

Todos os alunos estavam presentes.

As alunas Fernanda e Marcela chegaram um pouco atrasadas, mas isso não interferiu no andamento da aula. Ainda não havíamos, de fato, começado a atividade quando elas chegaram. Estávamos ainda fazendo um *warm-up*, conversando sobre como havia sido o final de semana e, especialmente, o feriado.

Os alunos não demonstraram grande intimidação para descrever o que fizeram no final de semana, em alemão.

Ao introduzir o tema *Essen* (comida) e durante as atividades propostas, os alunos se mostraram grandemente envolvidos e dispostos a participar. Mesmo os mais tímidos do grupo não pareciam desconfortáveis com a ideia de se comunicar com os colegas, tanto em atividades em duplas, quanto envolvendo a sala toda.

Embora no encontro anterior tenhamos visto as expressões para iniciar e/ou manter um argumento, e embora as folhas da atividade estivessem o tempo todo sobre a mesa à qual os alunos estavam sentados, em nenhum momento eles fizeram uso de qualquer uma das expressões. Não houve, também, incentivo para que o fizessem, uma vez que estamos na fase do curso em que não há um esforço para que haja argumentação na sala de aula.

A interação em aula aconteceu o tempo todo e os alunos colaboraram entre si para descobrir palavras, expressões e significados que eles não conheciam. Em alguns momentos, houve também a intervenção da professora para ajudar.

Ao final da aula, os alunos receberam um pequeno texto sobre o tema com o intuito de que eles fossem lidos [texto 2, nos anexos da aula 2], preparados em casa e apresentados para o grupo na semana seguinte.

Aula 3 – 21 de setembro de 2015

Anotações do observador:

No começo da aula, as alunas falaram o que fizeram no final de semana e uma delas brincou que fez a dieta de só comer carne, que apareceu na semana anterior na aula.

Então, a professora perguntou se todos haviam feito a tarefa. Apenas uma das alunas não tinha feito. A professora perguntou também sobre o que elas tinham lido no texto. Uma das alunas não entendeu muito bem um tipo de dieta e tentou explicar na sala o que tinha entendido.

Uma das alunas contou que uma amiga só come carne, porque acredita ser esse o motivo de os homens na idade da pedra não terem sofrido com tantas doenças como se sofre atualmente, o que foi imediatamente rebatido por uma outra aluna e pela professora, com o argumento de que, em contrapartida, se morria muito mais cedo.

Logo em seguida, a professora perguntou quais eram as dietas favoritas entre os alunos, entre aquelas que eles viram na aula passada. Daí foram lembrados os vocabulários da aula anterior, entre os quais “*das Getreide*” (grão) e “*der Fresser*” (devorador; aquele que come).

Então, a professora distribuiu o texto “*ein Leben ohne Fleisch?*” (uma vida sem carne?) (fonte: BÖSCHEL & DUSEMUND-BRACKHAHN, 2012, p. 58 – ver texto 1, anexo a seguir) e perguntou, antes de começarem a leitura, se os alunos se imaginavam vivendo sem comer carne e recebeu uma resposta afirmativa de todos, apesar de apresentarem sempre uma dificuldade, como, por exemplo, uma aluna que disse que ama peixe e acha difícil conseguir viver sem.

A partir daí, seguiram-se outras perguntas (sugeridas pelo livro, antes da leitura do texto): se frango é mais caro que pão (a maioria disse que sim), quantos frangos são mortos por ano na Alemanha, o que é ser vegano (uma aluna inclusive confundiu o termo com vegetariano) e qual seria uma alternativa para se viver sem o consumo de carne no futuro (uma delas respondeu que a soja é uma alternativa, no entanto a professora contra-argumentou, dizendo que o consumo de soja também é bastante prejudicial para o meio ambiente, em decorrência do desmatamento para se plantar campos de soja e outras razões devido às quais esse grão não é a opção mais viável).

Daí, foi pedido para os alunos lerem rapidamente o texto e expressarem qual é a sua ideia central. Algumas alunas acharam a alternativa de se comer insetos nojenta e outra disse que acha provável e considerável. Até brincou que eles inclusive trariam para a comida uma certa crocância. Após essa primeira discussão, as alunas falaram sobre outras coisas no texto que mais chamaram sua atenção, sendo o preço extremamente barato do frango nos

supermercados alemães uma das coisas, e aí a professora contou que o frango cresce muito rápido e morre muito rápido, vivendo somente um terço do que deveria. Por esse motivo, o gasto dos donos de granja seria menor e o custo do frango, também.

Por último, as alunas leram um texto sobre *Fast-Food* e falaram sobre uma alternativa mais saudável para esse tipo de alimentação. Com isso, a discussão acabou caminhando até a pergunta: o *fast-food* é realmente rápido? e isso é um fator decisivo na hora de escolhê-lo? Depois disso, a professora explicou o termo “*der Name ist Programm*”, ou seja, o produto do “*Fast-Food*” deve ser realmente rápido, pois assim ele se autodenomina. E uma aluna contou que ouviu que os lanches do McDonald’s são jogados fora após cinco minutos do preparo, caso eles não sejam consumidos, pois a sua carne fica muito dura, e isso não foi levado muito em consideração pelas outras alunas, que acharam cinco minutos um tempo incredivelmente curto e que provavelmente a informação estaria errada, e que seriam provavelmente trinta minutos.

Anotações da professora:

O aluno Thiago não estava presente nesta aula.

Demos seguimento ao tema *Essen* (comida) e, para iniciar as discussões, retomamos a atividade da aula anterior, que tinha sido deixada como lição de casa (ler o texto e passar as informações nele contidas (sobre um determinado tipo de alimentação) para os colegas da turma). Foi feito também um trabalho de revisão do vocabulário trabalhado na aula anterior e na lição de casa.

Um momento de argumentação foi notado quando Carla disse que uma amiga faz a *Paleo-Diät*, pois acredita que os nutrientes contidos na carne, a base principal desta dieta, era a responsável pela vitalidade dos homens das cavernas. A argumentação, no entanto, não foi levada muito adiante, pois não teve incentivos para mantê-la. Apenas uma das alunas foi contra a ideia, juntamente com a professora, mas não houve um debate a respeito. Não houve, também, ações discursivas para manter a argumentação, já que o foco, neste momento do curso, é justamente não incentivar a argumentação.

Outro momento em que ocorreu a argumentação foi quando surgiu a ideia de que a soja seria uma boa alternativa para a carne, ideia rebatida especialmente pela professora, que, no entanto, também não insistiu na discussão, que foi brevemente encerrada.

A interação na aula ocorreu de forma homogênea: todas as alunas participaram e se mostraram dispostas a conversar em alemão com as demais. Alguns (poucos) momentos de argumentação foram notados, como acima descrito, mas eles não foram levados adiante.

Todas as atividades propostas foram realizadas com empenho e disposição por parte das alunas.

Aula 4 – 28 de setembro de 2015 – 1. aula do tema *Schule* (escola)

Anotações do observador:

A professora perguntou se todos assistiram ao vídeo da tarefa de casa (link a seguir, nos anexos) e o que acharam dele. Todos acharam um pouco difícil pela velocidade, o que foi esclarecido pela professora: trata-se de um vídeo autêntico. Depois perguntou-se o que eles conseguiram entender do vídeo e o que seriam *Ballaststoffe* (fibras). Uma das alunas tinha pesquisado no dicionário *Pons* e tentou explicar para o resto da turma.

Então falou-se um pouco mais de outras coisas do vídeo, sobre *Natrium* (e a quantidade ideal que deve ser ingerida pelo ser humano por dia, segundo o vídeo) e sobre *Bewegung* (movimento, no sentido de exercícios físicos) (e o tempo ideal que se deve exercer por dia – 30 minutos, no mínimo). Todos falaram que, pelo contrário, se movimentam menos do que trinta minutos por dia.

Daí, a professora escreveu “*Schule ist Scheiße!*” (a escola é uma droga!) na lousa. Avisou que não se tratava de uma frase dela, e perguntou porque os alunos acham que existe esse pensamento na Alemanha. Alguns falaram que porque a escola é entediante; uma aluna falou que é porque eles não se esforçam suficientemente e outro, porque os alunos têm que acordar cedo todo dia. A partir daí a discussão passou para se eles achavam isso da escola aqui no Brasil. Uma das alunas falou que a escola não deveria ser assim, mas que é ruim da forma como está hoje em dia. Já outra aluna disse que não achava a escola tão ruim assim.

Em seguida, foram dispostos alguns termos sobre a mesa e os alunos deveriam selecioná-los entre aqueles que correspondiam ou tinham alguma relação com escola e aqueles que não (atividade 1, no anexo a seguir). Depois, tiveram que justificar as suas escolhas. Falou-se sobre a obrigação na escola, que começa já com a obrigatoriedade de frequentá-la. Depois falou-se sobre a diferença entre *Erziehung* (educação) e *Ausbildung* (formação) e que, em português, por vezes, usa-se apenas a palavra educação para ambos os sentidos e que, na Alemanha, há uma especificação maior para as diferenças entre eles.

Depois, falou-se sobre o termo *Schulgeld* (dinheiro pago para se estudar em determinada escola) e os alunos discutiram se na Alemanha há escolas particulares. Todos disseram que acreditam que sim. Uma aluna disse que acredita que seja mais caro que aqui e outra disse o contrário.

Logo depois, a professora distribuiu perguntas diferentes para cada aluno, as quais deveriam ser respondidas de acordo com o vídeo que seria passado, cujo tema era o sistema

educacional na Alemanha (ver atividade 2, a seguir no anexo, para link do vídeo e perguntas). Então, os alunos foram respondendo às perguntas e discutindo se haviam realmente entendido certo.

Uma aluna perguntou se havia preconceito com alunos que frequentavam a *Realschule* e a *Hauptschule*² e a professora respondeu que, infelizmente, poderia haver, sim. Daí, o grupo discutiu se havia preconceito aqui no Brasil entre alunos de escola pública e particular. Uma aluna disse que estando na escola pública sempre pensou que os alunos da escola particular fossem metidos, enquanto que os alunos da escola particular sempre pensaram que os alunos da escola pública fossem menos capazes.

Então os alunos se ocuparam com uma palavra de uma das perguntas: *nachsitzen*, que a professora explicou ser o equivalente a um castigo, por meio do qual os alunos deveriam ficar mais tempo na sala de aula depois que a aula chegava ao fim.

Por fim, a professora perguntou quantos *Bundesländer* (estados) existem na Alemanha e ninguém soube responder prontamente. Com isso, ela explicou serem 16, devido a Bremen, Hamburgo e Berlim serem considerados *Bundesländer* também. Daí, os alunos tiveram que identificar as diferenças no sistema escolar de alguns estados, a partir de uma tabela dada pela professora, com informações sobre o sistema educacional em cada um deles.

Anotações da professora:

Todos os alunos estavam presentes.

Iniciamos a aula com uma pequena atividade de questões sobre o vídeo que foi enviado para os alunos, para que eles assistissem e respondessem a algumas perguntas em casa. Como os alunos não tinham respondido as questões, que tinham sido enviadas juntamente com o vídeo, por e-mail, apenas conversamos sobre o conteúdo do vídeo, que se referia ainda ao tema *Essen* (comida).

Introduzimos o novo tema: *Schule* (escola). Escrevi na lousa: *Schule ist Scheisse! Aber warum?* (Escola é uma droga! Mas por quê?), frase retirada de um blog alemão. Conversamos, antes de iniciar as atividades do tema, sobre isso. Os alunos foram dando suas opiniões sobre os motivos que levam as pessoas a acharem a escola uma droga. Eles compartilharam seus pontos de vista (Fernanda e Carla, em especial), mas sem embate de ideias.

² São termos relativos a tipos de escolas existentes na Alemanha, frequentadas pelos alunos que teriam, no ensino fundamental, alcançado notas menos satisfatórias. Os alunos que frequentam essas escolas não tem, normalmente, a oportunidade de cursar a universidade, pois há, em muitos estados, uma grande diferença na carga horária entre essas escolas e o *Gymnasium*, para a qual vão os alunos que possuem as melhores notas.

O primeiro exercício, de vocabulário, levou os alunos a pensar quais das palavras dadas combinavam com o tema escola, e quais delas não combinavam. Ao longo da atividade, os alunos trocaram entre si conhecimento sobre o vocabulário, perguntando para a professora, quando necessário.

Depois disso, assistimos ao vídeo de uma garota alemã, que explica como é o sistema educacional na Alemanha – que é bastante diferente do sistema brasileiro. O vídeo, com cerca de 5 minutos de duração, é destinado a estudantes de alemão como língua estrangeira (da Inglaterra). Cada aluno recebeu uma ou duas questões, cujas respostas eram encontradas no vídeo. Com as respostas às perguntas, houve uma longa discussão, mas os alunos interagem pouco entre si, ficando o diálogo mais centralizado entre professor e aluno.

No último exercício, ao olhar para uma tabela com as especificidades das escolas para cada um dos 16 estados alemães, há pouca interação entre os alunos, apesar de a atividade ter sido realizada em duplas.

Nesta aula, houve interação aluno-aluno, mas em menor grau que nas aulas anteriores.

Aula 5 – 05 de outubro de 2015.

Anotações do observador:

Os alunos falaram o que fizeram no final de semana. Alguns contaram que foram no festival de *Food Truck* que teve na cidade e a professora contou que caiu da escada, mas que passa bem.

Em seguida, falou-se um pouco sobre o que foi aprendido na aula passada, sobre o termo *nachsitzen* e sobre o sistema educacional alemão: *die Grundschule*, *Hauptschule*, *Realschule*, *das Gymnasium* e etc.

Daí, a professora avisou aos alunos que se ouviria agora alguns áudios sobre o tema e que eles deveriam fazer anotações do que conseguissem compreender.

Do primeiro áudio, os alunos falaram que entenderam quando começam e quando terminam as aulas, que os alunos só precisam de dinheiro, nas escolas públicas, para material, cópia e passeios escolares.

Do segundo áudio, os alunos disseram que entenderam que o sistema escolar funciona de acordo com cada *Bundesland* (estado), desde o tempo de permanência na *Grundschule* (algo como o Ensino Fundamental no Brasil) até o número de línguas estrangeiras aprendidas.

No terceiro áudio, os alunos apresentaram uma maior dificuldade para entender, mas depois, quando cada um falou o que entendeu, eles conseguiram compreender melhor o geral.

Os alunos então falaram que do quarto áudio eles entenderam que na *Grundschule* há matérias como religião, na qual se aprende sobre diferentes religiões do mundo e que esta é uma matéria opcional; além disso, há também aula de educação física, sendo que em muitas escolas as meninas e meninos praticam esportes conjuntamente. Daí se aproveitou a deixa para falar sobre o costume dos alemães frequentarem saunas completamente nus e que isso de não ter muito pudor com relação à nudez pertence à cultura deles e é um resquício do período pré-guerra e que foi mantido fortemente na Alemanha Oriental, durante a guerra fria.

No quinto áudio, falou-se sobre eventos escolares que acontecem durante o ano, nos quais, por exemplo, os alunos devem elaborar peças teatrais e concertos.

No sexto e último áudio foi discutida a relação entre os pais e a escola, da possibilidade dos pais se conhecerem e conhecerem os professores e do evento onde isso ocorre, chamado *Elternabend* (corresponderia à nossa reunião de pais).

Logo após terem ouvido o último áudio, a professora pediu para os alunos sentarem em duplas e distribuiu para cada uma um texto diferente, um sobre escola pública e outro sobre escola particular. Daí ela pediu para as duplas encontrarem de três a cinco pontos relevantes no

texto para, então, depois trocarem as duplas e, assim, repassarem as informações contidas em tais pontos para o colega da nova dupla.

Apesar do texto ser autêntico e, portanto, difícil para o nível dos alunos, eles conseguiram se expressar muito bem, à sua maneira. No fim, eles revelaram que o texto estava bem difícil, ao que a professora respondeu que se deve ler sempre mais de uma vez quando se acha um texto difícil, para, assim, você se acostumar com a linguagem e compreender cada vez melhor o que o texto traz, a cada nova leitura.

Anotações da professora:

Todos os alunos estavam presentes. Marcela chegou um pouco atrasada, após termos lembrado o que foi feito na semana anterior.

Os alunos participaram bastante da aula, que teve muita interação verbal. Especialmente na atividade que partia da audição de informações sobre escolas. O áudio é disponibilizado pelo *Goethe-Institut* ([link de acesso abaixo](#), juntamente com os materiais desta aula).

Na atividade seguinte, sobre escolas privadas e públicas, os alunos tiveram que se agrupar em duplas diferentes daquelas que eles normalmente formavam, para que eles pudessem conversar com outro colega da turma. Nesse momento da aula, a interação ficou mais restrita às duplas, separadamente. Ainda assim, ela ocorreu com bastante intensidade, especialmente na dupla Thiago e Carla. Em alguns momentos, as duplas tiraram dúvidas, que não conseguiram ser solucionadas entre si, com a professora. Ao trocar as duplas, para “passar as informações para frente”, as interações ocorreram também de forma fluída.

Como os alunos precisaram de mais tempo do que o previsto para realizar as atividades, algumas partes do planejamento precisaram ser deixadas de lado. Dois vídeos seriam vistos, mas foram passados para serem assistidos em casa, por conta da falta de tempo em sala de aula.

Também como lição de casa foi passado um texto para ser escrito sobre o tema *Schule* (escola), uma vez que finalizamos as discussões sobre esse tema.

Aula 6 – 19 de outubro de 2015.

Anotações do observador:

No começo da aula, uma das alunas disse que não fez a tarefa e que faria correndo, mas a professora disse que preferiria que ela fizesse com calma e entregasse depois.

Então, a professora explicou que a partir desta aula, agora as atividades adquiririam um teor mais argumentativo e que todos deverão procurar expor as próprias ideias, não simplesmente concordar ou discordar.

A professora começou o tema *Männer und Frauen* (homens e mulheres), perguntando o que as alunas pensam primeiramente dessa relação. Uma disse que em amor e a outra, em briga. Daí, foram espalhadas pela mesa fotos de placas de banheiros masculinos e femininos que denotam estereótipos.

De primeira, as alunas disseram que se tratavam de clichês e uma das alunas utilizou conectivos importantes para o contexto de argumentação, como *weil* (porque) e *trotzdem* (apesar de).

As alunas começaram a discutir, a partir de uma outra figura, se a ideia de que as mulheres choram por tudo corresponde à realidade. Uma aluna disse que sim e as outras duas pareceram hesitar, mas não contra-argumentaram.

As alunas pareciam de início um pouco acanhadas, por causa do tema ser delicado, mas se mostravam bastante interessadas em debater.

Uma das alunas discordou, ao discutir outra figura, de que as mulheres falam mais que os homens, usando a si mesma como exemplo.

A partir de outra figura trazida para discussão, as alunas, apesar de concordarem que a maioria das mulheres adoram fazer compras, se mostraram diferentes entre si: uma gostava mais, outra gostava menos, outra não gostava tanto. Uma delas disse que há muitos homens que adoram comprar objetos tecnológicos, como computador e vídeo game.

As alunas precisaram frequentemente usar *Relativsätze* (orações relativas) ao montar seus argumentos e contra-argumentos e, para compô-las, às vezes precisaram da ajuda da professora.

Elas tiveram que decidir qual placa de banheiro representava melhor os dois gêneros. Elas acharam a placa *rot vs. blau* (ver materiais abaixo) melhor que a do *blablabla vs. bla*, por exemplo. Depois, elas discutiram bastante sobre ser clichê a placa que corresponde ao uso de

salto alto para mulheres. Uma aluna falou que não conhece nenhuma mulher que não use e as outras duas discordaram desse posicionamento.

Deu para perceber que as alunas usaram com frequência expressões como *ich bin dagegen* (eu sou contra), *ich bin einverstanden* (eu sou a favor) e *ich bin mir nicht so sicher* (eu não tenho tanta certeza). Essas expressões são importantes recursos linguísticos para a formação da argumentação em alemão.

Após discussões, elas chegaram à conclusão de que os homens precisam aprender a sentar no vaso ao urinar e uma aluna disse que eles precisam ser mais educados. Daí elas contaram como seus irmãos se comportam. Nesse ponto, elas estavam bem à vontade e riam bastante dos casos que contavam. Deu pra perceber uma parceria entre elas, inclusive.

Então, as alunas tiveram que adivinhar se um homem ou uma mulher desenvolveu determinada coisa (invenções de diferentes épocas). Na primeira das invenções apresentadas, todas se espantaram quando souberam que uma mulher – e não um homem - inventou determinado programa de computação.

Apesar do tema relativamente polêmico e da polêmica inserida na aula, o clima estava bastante descontraído e as alunas conversaram entre si naturalmente.

A lista com as invenções foi interessante, porque mostrou que não podemos nos apoiar em clichês.

Anotações da professora:

Aluno Thiago estava ausente. Aluna Marcela chegou 15 minutos atrasada.

Nesta aula, não houve registro em vídeo. Nos cerca de 20 minutos iniciais, tratamos de assuntos burocráticos: da possibilidade de marcarmos reposições para as aulas que não vamos conseguir fazer, devido à minha ausência (para participar em congressos). Não conseguimos resolver nada com certeza, também pela ausência de Thiago.

Após essa primeira conversa, combinamos que, a partir desta aula, seria esperado que os alunos, sempre que possível, argumentassem entre si, apresentando argumentos e justificativas para eles, assim como contra-argumentos aos argumentos dos colegas. Todas as alunas estavam de acordo. Com isso, marcamos o início de uma importante fase do curso: passamos das atividades em que a argumentação poderia ocorrer, sem incentivos, para uma fase em que haveria incentivo para argumentar e sustentação para argumentações que surgissem.

Introduzimos, então, o novo tema: *Männer und Frauen* (homens e mulheres). Inicialmente, Fernanda e Carla pareceram um pouco desapontadas, pois elas já haviam trabalhado com o

tema anteriormente. No entanto, ao fazer a primeira atividade, elas percebem que os questionamentos e as propostas seriam agora diferentes e não se incomodaram mais.

Na primeira interação, foram usadas figuras que exprimem clichês sobre os gêneros, em diferentes contextos (ver materiais, abaixo). Durante a interação referente às figuras, nessa primeira atividade, há muita participação das alunas. Elas chegam a contra-argumentar, em alguns momentos, e também a usar, cerca de duas ou três vezes, algumas expressões típicas da argumentação em alemão (*ich bin mir nicht so sicher* (eu não tenho tanta certeza); *ich bin (nicht) einverstanden* (eu estou/não estou de acordo)). As alunas discutiram os clichês presentes nas imagens e também as possibilidades de interpretação por elas abertas.

Na segunda atividade, propus que, ao ser apresentada uma invenção, elas tentassem adivinhar se ela havia sido inventada por um homem ou por uma mulher. Durante a atividade, há também uma intensa interação das alunas, porém com menos viés argumentativo.

Apenas demos início à confecção de uma tabela *typisch Mädchen/Junge* (tipicamente de meninas/meninos). A proposta era que elas elencassem mais itens para a tabela em casa, para a próxima aula.

Durante a interação nas aulas, é possível notar que, ao entrarmos em acordo com relação à inserção da argumentação na sala de aula, a interação sofre uma alteração qualitativa – os alunos sentem-se aparentemente mais engajados e estimulados a falar e mostrar seu ponto de vista. Esperamos que tal alteração se intensifique e se mantenha ao longo das aulas com foco argumentativo, que seguem até o final do curso.

Aula 7 – 26 de outubro de 2015.

Anotações do observador:

A professora colocou sobre a mesa as expressões argumentativas em alemão e perguntou sobre o que se falou na aula passada, para retomar o assunto.

A professora falou que semana passada o tema foi *Männer und Frauen* (homens e mulheres) e que nessa seria mais *Männer vs. Frauen* (homens *versus* mulheres).

Então, os alunos tiveram que escrever três tópicos tipicamente aceitos sobre o homem e a mulher, para adicionar à tabela que deveria ter sido feita em casa, da aula anterior, mas que não foi, por nenhum aluno. Daí, surgiram ideias sobre como as mulheres são complicadas e conseguem fazer várias coisas ao mesmo tempo e ninguém se opôs verbalmente a elas. Então, falou-se que os homens são mais esportivos que as mulheres. Uma aluna disse que os homens são porcos e todos acharam isso engraçado. A mesma aluna falou que os homens não são românticos e todos concordaram.

Uma aluna disse que os homens são mais inteligentes por terem descoberto mais coisas e uma outra aluna disse que não concorda: que, na verdade, eles são mais estimulados. Nesse momento, as alunas utilizaram bastante a expressão *ich glaube, ...* (eu acho que...). Enquanto isso, o único aluno do sexo masculino estava um pouco distraído e não participou muito da interação.

Daí, os alunos chegaram a discutir se os homens ou as mulheres são mais fortes psicologicamente e chegaram à conclusão de que isso depende da pessoa.

Então, se discutiu se as mulheres gostam mais de cores claras – em uma proposta inserida por Thiago - e uma aluna disse que não concorda com isso, porque ela mesma só gosta de cores escuras.

A professora escreveu na lousa *zwischen Männern und Frauen gibt es keine Freundschaft* (entre homens e mulheres não existe amizade) e uma aluna lembrou que havia discutido o mesmo tema no grupo anterior. Então, a professora colou sobre a mesa algumas ideias e deu alguns minutos para os alunos pensarem a respeito e depois discutirem.

A professora colocou na lousa duas novas expressões: *die Grafik zeigt* (o gráfico mostra ...) e *auf der Grafik steht* (está no gráfico), para uso dos alunos ao interagirem, uma vez que as ideias sugeridas pela professora para iniciar o pensamento dos alunos eram, em sua maioria, gráficos sobre o tema.

Uma aluna disse que acha problemático dizer que não existe amizade entre homem e mulher, sendo que existem muitos homossexuais. Os outros alunos não debateram de imediato, eles pareceram um pouco pensativos ainda. Deu para perceber que os alunos tentaram mais traduzir expressões do português do que usar as expressões alemães já indicadas.

Uma aluna disse que se há atração entre os amigos, eles podem combinar de ir para a cama sem problemas. Daí uma outra completou que há o senso comum de que esse ato, para a mulher, não é a mesma coisa que é para os homens.

Então, a professora perguntou se os alunos têm amigos homens ou mulheres (do sexo oposto ao seu), no que eles disseram que sim, mas uma disse que não tem nenhum melhor amigo homem.

Daí a professora perguntou se os assuntos mudam quando um homem fala com outro homem e quando fala com uma mulher e vice-versa e todos concordaram que sim. A professora disse que já observou que os homens falam de forma diferente com mulheres em relação ao modo como falam com outros homens. E uma aluna disse que ela fala igual com todo mundo, então isso não valeria para as mulheres.

O único aluno homem precisou duas vezes do estímulo da professora para falar, até o momento, ele se manteve bem quieto.

Então, o aluno disse que mora com duas meninas e um menino e que ele teve menos problemas com as meninas do que com o menino. O que deixou as outras alunas admiradas.

A professora introduziu o próximo tema para discussão no dia: *Sex und Liebe* (sexo e amor), baseada na ideia trazida por uma das alunas, que alegou que ir para a cama com alguém não tem o mesmo significado para homens e para mulheres. Assim, a professora perguntou se as mulheres conseguem separar amor e sexo. Daí as alunas argumentaram que os tempos mudaram muito da época de suas mães e suas avós.

Com esse tema, os alunos pareceram mais animados para discutir.

A professora explicou um pouco como é isso na Alemanha e ela disse que eles são menos complicados com relacionamentos e que as mulheres, depois da guerra, desempenharam um papel muito importante e tiveram bastante liberdade para fazerem o que quisessem.

Então, uma aluna trouxe para a discussão o fato de que na Alemanha não é tabu ficar pelado e daí passou para a discussão de que na Alemanha não existe o assédio moral que existe aqui – ao menos não na mesma proporção.

Anotações da professora:

Segunda aula sobre *Männer und Frauen* (homens e mulheres) e, portanto, segunda aula com atividades que exigiriam maior argumentação por parte dos alunos.

No início, estavam somente as alunas Marcela e Fernanda. Depois, Thiago chegou. Por conta de um acidente que aconteceu perto da escola, que ele parou para ajudar, ele se atrasou e ficou durante toda a aula um pouco abalado.

Fizemos uma pequena revisão e relembramos o acordo de sempre buscar trazer um ponto de vista oposto ao do colega, ou ajudá-lo a embasar seu argumento inicial.

Retomando da semana passada, ao fazer a tabela *typisch Mädchen/Junge* (tipicamente para meninas/meninos), os alunos passaram por vários momentos de interação em que ocorreu argumentação, inclusive com uso de expressões que tipicamente introduzem a argumentação no discurso em alemão.

Nas atividades seguintes, podemos perceber também que a participação dos alunos, especialmente Marcela e Fernanda, foi muito intensa e com inúmeros episódios argumentativos. Apesar de Thiago estar mais quieto por conta do ocorrido antes da aula, ele também participou de algumas interações, preferindo, em outros momentos, abster-se da fala.

Nesta aula, de maneira geral, as interações que continham argumentação foram muito constantes e, embora, muitas vezes, as discussões não fossem prolongadas, havia, em grande parte das conversas, a defesa de um argumento e a colocação de um contra-argumento por parte dos alunos. Eles pareciam, durante as atividades, muito entrosados com o tema e com vontade de participar, discutir e dar sua opinião.

O fim da aula, solicitei, novamente, que fosse escrito um texto sobre a discussão do tema *Männer und Frauen*, uma vez que, na aula seguinte, já discutiríamos outro tema.

Aula 8 – 13 de novembro de 2015.

Anotações do observador:

A professora lembrou que os alunos devem sempre tentar ajudar o colega a argumentar ou a se contrapor ao argumento, para isso, podem usar as tabelas de *Redewendungen* (expressões) que foram feitas na primeira aula.

Então, a professora colocou um vídeo que introduzia o tema da aula e depois perguntou qual era o tema e todos responderam corretamente: *Familie* (família). Uma aluna não conseguiu entender quase nada do vídeo, outra conseguiu entender apenas alguns dados ditos no vídeo.

A professora escreveu na lousa alguns tipos de família: *Patchwork-Familie*, *Alleinerziehende* (pais/mães que criam os filhos sozinhos). Os alunos não sabiam especialmente o que seria uma *Alleinerziehende*, mas foram fazendo suposições corretas, até chegarem no conceito.

Os alunos entraram num acordo de que uma família tradicional é um casal heterossexual com filhos e um cachorro.

Thiago não sabia o que era uma *Patchwork-Familie* e uma outra aluna conseguiu explicar para ele, apesar da complexidade do tema.

Duas alunas disseram que não existiam outros tipos de família além dos citados e Thiago demonstrou incerteza quanto a isso, utilizando inclusive a expressão *ich bin mir nicht sicher...* (não tenho certeza).

A professora passou um vídeo intitulado “*Familie kann alles sein*”.

Depois disso, a professora deu cinco minutos para os alunos lerem um texto rapidamente e procurar as palavras-chaves. Os alunos discutiram entre si palavras que eles não entenderam. Uma aluna disse que as mulheres no Brasil têm mais filhos que as mulheres da Alemanha por questões históricas. A mesma aluna disse, não muito certa, que havia entendido que a família tradicional não é a mesma que antigamente, porque as mulheres tem hoje menos filhos. Uma outra aluna acrescentou que hoje se tem vários outros tipos de família. Então, uma aluna disse que acredita que na Alemanha se aceita mais outros tipos de família. O outro aluno concordou e disse que as pessoas na Alemanha não são mais conservadoras em relação ao Brasil por causa da religião.

Uma aluna disse que no Brasil há extremos em relação à religião, então outra aluna se contrapôs, utilizando expressões como *ich bin ein bisschen dagegen* (eu sou um pouco contra

isso) e *ich bin der Meinung*, ... (eu sou da opinião/eu acredito que...). Eles estavam bastante interessados no tema e sempre tinham algo a comentar.

Os alunos pareceram achar o texto lido difícil e não compreender o todo, mas eles compreendiam certamente os pontos principais.

Os alunos usaram muito mais as expressões presentes na argumentação em alemão hoje do que nos outros dias e acredito que isso se deu por elas estarem dispostas sobre a mesa³. Como, por exemplo, uma aluna começou uma frase com *mir scheint, dass...* (me parece que...)

A professora trouxe para a discussão a seguinte pergunta “por que a ideia de família não é mais positiva, principalmente para as mulheres? (ideia contida no texto lido) E os alunos atribuíram esse fato à ideia de família tradicional.

O assunto esquentou um pouco, não por discordância, mas porque os alunos queriam se expressar. Devido à complexidade do tema, os alunos falaram algumas vezes em português. Uma aluna se expressou muito bem, apesar de um pouco exaltada ao falar que as mulheres hoje estão sobrecarregadas, porque elas trabalham e tem filhos e não tem nenhuma ajuda. Outra aluna disse que não sabe se é certo a família ser a base de tudo, uma vez que antes da família existem os indivíduos.

Então, os alunos discutiram, de forma bem interessada, o porque de a sociedade nos dizer que precisamos de alguém para sermos felizes.

A professora perguntou se a sociedade determina os nossos sentimentos. Os alunos tiveram algumas discordâncias. Uma aluna disse que precisamos de regras para termos uma boa sociedade, já outro aluno defendeu que em outras sociedades as pessoas seguem as regras. Uma aluna defendeu que não podemos fazer algumas comparações, pois, por exemplo, o Brasil foi uma colônia e isso implica que a nossa história, em relação a outros países, é bem diferente.

Uma aluna disse que a Austrália foi também uma colônia, então a professora acrescentou que o motivo da colonização foi diferente.

Daí, os alunos tiveram que discutir o que significa, para eles, família.

Uma aluna disse que a figura principal da família é a mãe. Outra aluna discordou, disse que existem famílias com dois pais e isso não é ruim. A aluna continuou com a ideia de que um pai não consegue ter o mesmo amor que uma mãe.

³ No entanto, vale notar que, com exceção de um ou dois dias de aula, as páginas com as expressões, feitas pelos alunos durante a primeira aula, estavam sempre sobre a mesa. Talvez, o uso das expressões com maior frequência neste dia tenha se dado devido ao reforço dado pela professora para que houvesse argumentação e a lembrança da existência das folhas, que serviam de apoio [nota da professora-pesquisadora].

Por fim, chegou-se ao acordo de que o importante é a ideia que se tem de mãe e o carinho, o cuidado, não importando se é um homem ou uma mulher.

Anotações da professora:

Aula realizada em uma sexta feira, das 14 às 15h30.

A aluna Carla estava ausente.

Começamos a discutir, nesta aula, o tema Família. O plano inicial era que fossem discutidas imagens relativas às formas possíveis de família e, através dessa discussão, que os alunos apresentassem seus pontos de vista com relação aquilo que acreditam ser uma família. No entanto, a primeira atividade proposta (leitura e audição de um texto da Deutsche Welle sobre o tema (ver materiais a seguir)) foi tão bem recebida pelos alunos e eles discutiram de forma tão natural, que apenas as estratégias para manter a argumentação foram usadas, durante toda a aula, e a interação fluiu muito bem.

Os alunos participaram ativamente (todos eles) e discutiram amplamente seus pontos de vista. Levantaram diversos pontos, relativos tanto à família, quanto à sociedade de maneira geral e aspectos de formação e desenvolvimento do indivíduo.

As expressões argumentativas foram utilizadas com uma frequência maior que a que normalmente era feita em sala de aula (foi colocado na parede um placar com as expressões, além daquelas feitas pelos alunos no primeiro dia de aula. Ambos os recursos foram usados por eles, em especial pela aluna Fernanda, que utilizou muitas expressões ao longo da aula, inclusive algumas que nunca haviam aparecido na fala dos alunos anteriormente).

O observador participou da interação em um momento, como uma forma de incentivar (ou colocar mais um argumento na discussão).

Foi uma aula bastante produtiva, especialmente no que tange à argumentação – seu surgimento e manutenção ao longo da interação.

Aula 9 – 16 de novembro de 2016.

Anotações do observador:

No começo, os alunos fizeram um resumo da aula passada para a Carla, que havia faltado. Então, foram lembrados os termos correspondentes aos diferentes tipos de família, vistos na aula anterior.

A professora perguntou novamente o que significa família para eles. Os alunos conseguiram lembrar de bastante coisa da aula anterior.

Então, os alunos trabalharam em dupla da seguinte forma: eles observaram algumas imagens e tiveram que discutir o que é família.

Uma dupla discutiu que tudo pode ser família, que muitas das imagens não são consideradas família oficialmente. Marcela deu o exemplo que na França os animais domésticos passaram a ser oficialmente considerados membros da família. Mas eles também chegaram à conclusão de que uma criança e um animal sozinhos não podem ser considerados família, porque a criança não é madura o suficiente. A aluna Fernanda contra-argumentou, alegando que uma criança pode escolher sua família através dos seus sentimentos. Porém, Marcela, proponente do argumento, continuou com a sua opinião de que oficialmente não é assim que as coisas funcionam.

Uma aluna lançou a pergunta se a nossa ideia de família vem da religião. Mas a discussão não se aprofundou tanto. Os alunos se ocuparam mais com a questão sobre se uma pessoa (qualquer, sem relações sanguíneas) pode ser considerada família. Thiago defendeu que sim, alegando que também uma pessoa pode ser feliz sozinha.

Marcela acredita que se trata de uma instituição, a família.

Essa discussão rendeu bastante debate e os alunos estavam bastante animados.

Então, a professora perguntou como eles se imaginam daqui a dez anos. Fernanda se imagina morando com a mãe, apesar de casada; Thiago se imagina sozinho; Carla, com uma criança adotada e Marcela acredita que continuará casada (já que já é casada hoje) e continuará tendo seu cachorro, como hoje.

Então, eles assistiram a um vídeo (ver *link* nos materiais a seguir), no qual os alunos deveriam prestar atenção, principalmente nas imagens. Daí, a professora perguntou se tratava-se de uma família tradicional e os alunos falaram que de certa forma sim e falaram um pouco sobre o que viram.

Daí, os alunos leram juntos um texto (ver “die Tochter” nos materiais a seguir) sobre o que aconteceu no vídeo. A cada parágrafo os alunos então discutiram o que foi lido e a professora ajudava.

Durante a leitura, surgiram algumas dúvidas, principalmente em relação ao vocabulário, por exemplo, nas palavras *die Dose* (a caixa de metal), *die Schachtel* (caixa de papel). Por fim, a professora perguntou se a personagem da história volta ou não (ao final da história, fica em aberto se a personagem, que era esperada pelos pais, volta ou não para casa). Carla defendeu que ela não volta mais, porque os pais planejam demais. Carla defendeu que ela não volta por causa do apartamento que ela já tem em outra cidade.

Então, a professora perguntou se eles conhecem alguma família como a do vídeo e a princípio os alunos ficaram pensativos, mas por fim eles acabaram por não falar muito sobre. No final, ficou a dúvida se a personagem voltaria para casa e a maioria disse que não. Os alunos acabaram não discutindo muito sobre o texto, apesar da professora ter tentado instigá-los com várias perguntas.

Por último, então, a professora explicou que se trata de um texto literário da Literatura Alemã.

Anotações da professora:

Todos os alunos presentes.

Como a aluna Carla não estava presente na aula anterior, iniciamos com uma rápida contextualização do que foi discutido na primeira aula sobre família. Relembramos alguns conceitos de família, como *Patchworkfamilie*, *Alleinerziehende*, entre outros, vistos na aula anterior.

Já nesse primeiro momento, do resumo, há pontos de discussão e argumentação entre os alunos, mas que não são muito desenvolvidos.

Na primeira atividade, em duplas, na qual os alunos devem discutir figuras, eles conversam bastante entre si. Ao passar para a discussão no grupo todo, Thiago fica um pouco fora do diálogo verbal, embora participe em gestos e em alguns momentos. Os demais alunos participam muito e propõem discussões para o tema, a partir das figuras.

Eles chegaram a sugerir o conceito, por eles criado, de *Selbstfamilie*, que seria a família com apenas um integrante. Brincam com esse conceito ao longo da aula.

Ao assistir a um vídeo, que serviria como uma introdução ao conto a ser lido em seguida (o filme é uma adaptação do conto), os alunos não compreendem muito bem o que acontece na

história. Thiago participa bastante da reconstrução que a gente faz da história a partir do filme, à medida que vamos juntando as informações que cada aluno compreendeu do vídeo.

Após ver o vídeo, lemos juntos o conto “*die Tochter*”, do autor suíço Peter Bichsel (o título, em português, seria “A Filha”) e fomos reconstruindo a história, levando em consideração as duas fontes de informação (vídeo e texto), à medida que também discutíamos questões de vocabulário e compreensão.

Nesse trabalho, os alunos ficaram mais quietos e pouco convencidos de que haviam acompanhado o andamento da história e de que haviam, de fato, compreendido seu significado. Especialmente Marcela demonstrou essa dúvida. Ao fim, como o texto deixa o desfecho em aberto, discutimos um pouco sobre como a história continuaria e aí temos um início de argumentação. Mas não com muita continuidade e também sem muito engajamento dos alunos, que parecem cansados e pouco pacientes.

Ao fim da aula, combinamos detalhes sobre o programa do curso, o número de aulas e possíveis reposições, bem rapidamente. É proposta também, como lição de casa, a escrita de mais um texto, dessa vez sobre o tema *Familie*, que acabamos de discutir nesta aula.

Aula 10 – 23 de novembro de 2015.

Anotações do observador:

A professora entregou uma foto para as alunas e elas tiveram que dizer do que se tratava. Marcela disse que parecia madeira, Fernanda disse que pensar o que seria doía a cabeça e a Carla disse que parecia uma parede. Depois, a professora esclareceu que era uma parte de algo e Carla deduziu ser um braço e Marcela, uma perna.

Depois, a professora trouxe uma outra parte da imagem que completava a anterior e, então, mais uma. Daí, as alunas viram que se tratava da estátua “O Pensador”.

Então, a professora mostrou algumas pinturas um pouco famosas e perguntou qual delas as alunas mais gostavam e por quê (ver materiais a seguir).

Fernanda apontou uma e disse que ela era muito realista e que poderia até ser uma foto. Daí, ela descreveu essa pintura e Carla completou, dizendo que a menina da imagem parecia triste. Fernanda se ateu também aos olhos da menina, por se tratar da janela da alma, segundo suas palavras.

As três alunas, principalmente a Carla e a Fernanda, discutiram bastante sobre a ambientação dessa pintura, e Carla discordou de Fernanda sobre a menina ter aparentemente recebido uma má notícia, pois ela acredita que a menina é naturalmente triste.

Carla e Marcela escolheram a mesma imagem. Carla disse que acha a imagem tão bonita, porque ela é colorida, há animais e a mulher da imagem lê em paz (ambas alunas acreditam que o livro lido por ela seja um romance da Jane Austen).

Legal perceber que as alunas usaram bastante as palavras sugeridas pela professora, como *realistisch* (realista), *fröhlich* (alegre) e *farbig* (colorido) (ao iniciar essa atividade, a professora escreveu algumas palavras na lousa, que ajudariam as alunas a compor suas impressões sobre as pinturas).

Depois, a professora perguntou quais das pinturas elas achavam feias e por quê.

Marcela não gostou de uma, por ser muito triste. Fernanda apontou uma que ela não entendia o significado. Carla falou de outra que achou engraçada, porque parece o *meme* “Acabou, Jéssica?”⁴.

⁴ *Meme* refere-se à figuras e expressões que estão relacionadas ao mundo das redes sociais (especialmente ao *facebook*). “Acabou, Jéssica?” é uma delas e tem relação com um vídeo, que ficou muito famoso, no qual, após apanhar, uma menina diz essa frase para aquela de quem apanhava. No período dessa filmagem, o vídeo estava ainda sendo muito assistido e as brincadeiras a respeito eram constantes. [nota da pesquisadora]

Fernanda e Marcela disseram que acham a pintura da Monalisa entediante. Carla defendeu a pintura, falando que, na época em que foi pintada, ela fora bastante inovadora.

As alunas estavam bem interessadas no tema e expuseram sempre que puderam as suas opiniões.

Depois, a professora colocou sobre a mesa papezinhos com os nomes de alguns movimentos artísticos e as alunas tiveram que decidir quais correspondiam àquelas pinturas da atividade anterior.

As alunas tiveram bastante consenso nas escolhas. Carla se sentiu mal por não conhecer muito bem os movimentos artísticos e Fernanda a tranquilizou, dizendo que nós, do curso de Letras, só aprendemos sobre o desdobramento da Literatura brasileira e portuguesa, e não sobre os movimentos artísticos em geral.

Então, a professora falou dos movimentos artísticos corretos de cada pintura. Com isso, as alunas foram colocando as pinturas em ordem cronológica de movimento artístico, das mais antigas para as mais recentes. Houve alguns enganos, mas, em geral, as alunas souberam colocar na ordem esperada.

Antes de ler um texto trazido para a próxima atividade, a professora perguntou qual seria o tema da aula e as alunas acertaram rapidamente – Arte. Depois, a professora perguntou o que seria arte. Carla disse que nós podemos fazer arte e vender, que não deixa de ser arte. Fernanda acredita que nem tudo seja arte. As alunas discutiram o que pode ser arte: vestimenta, comida, móveis, por exemplo.

Carla disse que precisa haver regras para se determinar o que é arte. Fernanda disse que, para ser arte, precisa haver verossimilhança.

Daí, a professora perguntou se existem artes melhores que outras. Fernanda acredita, no fundo, que nós não acreditamos nisso, apesar de falarmos que sim.

Depois, a professora perguntou se arte precisa ser bonita, partindo do comentário de uma das alunas sobre a beleza, e Marcela disse que não, mas que precisa haver talento.

Fernanda disse que alguns estilos musicais não são arte, porque produzem músicas idênticas, como o sertanejo. Carla defendeu que, na verdade, isso se trata de uma exigência do mercado: eles fazem essas músicas para vender. Daí, se partiu para uma discussão muito enriquecedora e interessante, à qual todos souberam acrescentar um pouco de seus pontos de vista.

Por fim, Fernanda se contradisse ao colocar que tudo é arte, diante de todos os argumentos ditos hoje na aula.

Anotações da professora:

Thiago está ausente.

Primeira aula do tema *Kunst* (arte). Na primeira atividade, na qual trago uma pequena parte de uma escultura, para que elas descubram do que se trata, as alunas se divertem bastante ao tentar adivinhar.

O tema, inicialmente, parece não ser o preferido das alunas, mas, durante a aula, elas parecem se interessar muito pelas atividades e interagem bastante.

Na segunda atividade, na qual elas devem escolher uma das pinturas apresentadas como sua favorita, dando o motivo para a escolha, há momentos de interações com argumentação entre as alunas. Após essa atividade, elas foram instruídas a encontrar a “linha do tempo” das pinturas, à partir dos nomes e datas dos movimentos artísticos aos quais correspondem. Nesse momento, as alunas ficam surpresas e um pouco incomodadas pelo fato de, como disseram, não saberem nada sobre arte. No entanto, ao pensarem nos movimentos artísticos, vão, através da discussão, montando um pensamento linear e chegam às conclusões juntas (muitas das quais, de fato, correspondiam ao esperado).

Com a pergunta *Was ist Kunst?* (O que é arte?), iniciamos uma discussão sobre o tema, de forma mais ampla. As alunas interagem muito, com vários momentos de argumentação. Elas vão adicionando novas questões à pergunta inicial e a discussão flui. A argumentação é mantida, muitas vezes, pelas próprias alunas, ao propor novas esferas de discussão sobre o tema.

Ao final da aula, Fernanda, após toda a discussão realizada, diz querer respostas para todas essas questões levantadas que ficam, na verdade, em aberto. É possível perceber a inquietação causada pela discussão na aluna – assim como também nas demais participantes.

Elas ficam surpresas com o fim da aula, pois acham que o tempo passou muito rápido. Além disso, comentam que vão chegar em casa e ler sobre arte e sobre o desenvolvimento dela através dos tempos. Embora seja sabido que isso raramente acontece de fato, é interessante notar o quanto a discussão do tema *Kunst* afetou as alunas naquele momento e o quanto elas se entusiasmarão e se engajaram nas atividades, que propõe argumentação. Se a temática tivesse sido desenvolvida de forma expositiva, apenas, possivelmente tal entusiasmo não estaria tão presente e a temática talvez não tivesse inquietado tanto as participantes da discussão.

Aula 11 – 30 de novembro de 2015.

Anotações do observador:

A professora pediu para que os alunos fizessem um resumo da aula passada para o Thiago, que estava ausente.

Marcela explicou que a pergunta principal da aula havia sido “o que é arte?”.

A professora perguntou o que faz parte da Arte. As alunas disseram que música, comida, entre outras coisas que foram discutidas na aula passada.

Iniciaram, então, uma discussão sobre comida: se comida pode ser considerada arte. Thiago disse que depende da beleza do prato para se considerar comida arte. Fernanda contou de um confeitiro que faz coisas muito bonitas, mas não tão gostosas. Seguiu-se uma discussão sobre o tema.

A professora colocou novamente sobre a mesa imagens de algumas obras de arte.

Fernanda citou Aristóteles com um pouco de dificuldade, devido à complexidade do assunto, para explicar o conceito de verossimilhança. Thiago a corrigiu e disse que, na verdade, esse é um conceito de Platão.

A conversa se dirigiu para um campo bem filosófico: falou-se sobre o mundo das ideias e sobre representação. Carla e Marcela ficaram quietas durante essa discussão.

Então, a professora trouxe mais duas perguntas: tudo é arte? e a partir de quando (ou do que) considera-se algo arte?

Os alunos tiveram muita dificuldade para responder tais perguntas e não se arriscaram muito.

Então, a professora perguntou para os alunos quais das obras sobre a mesa eles consideram arte e quais eles jogariam fora (*Ist das Kunst, oder kann das weg?* – isso é arte, ou pode ser jogado fora?).

Eliana falou que jogaria fora o penico de Duchamp.

Então, os alunos leram uma notícia de uma faxineira que jogou fora um obra de arte num museu, porque achou que era lixo. Então lembrou-se da história do Jesus reformado, que alguns alegaram não conhecer, mas que, quando viram a imagem, acabaram se lembrando e acharam bem engraçado.

A professora perguntou se eles achavam que, no caso da obra jogada fora, era culpa da faxineira. A Carla respondeu que o problema era que ela não sabia que aquilo poderia ser arte.

Depois a professora deu um artigo de jornal para os alunos sobre o ocorrido no museu.

A professora pediu, então, depois, para que os alunos explicassem o que tinham acabado de ler no artigo. Os alunos ficaram bastante quietos e não participaram muito. Eles demonstraram achar o vocabulário um pouco difícil.

Sobre um artista que vende as próprias fezes como arte (sobre o qual fala o texto lido, em determinado momento), Marcela disse que quem compra, faz isso em forma de protesto. Thiago acha que elas são malucas mesmo.

Marcela defendeu a ideia de que o artista que faz esse tipo de arte, faz como protesto à própria arte, pois ele provavelmente é contra o que se considera arte.

Os alunos passaram a discutir artes malucas, como peças de teatro em que as pessoas ficam todas nuas⁵. Nessa parte, os alunos participaram bastante, eles estavam achando bem engraçado, inclusive.

Fernanda disse que precisamos aceitar o que é arte, menos no caso do artista que vende as fezes. Os alunos estavam todos de acordo que as fezes não poderiam ser arte e eles tiraram bastante sarro da situação.

Os alunos partiram então para a discussão da atitude das pessoas nos museus (também presente no texto lido) e a Fernanda disse que se vai ao museu, se vê rapidamente as pinturas e se passa reto.

Daí, a professora trouxe uma citação de Picasso para os alunos discutirem. Fernanda disse que a citação vem de encontro com a ideia de que nós não precisamos saber a definição de arte. Marcela disse que se nós soubéssemos o que é arte, nós não nos importariamos mais com ela, mas, em seguida, ela mesma disse que não concorda com isso, pois ela precisa saber a definição de tudo.

Antes do fim da aula, a professora deu um texto para os alunos lerem juntos. Fernanda e Marcela disseram que tal coisa não é arte para elas, porque não as comove. Thiago, no entanto, completou que determinada coisa poderia comover outras pessoas.

No final do texto, os alunos estavam um pouco cansados e não faziam muitas observações durante as pausas. Fernanda perdeu bastante a concentração na aula, porque começou a chover e ela precisava voltar para casa de bicicleta.

Anotações da professora:

⁵ No período dessa filmagem, havia surgido uma polêmica sobre uma peça de teatro na qual os atores, nus, colocavam dedos e garrafas de vinho no ânus. A peça estava em cartaz em São Paulo e gerou muitas discussões nas redes sociais sobre o que seria arte. Os alunos trouxeram, para a discussão na sala de aula, essa polêmica.

Todos os alunos estavam presentes.

Na retomada do tema *Kunst*, da aula anterior, os alunos relembram que a grande questão da aula havia sido “*Was ist Kunst?* (o que é arte)”. As demais atividades também foram relembradas pelos alunos.

Continuamos, nesta aula, a falar sobre o que seria arte e o que, dentro da arte, consideramos arte ou não (usando, por exemplo, o cachimbo de Magritte para a discussão, entre outros exemplos).

Nessa discussão, na qual os alunos participam muito, há a inserção de temas que, na atualidade, fazem-se polêmicos no campo da arte: peças de teatro, por exemplo.

Falamos também sobre a frase “*ist das Kunst oder kann das weg?* (isso é arte ou pode jogar fora?)”. Após ler um texto sobre um evento que ocorreu em um museu, em que a faxineira jogou fora parte de uma obra, por não saber que se tratava de arte, conversamos sobre o texto e sobre essa situação. Houve também uma conversa sobre a reação das pessoas ao ir a museus, iniciada a partir do texto lido e comentada pelos alunos (e pelo observador, em alguns momentos).

Os alunos acham os textos lidos na aula um pouco difíceis de serem compreendidos e, ao final da aula, parecem bastante cansados e desconcentrados.

Aula 12 – 04 de dezembro de 2015.**Anotações do observador:**

Para introduzir o tema, a professora falou algumas dicas sobre as particularidades do tema, para que os alunos o adivinhassem. Ela pediu para que os alunos que já tivessem entendido o que seria o tema, não o falassem até a sexta dia, ao menos.

Thiago acertou primeiro que o tema seria sobre a língua.

Sobre um dos papezinhos, Carla disse que entendeu o que ele queria dizer, mas que não conseguia explicar o significado. Thiago disse o mesmo.

A professora explicou que a primeira discussão sobre o tema seria a conexão entre a língua e o pensamento.

A professora dispôs sobre a mesa algumas frases sobre o tema e cada um teve que escolher duas delas. Depois, ela perguntou por que então eles escolheram tais frases.

Carla explicou que ela compara sempre a cultura alemã com a brasileira. Ela conseguiu nesse momento utilizar bem as frases subordinadas.

Marcela disse que nós mudamos o nosso jeito de nos expressar quando aprendemos uma nova língua. Carla então disse que concorda com ela e, depois disso, ela e Marcela entraram numa discussão sobre se o alemão é uma língua mais educada que o português. Carla defendeu que não, porque em português nós demonstramos gentileza pelo tom da voz, diferentemente dos alemães, enquanto Marcela, inicialmente, defendeu que sim, que a língua alemã é “mais educada” que o português. A aluna ficou em dúvida sobre sua afirmação, depois da discussão com Carla e pelos argumentos dela.

A professora perguntou então o que é se comunicar.

Carla disse em seguida que a língua carrega a nossa identidade. Marcela, que a língua ajuda na construção da nossa identidade. Quando a professora perguntou porque elas achavam isso, ninguém se manifestou de prontidão e permaneceram pensativos.

Daí, a professora disse que existe uma conexão bem íntima entre a língua e a sociedade, mas eles permaneceram bem pensativos. Só a Marcela fazia alguns comentários.

Então, a professora perguntou se as pessoas entendem exatamente o que a gente diz e a Carla disse que não, porque os pensamentos de cada pessoa são diferentes.

Então, a discussão passou para os dialetos na Alemanha e os alunos discutiram que aqui no Brasil também existem muitos jeitos diferentes de se falar. Carla estava participando mais nesse momento, provavelmente por ter sido a única com experiência na Alemanha⁶.

A professora trouxe para a discussão o seguinte questão: as coisas só passam a existir depois que têm um nome? Então falou-se que os bebês vêm ao mundo realmente quando ganham um nome e dois anos depois, quando aprendem a falar, aqui Carla discordou, com o argumento de que existem pessoas mudas, por exemplo.

Thiago acrescentou à discussão que a cada nova língua aprendida a gente adquire coisas novas. Marcela disse concordar, mas não conseguia se expressar como queria.

Carla disse que não consegue dizer o que sente pela língua alemã, pois é muito, diferente do inglês, a qual, para ela, é uma língua necessária somente, sem ligações afetivas.

Quando perguntados se eles acreditam numa língua universal, Thiago disse que acha impossível, porque as pessoas ignorariam uma língua assim. A professora disse que não acredita porque não é uma língua natural. Thiago disse que o problema do Esperanto é que ele foi construído a partir só de línguas europeias. Então, os alunos chegaram à conclusão que outro problema do Esperanto é que não há nenhuma cultura por trás dela.

A professora perguntou se, supondo que um dia todos falassem esperanto, a língua permaneceria a mesma no mundo todo. Marcela disse acreditar que a língua não mudaria, porque vivemos hoje num mundo globalizado. Carla demonstrou ser contra essa ideia. Pude observar que Marcela iniciou uma frase com *was ich meine* (o que eu quero dizer). Nesse ponto, as duas alunas discutiram bastante.

Marcela disse que, quando ela pensa num mundo ideal, ela pensa num mundo com uma só língua e um só país. Carla discordou novamente dela, porque acha que um mundo assim seria chato, já que nós somos diferentes.

A professora mostrou uma imagem e perguntou se as línguas podem aproximar as pessoas, mas ninguém manifestou uma opinião.

Daí, a professora entregou um verbete do dicionário DUDEN sobre o que é língua. Os alunos tiveram algumas dúvidas de vocabulário, tais como *Anlage* (habilidade (significado a depender muito do contexto)), *Stimme* (voz) e *Weise* (modo, forma, jeito).

Em geral, os alunos não tiveram dificuldades para entender o verbete.

Depois, a professora deu uma outra definição de língua, a qual não vinha do DUDEN.

⁶ Na verdade, Marcela também já havia estado na Alemanha, além de outros países da Europa.

Esta última, a professora leu com os alunos e os ajudou. Mesmo assim eles ainda tiveram algumas dúvidas. Mas, em geral, entenderam melhor do que a definição anterior.

Anotações da professora:

Aula realizada em uma sexta-feira, às 13 horas.

Fernanda não compareceu à aula.

No início da aula, combinamos o andamento das duas últimas aulas do curso, já que Fernanda não poderá mais comparecer, e os demais não tinham certeza se viriam. Marcamos a próxima aula para segunda-feira.

Iniciamos, então, o novo tema (*Sprache* - língua). Para introduzir o tema, fizemos uma atividade com algumas dicas, que os alunos teriam que decifrar para chegar ao que iríamos em seguida discutir.

Marcela nunca havia pensado anteriormente na relação entre pensamento e linguagem (mais especificamente, no fato de que há autores que acreditam que apenas somos capazes de pensar, por desenvolvermos linguagem). Ela se interessa bastante por essa visão. Os demais alunos, que são da área de letras, não demonstram grande surpresa com a discussão (que, no entanto, não é realmente feita na sala de aula ainda. Apenas apontada).

Na segunda atividade, os alunos deveriam escolher, entre as frases trazidas sobre língua e linguagem, alguma que os agradasse mais e explicar o motivo de sua escolha.

A partir de uma fala de Carla, os alunos começam a discutir a relação entre língua e identidade. A partir dessa discussão, muitos outros temas são trazidos pelos alunos, todos a respeito de língua e linguagem.

Foi também discutida a possibilidade de existência de uma única língua para o mundo todo e, neste ponto, os alunos discutiram bastante, defendendo seus pontos de vista e argumentando uns com os outros.

Há, nessa aula, muita interação entre os alunos e todos participam muito. O tema parece interessá-los bastante e a discussão a respeito da identidade, em relação com a linguagem, parece também suscitar grande interesse entre eles. Há também vários momentos em que há interação com argumentação.

Aula 13 – 07 de dezembro de 2015.

Anotações do observador:

A professora perguntou, a título de recordação, o que pertence à definição de língua, para os alunos. Eles responderam: cultura, sociedade, viagens, gramática, comunicação e etc.

A professora perguntou se língua e comunicação são a mesma coisa. Carla disse que um pouco. Marcela disse que não, que há também a linguagem corporal. Thiago adicionou que libras também é uma língua.

A professora perguntou qual é a diferença entre língua natural e artificial. Os alunos lembraram na hora da discussão sobre o Esperanto, mas não souberam falar nada, infelizmente.

A professora distribuiu umas ideias sobre a definição de língua, em formato de textos, e pediu para os alunos procurarem em seus textos (que eram variados) pontos importantes sobre o assunto.

Marcela leu um texto sobre a diferença entre línguas artificiais e naturais. Ela soube se expressar muito bem. Hoje, especialmente, ela conseguiu usar os gêneros das palavras corretamente e declinar os adjetivos.

Marcela disse que, segundo o texto, línguas artificiais podem ajudar o mundo. Carla pensou um pouco a respeito e chegou à conclusão, com ajuda da professora, que isso ocorre devido à estrutura facilitada da língua artificial. Marcela tentou convencer os demais que o esperanto é uma boa ideia, mas Carla e Thiago não concordaram.

A professora disse que tudo bem se o objetivo for a comunicação, mas acha que o esperanto não é rico o suficiente para se estabelecer como uma língua.

O texto da Carla era sobre a ideia de que a língua é o melhor meio de comunicação. Ela soube explicar bem o que é *Umgangssprache* (língua cotidiana) para os colegas, que ficaram em dúvida sobre o termo.

Então, a discussão passou para a linguagem da Literatura e os alunos discutiram sobre a escrita do Paulo Coelho. Além da professora, ninguém mais havia lido algo dele. A professora contou que acha a escrita muito ruim. Marcela contou que gosta da Agatha Christie, mas que a considera escritora para as massas. Então, ela explicou para os demais como são as histórias dessa autora. No fim Marcela acabou falando mais que a própria Carla, quando essa deveria ter apresentado as ideias do seu texto.

Depois, Carla acrescentou que, segundo o seu texto, a comunicação exige que as pessoas estejam no mesmo lugar e na mesma hora. Todos ficaram hesitantes até ela esclarecer que se trata de comunicação falada.

Thiago falou que o texto dele era sobre se a comunicação e a língua seriam a mesma coisa. Daí, Carla concordou com o pensamento de que a língua sem comunicação não é nada. Thiago não conseguiu se expressar tão bem quanto as outras duas alunas, ele errou a pronúncia de *Ebene* (nível) todas as vezes, apesar da professora tê-lo corrigido e ajudado.

Marcela não concordou, a princípio, que a escrita é artificial, mas, depois da explicação da professora, ela compreendeu e mudou seu ponto de vista.

Anotações da professora:

Fernanda não estava presente.

Conversamos, no início, sobre temas alheios à aula – mas relativos à Alemanha.

Começamos a aula retomando o tema “língua”, com a pergunta: o que pertence à língua? Nessa atividade, montamos um *mind-map* na lousa, com as palavras que os alunos foram ligando à língua.

Num segundo momento, perguntei se a língua é o mesmo que comunicação. Com isso, pretendia iniciar uma discussão. Houve, de fato, uma discussão no sentido de considerar ou não a linguagem corporal uma língua ou não.

Depois, a pergunta foi “qual a diferença entre língua natural e língua artificial?”.

Ao fazer a leitura de textos (um texto diferente para cada aluno), ajudei os alunos individualmente a resolver questões de vocabulário que eventualmente apareceram. A partir do textos, os alunos deveriam escolher pontos que eles achassem mais interessantes, para colocar em discussão. Com essa atividade, há bastante interação na sala, mas não necessariamente de caráter argumentativo, embora também tenha havido sequências argumentativas.

Ao discutir um pouco sobre a língua literária e a linguagem escrita, há também episódios em que ocorrem a argumentação e revisão de perspectivas.

Ao fim da aula, revimos os textos escritos (lição de casa) que os alunos já entregaram e aqueles que ainda precisam ser entregues. Carla não estará presente na aula seguinte, a última aula do curso, já que estará na Alemanha. A aluna se propõe a enviar os textos que ainda faltam por e-mail.

Conversamos ainda um pouco sobre fazer malas e viagem para a Alemanha, já após o encerramento da aula.

Aula 14 - 14 de dezembro de 2015.**Anotações do observador:**

A professora explicou que hoje trabalharemos de modo diferente, que usaremos mais um material, ao invés de vários. A professora perguntou, antes de começar, o que cada um deseja para 2016 e Marcela e Thiago responderam rapidamente, então daí ela falou que falaremos hoje sobre qualidade de vida e desejos.

Os alunos observaram algumas imagens de manifestações e tiveram que falar pelo que as pessoas da imagem lutavam. Thiago falou que se tratavam de professores numa figura e Marcela, da luta contra a energia atômica em outra imagem.

A professora perguntou pelo que se luta aqui no Brasil. Marcela disse que contra a corrupção e o Thiago concordou com ela.

Os alunos então deram uma olhada nas palavras que apareciam nesse contexto de manifestações. Depois disso, a professora pediu para os alunos porem em ordem o que eles consideram mais importante na vida, dentre as palavras que estavam no material (ver materiais adiante).

Marcela disse que o que vem primeiro é a formação e, depois, a saúde, com o que Thiago concordou e disse que colocou essas duas coisas nessas mesmas posições. Depois, em terceiro lugar, Marcela colocou a paz e, em quarto, a justiça. Thiago, em contrapartida, colocou em terceiro e quarto lugares, respectivamente, a família e o dinheiro. Por família, ele quis dizer todo tipo de família: foi o que ele respondeu quando a professora perguntou se ele se referia somente a pai e mãe. E dinheiro ele justificou que é porque sem ele, não podemos viver.

Depois, a professora perguntou o que é qualidade de vida e os alunos disseram que alguns dos pontos que eles disseram anteriormente pertencem à qualidade de vida.

Então, a professora entregou um artigo e pediu para eles lerem individualmente primeiro e tentarem terminar as frases incompletas, na atividade acima do texto. Os alunos acertaram na hora de completar as frases, mas cometeram alguns errinhos gramaticais.

Marcela achou o texto um pouco tendencioso, porque colocava nos primeiros lugares de fatores importantes para se ter uma boa qualidade de vida características que favoreciam ou pertenciam à realidade de quem escreveu o texto.

Daí, a professora perguntou quão importante o dinheiro é e se ele faz as pessoas felizes. Marcela disse que dinheiro não traz felicidade, mas resolve alguns problemas. Thiago ficou pensativo e não conseguiu responder.

Então, a professora entregou um outro texto, no qual a primeira pergunta era se dinheiro trazia felicidade. Marcela acrescentou que o dinheiro pode trazer ou não felicidade, pois alguém doente pode ser triste, apesar de rico. Thiago permaneceu pensativo e não disse nada. Os alunos demoravam um pouquinho para responder as perguntas da professora sobre o texto e a Marcela era quem mais participava.

Por fim, a professora pediu para os alunos lerem bem rapidamente a parte final da história. Porém, após a leitura, os alunos não estavam muito animados para discutir.

Anotações da professora:

Na última aula do curso, apenas dois alunos estavam presentes: Thiago e Marcela.

Para esta aula, foi pensada uma atividade que não incitasse, de forma tão clara como era a intenção nas aulas anteriores, a argumentação. Com isso, pretendíamos observar a reação dos alunos. O tema inicialmente pensado para esse encontro havia sido *Freizeitaktivitäten* (atividades de lazer/para o tempo livre), mas, de última hora, foi adotado um outro tema: *Werte und Wünsche* (Valores e desejos), por conta da qualidade de material encontrado para ambos os temas. Utilizamos, para esse tema, apenas materiais retirados da unidade 3 do livro didático *Ja genau!*, B1.1.

Os alunos pareciam estar já um pouco cansados, também incomodados com o calor. Já como acontecia nas demais aulas, Thiago é bastante quieto e participa da interação em poucos momentos e, por vezes, não chega a desenvolver totalmente o seu raciocínio, parando a frase pela metade, ou não dizendo tudo o que gostaria. Em algumas aulas, ao longo do semestre, notamos que houve um maior desenvolvimento do aluno nesse ponto. Mas nessa aula, não tanto. A aluna Marcela, normalmente bastante participativa, interagiu mais com a professora, mas também não tanto como usualmente. Em alguns momentos, houve o uso, por parte dos alunos, de expressões que introduzem a argumentação (*ich glaube, ... / eu acredito que ...*), em momentos em que eles expunham seus pontos de vistas.

A câmera não esteve ligada ao longo de todos os 90 minutos da aula, por conta de questões técnicas. Os vinte minutos finais não foram gravados.

Boa parte desse período, no entanto, foi utilizada para que os alunos opinassem sobre o desenvolvimento do curso e que dessem sugestões de melhorias para possíveis cursos futuros. Para isso, eles responderam às questões: O que você achou do curso? E Quais sugestões você daria para cursos futuros?

Os alunos foram instruídos a escrever com sinceridade e seriedade, sem vergonha ou receio de chatear a pesquisadora/professora.

Ao fim da escrita (que gerou textos sucintos e não necessariamente respondendo às duas questões separadamente, ou sem dar sugestões), os alunos comentaram que gostariam que tivesse sido dada mais tarefa para casa e que os feriados entre as aulas teriam atrapalhado um pouco o andamento do curso (para Thiago). Já Marcela disse que o curso a ajudou muito e que agora, depois do curso, ela se sente mais confiante em falar e fala mais em alemão, embora ache que não fale mais corretamente – apenas com maior desenvoltura na fala, o que a deixa contente.

A professora comentou também que a intenção inicial era dar mais tarefas para casa, mas que, no decorrer das aulas, ela foi percebendo que, por conta de os participantes estarem um pouco sobrecarregados com suas demais atividades, talvez não fosse tão produtivo para eles. Comentou também o fato de que, se as aulas ocorressem em períodos menores que uma semana, talvez o desenvolvimento teria sido diferente e com maior aproveitamento, inclusive na questão das tarefas para casa.

Todos se despediram e pediram que fossem informados caso houvesse algum outro curso do gênero, pois teriam interesse em participar novamente, especialmente Marcela. Para os alunos, o balanço final do curso foi positivo.

APÊNDICE – F – MATERIAIS DO CURSO

Aula 1 – 31/08/2015

ZUSTIMMEN

Ich habe nichts dagegen.

Ich bin dafür.

Ich muss zugeben, dass ...

Ich bin einverstanden.

VORSICHTIG WIDERSPRECHEN

Ich kann nicht leugnen, dass ...

Vielleicht liege ich falsch aber ...

So wie ich das sehe, ...

Soviel ich weiß, ...

Soweit ich das beurteilen kann, ...

Wenn ich mich nicht täusche ...

SEINE MEINUNG SAGEN

Ich persönlich denke ...

Ich denke/glaube/nehme an ...

Meiner Meinung nach, ...

Ich glaube, dass...

Ich habe dazu keine Meinung.

★ Mir scheint es, dass...

Ich finde, dass...

Mir ist es egal!

★ Ich kann mir vorstellen, dass ...

UN SICHERHEIT AUSDRÜCKEN

Ich bin mir nicht (ganz) sicher.

Mag sein.

Wahrscheinlich.

Vielleicht.

Ich habe eine geteilte Meinung dazu.

KLAR WIDERSPRECHEN

Ich bin dagegen.

Ich bin nicht einverstanden.

Ich zweifle, dass...

⋮

fESTE ÜBERZEUGUNG AUSDRÜCKEN

Ich glaube, man kann (mit Sicherheit) sagen ...

Der Punkt ist, dass ...

Fakt ist, dass ..

Es ist klar, dass ...

Es gibt keinen Zweifel daran, dass ...

⋮

Aula 2 – 14/09/2015 – Tema Essen (1)**Atividade 1: Jogo de Vocabulário – Essen****Mineralien**

nur Pl; Salze (meist in Wasser gelöst), von denen ein Bestandteil ein Mineral ist (wie z. B. Natrium od. Kalium)

Vitamin das; -e

oft Pl; einer der Wirkstoffe, die *besonders* in Obst und Gemüse vorkommen und die für die Gesundheit von Menschen und Tieren sehr wichtig sind

Eiweiß, das; -e

Eine chemische Verbindung, deren relativ große Moleküle aus Kohlenstoff, Wasserstoff, Stickstoff und Sauerstoff bestehen ≈ Protein.

Nährstoff, der; -e

meist Pl; die vielen Substanzen, die Organismen brauchen, um zu leben und zu wachsen.

Ernährung, die (kein Plur.)

Die Nahrung, von der sich jmd. Ernährt.

Nahrung, die;

nur Sg; alles, was Menschen od. Tiere essen und trinken (müssen), um zu leben (u. zu wachsen).

Nahrungsmittel, das; -

Etwas, was man als Mensch isst od. trinkt, um zu leben ≈ Lebensmittel.

Diät, die; -en

(≈ Schonkost) eine bestimmte Art der Ernährung für Kranke oder Übergewichtige.

Fleischfresser, der; - => hierzu fleischfressend, Fleisch fressend (Adj);

Ein Tier, das hauptsächlich von Fleisch lebt.

Allesfresser, der; -

Ein Tier, das sowohl Fleisch als auch Pflanzen frisst.

Pflanzenfresser, der; -

Ein Tier, das sich von Pflanzen ernährt.

Vegetarier / Vegetarierin

Jemand, der kein Fleisch isst.

Veganer

Jemand, der gar kein Nahrungsmittel aus tierischen Stoffen zu sich nimmt.

Atividade 2: leitura de textos sobre dietas específicas (depois repassar as informações em duplas)

B142016

BARMER GEK Krankenkasse - Ernährungsarten

BARMER GEK

Sie befinden sich hier: [Rundum gut versichert](#) [Gesundheit](#) [Ratgeber](#) [Ernährung](#) [Ernährungsarten](#)

Ernährungsarten Was darfs sein?



Vegan, Paleo, Clean Eating, Flexitarier, Frutarier – ein Food-Trend jagt den nächsten.

Was steckt hinter diesen aktuellen Ernährungstrends, die häufig von Promis beworben werden? Und sind diese speziellen Ernährungsweisen wirklich so gesund, wie vielfach behauptet wird?

Hier lesen Sie:

[Vegane Ernährung](#)

[Paleo-Diät](#)

[Clean Eating](#)

[Flexitarier](#)

[Frutarier](#)

Vegane Ernährung

Vegane ernähren sich rein pflanzlich. Auf ihrem Speiseplan stehen Gemüse, Obst, Getreide, Hülsenfrüchte, Nüsse, Samen und pflanzliche Fette. Vegane verzichten auf alle tierischen Lebensmittel und meiden dabei auch Lebensmittel, die – wie Gelatine – aus geschlachteten Tieren stammen. Strenge Vegane lehnen auch Honig sowie Bekleidung aus Wolle, Pelz und Leder ab. Die Entscheidung für eine vegane Ernährung erfolgt häufig aus Tierschutzgründen. Vegane sollten sich intensiv mit ihrer Ernährung auseinandersetzen, um einen Nährstoffmangel (insbesondere von Vitamin B12) zu vermeiden.

[nach oben](#)

Paleo-Diät

Bei der Paleo-Diät (Steinzeit-Diät) kommen nur Lebensmittel auf den Teller, die es so oder ähnlich schon in der Steinzeit gab. Dazu zählt alles, was gejagt, gefischt, gepflückt oder gesammelt werden konnte. Der Speiseplan enthält demnach Fleisch, Fisch und Meeresfrüchte, Eier sowie Kräuter, Beeren und Nüsse. Zucker, Getreide und Hülsenfrüchte sind bei der Paleo-Diät tabu. Auch wenn der Verzicht auf Zucker eher Vorteile hat, fallen durch den kompletten Verzicht auf Getreide (und damit Brot, Nudeln, Reis) sowie Hülsenfrüchte wichtige Quellen für Ballaststoffe und andere Nährstoffe weg.

[nach oben](#)

Clean Eating

Anhänger des Foodtrends Clean Eating ("reines Essen") ernähren sich so natürlich wie möglich. Sie meiden Fertigprodukte, Zucker und Fast Food und essen stattdessen naturbelassene Lebensmittel wie Obst, Gemüse, Fleisch, Fisch, unbehandelte Milchprodukte und Nüsse. Im Gegensatz zur Paleo-Diät darf auch Getreide gegessen

201422015

BARMER GEK Krankenkasse - Ernährungsarten

werden, am besten aber in der Vollkomvariante. Eine Ernährungsweise ohne Süßigkeiten, Limonaden und Fast Food ist zwar empfehlenswert, allerdings gibt es keinen Grund, alle verarbeiteten Lebensmittel strikt abzulehnen.

nach oben

Flexitarier

Flexitarier sind flexible Vegetarier, die ab und zu Fleisch essen. Fleisch steht bei Ihnen nicht täglich und auch nicht regelmäßig auf dem Speiseplan. Strenge Regeln, wieviel Fleisch gegessen werden darf, gibt es dabei nicht. Flexitarier legen viel Wert auf Tierschutz und gute Qualität (z.B. Biofleisch) und wollen mit Ihrer Ernährungsweise sowohl die Umwelt schonen als auch Ihrer Gesundheit Gutes tun. Eine flexitarische Ernährung hilft, die Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Ernährung von 300 bis 600 g Fleisch pro Woche umzusetzen.

nach oben

Frutarier

Frutarier (Fructarier, Fruganer) ernähren sich nur von Pflanzen, die bei ihrer Ernte nicht "sterben" müssen. Besonders strikte Frutarier essen nur Obst, das auf natürliche Weise vom Baum gefallen ist, und verzichten auf alle anderen Gemüse- und Obstsorten, die geerntet werden müssen (z.B. Möhren). Frutarier sind extrem strenge Veganer mit einem hohen Risiko für einen Nährstoffmangel. Sie sollten sich über die Einnahme von Nährstoffsupplementen informieren.

nach oben

Textnachweise und mehr zum Thema

[mehr lesen](#)



Autor: Dr. Gundis Backes

Erstellt am: 15.12.2013

Letzte Aktualisierung am: 29.04.2015

© BARMER GEK 2015. Alle Rechte vorbehalten

Atividade 3: mais dietas específicas – buscar novas informações e repassá-las / Lição de casa

0142016

Kölner Stadt-Anzeiger - Eine Übersicht über die Ernährungsarten

Kölner Stadt-Anzeiger

Ernährung - 06.03.2015

KLEINE TYPOLOGIE

Eine Übersicht über die Ernährungsarten



Wir versuchen uns gesund zu ernähren, doch all diese Ausdrücke verwirren manchmal noch etwas. Wir haben eine Typologie zusammengestellt.

Foto: dpa-tmn

Von Tanja Wessendorf

Essen, was auf den Tisch kommt, das macht heute fast niemand mehr. Die einen wollen Kalorien sparen, die anderen vertragen bestimmte Inhaltsstoffe nicht und wieder andere ernähren sich nach einer bestimmten Philosophie.

Wir liefern Ihnen eine Übersicht über die unterschiedlichen Ernährungsarten.

BASISCH

Diese Form der Ernährung ist seit Anfang des 20. Jahrhunderts in der Alternativmedizin sehr beliebt. Dabei werden Nahrungsmittel

bevorzugt, die angeblich weniger säureproduzierende Anteile und mehr basisch wirkende Anteile enthalten. Begründung ist die Hypothese, der Körper werde durch zu viele säureproduzierende Anteile in den Nahrungsmitteln „übersäuert“, was auf Dauer Gesundheitsschäden zur Folge habe wie Gicht, Arthrose, Rheuma und Neurodermitis. Auch chronische Müdigkeit und Schlafstörungen sollen Auswirkungen sein. Als „Säurebildner“ gelten vor allem Zucker und Süßwaren, helles Brot, Nudeln, schwarzer Tee, Fleisch, Wurst, Fisch, Käse, Eier, Sojaprodukte, Erdnüsse und Alkohol. Einen hohen Gehalt an basischen Inhaltsstoffen haben dagegen Avocado, Kürbis, Kartoffeln, Amaranth, Sellerie und Grünkohl.

AYURVEDISCH

Bei dieser Ernährungsart geht es nicht um Inhaltsstoffe und Kalorien, sondern um Harmonie. Ayurveda heißt sinngemäß übersetzt „das Wissen vom Leben“ und ist eine alte indische Philosophie. Der Mensch wird als Teil eines großen Ganzen betrachtet. Körper, Geist und Seele sollen in Einklang gebracht und so vor Krankheiten geschützt werden. Man soll nur dann essen, wenn man wirklich hungrig ist, unbedingt in Ruhe, am besten warm und nicht zu viel. Das Besondere an der ayurvedischen Lehre sind die Doshas. Die Lehre geht davon aus, dass alles aus den fünf Elementen Feuer, Erde, Wasser, Luft und Äther, dem Feinstofflichen, besteht. Aus diesen Elementen bilden sich drei Grundtypen (Doshas) des Organismus: Vata, Pitta und Kapha. Meist werden die Menschen je nach Konstitution und Charakter einem bestimmten Dosha zugeordnet. Auch Lebensmittel werden in diese drei Typen eingeteilt. Wenn ein Dosha zu stark wird, sollten zum Ausgleich gegensätzlich wirkende Lebensmittel gegessen werden.

ROHKOST

Anhänger dieser Ernährungsform essen nur rohe Lebensmittel, da beim Kochen angeblich bis zu 80 Prozent der Vitamine, Mineralstoffe und sekundären Pflanzenstoffe verloren gehen. Gekochte Nahrung sei außerdem häufig kalorienreicher als rohe. Gegessen werden können alle Obstsorten (frisch und getrocknet), jedes Gemüse bis auf Bohnen und Kartoffeln,

9/14/2015

Kölner Stadt-Anzeiger - Eine Übersicht über die Ernährungsarten

da sie roh ungenießbar sind, alle Salate, Avocados, Nüsse und Samen, kalt gepresste Öle, fermentierte Lebensmittel wie Sauerkraut, Kimchi und Käse aus Nüssen und Samen, Gewürze, Kräuter und Algen. Rohkostküche bedeutet nicht, alles roh zu essen. Es wird gemixt, mariniert, gekeimt und fermentiert, aber nur so weit, dass keine Enzyme und Nährstoffe verloren gehen. Der Begriff schließt tierische Produkte nicht aus, das heißt auch roher Fisch, rohes Fleisch, rohe Eier, Rohmilch-Butter und Rohmilch-Käse können verzehrt werden. Zur Zubereitung eignen sich Techniken ohne Hitze wie trocknen, Kalträuchern, einsalzen, pökeln und marinieren.

CLEAN EATING (SAUBER ESSEN)

Hier kommt nichts auf den Tisch, was industriell verarbeitet wurde oder künstliche Zusätze wie Geschmacksverstärker und Konservierungsmittel enthält. Sauber Essen bedeutet: Keine künstlichen Zusätze, kein Süßstoff, keine industriell hergestellten Lebensmittel, kein Fast Food, keine Tiefkühl-Gerichte, Tütensuppen, Fertigbrühe und Puddingpulver. Auch Weißmehlprodukte wie Pasta, Brot und Kuchen sollen vermieden werden. Alles soll frisch und aus unbehandelten Zutaten selbst zubereitet werden.

KEIN WEIZEN

Brot, Gebäck, Pizza und Pasta aus Weizenmehl sind hier die Feinde. Die Anti-Weizen-Welle kommt aus Amerika. Der Kardiologe William Davis behauptet in seinem Buch „Weizenwampe“, das Getreide mache süchtig und sei für Adipositas verantwortlich. Sein Kollege David Perlmutter sieht im Weizenkonsum sogar den Hauptauslöser für Alzheimer und beschäftigt sich in seinem Buch „Dumm wie Brot“ ausführlich mit dieser These. Verantwortlich machen die Wissenschaftler das Weizenprotein Amylase-Trypsin-Inhibitor (ATI). Durch Züchtungen, die den Weizen resistenter gegen Schädlingsbefall machen sollen, habe sich der ATI-Gehalt des Weizens in den vergangenen Jahren erhöht. Die bekannteste anerkannte Krankheit, die mit dem Verzehr von Getreideprodukten zusammenhängt, ist Zöliakie: eine Autoimmunreaktion auf das in Weizen und anderen Getreidesorten befindliche Klebereiweiß Gluten (siehe Punkt „Kein Gluten“). Symptome sind eine Entzündung des Darms, Durchfall, Blähungen und Bauchschmerzen. Tatsächlich sind in Deutschland aber weniger als 1 Prozent der Bevölkerung davon betroffen, die Diagnose ist per Bluttest eindeutig möglich.

KEIN GLUTEN

Gluten ist ein an sich harmloses Klebereiweiß, das im Samen einiger Arten von Getreide vorkommt. In den Regalen finden sich immer mehr glutenfreie Produkte. Das schicke Schlagwort zielt mittlerweile sogar Lebensmittel, die nichts mit Getreide zu tun haben, zum Beispiel Energy-drinks. Gluten gibt Backwaren ein Gerüst und einen Körper. Nur aus Mehlen mit Gluten kann Brot in Form eines Laibs – im Unterschied zu Fladenbrot – gebacken werden. Eigentlich gibt es keinen Grund, auf Gluten zu verzichten, es sei denn, man ist einer der wenigen Menschen, die an Zöliakie leiden (siehe „Kein Weizen“). Trotzdem greifen immer mehr Menschen zu glutenfreien Produkten. In den USA meiden bereits 30 Prozent der Erwachsenen das Protein, wie 2013 eine Umfrage des Marktforschungsinstituts NPD Group ergab. Getreide mit hohem Glutengehalt sind Weizen, Dinkel, Roggen, Kamut, Emmer, Einkorn und Hartweizen. Hafer und Gerste haben einen niedrigen Anteil an Klebereiweiß. Getreidearten wie Hirse, Mais und Reis sowie Pseudogetreide wie Quinoa, Amarant und Buchweizen sind glutenfrei.

STEINZEITERNÄHRUNG/PALEO

Die Steinzeiterernährung gehört zu den größten Trends der vergangenen Jahre. Gegessen werden nur Dinge, die es in ähnlicher Form schon gab, als wir noch Mammuts jagten. Erlaubt sind Naturprodukte, Fleisch, Fisch und Meeresfrüchte, Eier, Nüsse und Samen, tierische Fette, Kräuter und Gewürze. Obst und Honig gibt es

9/14/2015

Kölner Stadt-Anzeiger - Eine Übersicht über die Ernährungsarten

nur in Maßen. Weg gelassen werden sollen verarbeitete Lebensmittel, Getreide jeglicher Art und alle Getreideprodukte, Milchprodukte (außer Butter), industriell bearbeitete Öle und Fette, Zucker jeder Art und Alkohol. Der Begriff Paleo leitet sich von Paläontologie ab, der Wissenschaft der Lebewesen aus der Urzeit. Anhänger dieser Ernährungslehre glauben, dass unser Körper bis heute nur die Lebensmittel vertrage, die er schon aus seiner entfernten Vergangenheit kenne. Auf diese Weise soll man fit, schlank und leistungsfähig werden.

LOW CARB

Kohlenhydrate (englisch: Carbohydrates) werden bei diesem derzeit sehr populären Ernährungsstil vermieden, weil sie dick machen sollen. Grund ist das Insulin, das die Speicherung von Fett steuert. Wenn viele einfache Kohlenhydrate wie Weißbrot und Kuchen gegessen werden, steigt der Blutzuckerspiegel schnell an und die Bauchspeicheldrüse schüttet viel Insulin aus, um ihn zu senken. Insulin sorgt auch für die Verwertung anderer Nährstoffe, wie Fett und Eiweiß in den Zellen. Das klappt aber nur so lange, bis die Zellen ihren Bedarf an Nährstoffen gedeckt haben. Danach entsorgt Insulin die überschüssigen Nährstoffe ins Fettgewebe. Kohlenhydrate sind für den Körper leichter und schneller zu verwerten und werden deshalb immer an erster Stelle verbrannt. Solange also viel Zucker im Blut ist, wird die körpereigene Fettverbrennung blockiert. Gegessen werden dürfen bei dieser Ernährungsform sämtliche Gemüsesorten, Fleisch, Fisch, Käse, Tofu und Milchprodukte, auf den Fettgehalt kommt es nicht an. Obst soll wegen des Fruchtzuckergehalts nur in Maßen verzehrt werden. Tabu sind Brot, Nudeln, Reis, Kartoffeln und Kuchen. Einige verzichten nur am Abend auf Kohlenhydrate, weil so der Fettstoffwechsel in der Nacht angeregt werde, andere verbannen sie den ganzen Tag von ihrem Teller.

TRENNKOST

Bei der Trennkost werden Kohlenhydrate und Eiweiße getrennt gegessen. Das soll den Körper entlasten und leichter zu verdauen sein. Im Grunde wird ein Teil eines normalen Gerichts weggelassen: Kartoffeln werden zum Beispiel nur mit Gemüse, aber nicht mit Fleisch gegessen. Oder das Fleisch wird mit dem Gemüse kombiniert und die Kartoffeln verbannt. Über den Tag verteilt gibt es sowohl Eiweiß- als auch Kohlenhydratmahlzeiten. Zudem gibt es neutrale Lebensmittel, die mit beiden Komponenten kombiniert werden können.

VEGETARISCH/VEGAN

Vegetarier verzichten auf Fleisch und Fleischprodukte. Einige essen auch keinen Fisch. Veganer verzichten zusätzlich noch auf alle tierischen Produkte wie Milch, Eier, Honig und Gelatine.

Artikel URL: <http://www.ksta.de/ernaehrung/kleine-typologie-eine-uebersicht-ueber-die-ernaehrungsarten,15938556,30049164.html>

Copyright © 2015 Kölner Stadtanzeiger

Aula 3: 21/09/2015 – Tema *Essen* (2)
Atividade de leitura e discussão 1:

Gut essen

Was alles gegessen wird



7 Ein Leben ohne Fleisch?

a) Können Sie sich das für sich vorstellen? Diskutieren Sie zu zweit.

b) Vor dem Lesen 1: Versuchen Sie, die Fragen zu beantworten.

1. Was kostet mehr: ein Huhn im Supermarkt oder ein Brot beim Bäcker?
2. Wie viele Hühner werden im Jahr in Deutschland geschlachtet?
3. Was ist ein Veganer?
4. Was könnte in der Zukunft eine Alternative zum Fleisch sein?

c) Vor dem Lesen 2: neue Wörter. Welches Wort passt nicht in die Reihe?

der Stall:	Blumen – Tiere – Bauernhof
die Ernährung:	Essen und Trinken – Lebensmittel – Unterhaltung
der Trend:	Richtung – Hoffnung – Mode
etwas ablehnen:	etwas nicht verstehen – nein sagen – etwas nicht gut finden



(ein Huhn)
schlachten



Futter
bekommen



der Stall

d) Lesen Sie den Artikel und überprüfen Sie Ihre Antworten aus b).

Ein Leben ohne Fleisch?

Im Supermarkt wird ein ganzes Huhn schon für 2,99 Euro verkauft. Also nur 2,99 Euro für das Futter, für den Stall und für die Arbeitskraft, inklusive Gewinn. Ein Brot vom Bäcker kostet oft mehr.

Aber in westlichen Ländern scheint eine Ernährung ohne Fleisch und Wurst undenkbar. In Deutschland wurden zum Beispiel 2009 rund 600 Millionen Hühner, 56 Millionen Schweine, 3,8 Millionen Rinder, etwa eine Million Schafe und Lämmer sowie fast 28 000 Ziegen geschlachtet.

Doch es gibt einen neuen Trend: Viele Menschen kaufen Biofleisch, essen weniger Fleisch oder verzichten sogar ganz darauf. Früher wurden Vegetarier oft nicht ernst genommen, heute werden sie schon lange nicht mehr belächelt. Immer mehr Menschen sind sogar Veganer,

20 sie lehnen neben Fleisch auch Milchprodukte und Eier ab. Und auch in der Politik wird über ein Leben mit weniger Fleisch gesprochen. Spätestens im Jahr 2050, wenn etwa neun Milliarden Menschen auf der Erde leben, kann nicht mehr so viel Fleisch produziert werden. Deshalb hat die WHO jetzt eine Aktion gestartet, um westliche Länder für Insekten zu begeistern. Sie sind klein, haben viel Eiweiß und wenig Fett. Es gibt sie überall, sie brauchen wenig Platz und Futter und sind kein Problem für die Umwelt. Wer heute „in“ sein möchte, bestellt beim Japaner „hachi-no-ko“, gekochte Wespenlarve.



Schon fertig?

Notieren Sie Vorschläge für vegetarisches Essen.



Raus mit der Sprache.

Finden Sie in Ihrer Sprachschule zwei Vegetarier und fragen Sie sie nach ihren Gründen.

Atividade de leitura e discussão 2:

21/4/2015

Fast Food: unkompliziert, aber ohne Nährstoffe | EAT SMARTER

FAST FOOD: UNKOMPLIZIERT, ABER OHNE NÄHRSTOFFE | EAT SMARTER

EatSmarter!

ERNÄHRUNGSLEHRE

Fast Food: unkompliziert, aber ohne Nährstoffe



Zu fettig, zu süß, zu salzig, zu wenig Ballaststoffe – auf Dauer kann Fast Food krank machen. Gegen einen Burger hin und wieder ist allerdings nichts einzuwenden.

Fast Food

Fast Food – der Name ist Programm

Burger, Pommes, Würstchen, Hotdogs, Döner, Pizza, Fleischbrötchen... Der Snack für unterwegs! Die Liste der typischen Fast-Food-Gerichte ließe sich noch um einige ergänzen. Der Name **Fast Food** ist dabei Programm. Die Gerichte sind für den schnellen, unkomplizierten Verzehr gedacht. Gleichzeitig ist aber auch die Zubereitung extrem schnell. In Friteusen, auf dem Grill oder in der Mikrowelle werden die Fertigprodukte oder Tiefkühlkost gegart. Da Fast Food häufig einen zu hohen Fettgehalt hat, zu viel Salz und Zucker enthält, ebenso wie Weizenmehl, ist es sehr kalorienreich und liefert kaum Nährstoffe. Fast-Food-Gegner kritisieren außerdem die hohe Belastung für die Umwelt, da überwiegend Wegwerfgeschirr benutzt wird, viele tierische Produkte verarbeitet werden und lange Transportwege die Regel sind.

Macht Fast Food krank?

Fast Food hat kein gutes Image: zu fett, zu ungesund heißt es. Übergewicht, Herz-Kreislauferkrankungen, Leberschäden, Diabetes – Krankheiten, die immer wieder auf den Tisch kommen, sobald es um das schnelle Essen geht. Vor allem Kinder und Jugendliche mögen Fast Food. Nicht nur der Geschmack, auch die Tatsache, dass kaum auf Tischhalten geachtet wird, macht den Besuch von Schnellrestaurants sehr spannend. Doch ein übermäßiger Verzehr von Fast Food macht nicht nur dick, eine internationale Forschungsgruppe will jetzt einen Zusammenhang zwischen dem Verzehr von Schnellgerichten und der steigenden Anzahl von allergischen Erkrankungen wie Heuschnupfen, Hautausschläge und Asthma bei Kindern und Jugendlichen herausgefunden haben. Drei Fast Food Mahlzeiten pro Woche reichen offenbar, um das Erkrankungsrisiko zu steigern, während drei Obstportionen pro Woche schützen, so die Wissenschaftler. Ursache scheinen die

9/14/2015

Fast Food: unkompliziert, aber ohne Nährstoffe | EAT SMARTER

Trans-Fettsäuren in Fast Food zu sein. „Gerade für Transfette (...) wird eine Verbindung mit Asthmaerkrankungen und Allergien angenommen.“, erklärt Professorin Gabriele Nagel von der Universität Ulm, die Mitglied der internationalen Forschungsgruppe ist.

Gibt es auch gesundes Fast Food?

Inzwischen gibt es vor allem in deutschen Großstädten Fast Food Restaurants, die gesundes Essen anbieten. Statt fettiger Pommes mit Currywurst werden frische Suppen, Sandwiches oder Salate angeboten, möglichst regional und nährstoffreich. Doch vielleicht muss man den geliebten Burger gar nicht gänzlich vom Speiseplan verbannen. Selbst die Deutsche Gesellschaft für Ernährung akzeptiert hin und wieder Fast Food, allerdings sollten frische Obst- oder Gemüsebeilagen dazu gegessen werden.

Vídeo enviado como lição de casa:

<https://www.youtube.com/watch?v=GJDajze5Bxg>

Aula 4: 28/09/2015 - Tema *Schule* (1)**Atividade 1:** vocabulário escola – o que combina com escola, o que não combina?

das Schulgeld der Ausflug das Schuljahr
 die Kopien die Materialien privat
 staatlich die Erziehung die Ausbildung
 die Stunde die Klasse die Fremdsprache
 die Unterhaltung Kollege/Kollegin
 die Party die Schulfreunde der Unterricht
 die Hausaufgabe die Pflicht das Konzert
 die Kunst das Handy die Zusammenarbeit
 der Schulhof die Schuluniform das TV
 die Lehrkraft

- **Atividade com vídeo:** Perguntas que os alunos receberam (cada um recebeu duas perguntas) e que foram discutidas depois do vídeo

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=qXSUYQjsL28>

Was für Schulen gibt es in Deutschland?

Wie viele Jahre dauern die unterschiedlichen Schularten in Deutschland?

Wer geht auf die Hauptschule? Und in die Realschule? Und aufs Gymnasium?

Gibt es dort Schuluniform (wo sie in die Schule geht)? Wie läuft man rum? Und die Lehrer?

Wann muss man eine Klasse oder ein Schuljahr wiederholen?

Was heißt, in der Schule „nachzusitzen“? Wann bekommt man einen Strich? Wie viele davon braucht man, um nachsitzen zu müssen?

Wie lange dauert eine Unterrichtsstunde?

Wann beginnt bei ihr der Unterricht? Hat sie auch Nachmittagschule?

Atividade 3: Tabela com informações sobre as escolas nos diferentes estados alemães

Fonte: www.bildungsexperten.net/wissen/das-schulsystem-in-deutschland-funktionen-und-aufgaben/

Schulpflicht in Deutschland	
Bundesland	Schulpflicht (Beginn und Dauer)
Baden-Württemberg	Beginn der Schulpflicht: 5 – 7 Jahre 9 Jahre und bis zum 18. Lebensjahr Berufsschulpflicht (§73-76 SchG)
Bayern	Beginn der Schulpflicht: 5 – 7 Jahre 12 Jahre: 9 Jahre Vollzeitschulpflicht und 3 Jahre Berufsschulpflicht (Artikel 35 BAYEUG)
Berlin	Beginn der Schulpflicht: 5 – 6 Jahre 10 Jahre(§ 42 Berliner SchG)
Brandenburg	Beginn der Schulpflicht: 5 – 7 Jahre 10 Jahre, bis 18. Lebensjahr Berufsschulpflicht(§ 39 BbgSchG)
Bremen	Beginn der Schulpflicht: 6 Jahre 12 Jahre (§ 54 BremerSchG)
Hamburg	Beginn der Schulpflicht: 5 – 6 Jahre 9 Vollzeitschule Jahre sowie 2 Jahre Berufsschule bis mindestens zum 18. Lebensjahr (Hamburgisches Schulgesetz §37-41a)
Hessen	Beginn der Schulpflicht: 5 – 7 Jahre 9 Jahre (§ 59 Hess. SchG)

Mecklenburg-Vorpommern	<p>Beginn der Schulpflicht: 6 Jahre bis zum 18. Lebensjahr (§42 SchGM-V)</p>
Niedersachsen	<p>Beginn der Schulpflicht: 6 – 7 Jahre 12 Jahre(§ 65(2) NSchG) Nordrhein-Westfalen</p>
Nordrhein-Westfalen	<p>Beginn der Schulpflicht: 6 Jahre 10 Jahre und Berufsschulpflicht bis 18. Lebensjahr bei dualer Ausbildung bis zum 21. Lebensjahr (§ 37,38 SchG NRW)</p>
Rheinland-Pfalz	<p>Beginn der Schulpflicht: 6 Jahre 12 Jahre oder weniger (§§ 7, 60 (2) SchG Rheinland-Pfalz)</p>
Saarland	<p>Beginn der Schulpflicht: 5 – 8 Jahre 9 Jahre Vollzeitschulpflicht, 3 Jahre Berufsschulpflicht bis max. 21.Lebensjahr (§1-§11 SchpFG Saarland)</p>
Sachsen	<p>Beginn der Schulpflicht: 6 – 7 Jahre 9 Jahre Vollzeitschulpflicht, Berufsschulpflicht bis mind. 18. Lebensjahr (§ 28 SchG Sachsen)</p>
Sachsen-Anhalt	<p>Beginn der Schulpflicht: 6 Jahre 12 Jahre: 9 Jahre Vollzeitschulpflicht, mind. 1 Jahr berufsbildende Schule (SchuIG LSA § 40)</p>
Schleswig-Holstein	<p>Beginn der Schulpflicht: 6 – 7 Jahre 9 Jahre Vollzeitschulpflicht sowie Berufsschulpflicht bis 18. Lebensjahr (Schleswig-HolsteinerSchG § 20)</p>
Thüringen	<p>Beginn der Schulpflicht: 6 – 7 Jahre 9 Jahre Vollzeitschulpflicht sowie Berufsschulpflicht bis max. 21. Lebensjahr (ThürSchuIG § 17-24)</p>

Aula 5 (05/10/2015) – Tema *Schule* (2)**Atividade 1:**

Áudio retirado do site do Goethe-Institut:

<http://www.goethe.de/lrn/prj/wnd/idl/sua/sys/deindex.htm>

Para essa atividade, cada aluno recebeu um dos temas que foram ouvidos. Cada um deveria fazer anotações e falar sobre seu tema. Os temas são:

- Schulpflicht und Kosten (Todos fizeram juntos)
- Schularten (Todos fizeram juntos)
- Schulzeiten
- Schulfächer
- Außerschulische Aktivitäten
- Eltern

Atividade 2: leitura de textos em duplas:

B2B2Z016

Deutschland Landeskürser: Privatschulen, Waldorfschulen, religiöse und internationale Schulen: Es gibt viele



Privatschulen

Waldorfschulen, religiöse und internationale Schulen

Es gibt viele Alternativen zum staatlichen Schulsystem in Deutschland. Viele dieser Schulen sind jedoch nicht durchweg privat geführt und einige, die sich privat nennen, sind abhängig von Regierungszuschüssen. Oft agieren Privatschulen unter den selben Regelungen wie staatliche Schulen.

Das größte Netzwerk von Privatschulen bilden die Waldorfschulen. Diese Schulen bilden eine alternative Schulform, die auf den Ideen und der Philosophie von Rudolf Steiner basiert. Ähnlich wie in den Montessori-Schulen, deren Erziehung sich vom Kindergarten bis zu den frühen Klassenstufen der weiterführenden Schulen erstreckt, steht in den Waldorf-Schulen die Entwicklung der Persönlichkeit im Vordergrund. Waldorf-Schulen versuchen, die Kreativität der Kinder zu fördern, so dass Kunst einen sehr wichtigen Bestandteil während der Schullaufbahn an einer Waldorf-Schule bildet.

Religiöse Schulen finden Sie in ganz Deutschland gefunden, obwohl viele dieser Schulen mittlerweile um ihr Überleben kämpfen müssen und meistens nur dank staatlicher Unterstützung bestehen können. Viele religiöse Schulen sind oftmals hoffnungslos überfüllt, weil sie in der Regel als effektiver betrachtet werden. Die Familie bzw. die Eltern müssen normalerweise keiner bestimmten Konfession angehören, damit die Kinder eine religiöse Schule besuchen können, jedoch müssen die Eltern Achtung vor dem Glauben ihrer Kinder zeigen und die religiösen Traditionen und Bräuche (z.B. das Fasten und bestimmte Kleidung) respektieren.

Bevor Sie sich für eine Privatschule entscheiden, sollten sie die folgenden Fragen klären:

- Besitzt die Schule einen guten Ruf? Wann wurde sie eröffnet?
- Wie hoch ist der Prozentsatz der Schüler, die einen guten Abschluss erhalten und an der Universität studieren?
- Wie groß sind die Klassen und wie hoch ist das Lehrer:Schüler-Verhältnis?
- Welche Voraussetzungen müssen die Lehrer zur Unternehmung an der Schule haben und von welcher Nationalität sind sie?
- Aus welchen Ländern kommen die Schüler?
- In welchen Sprachen wird unterrichtet? Gibt es spezielle Klassen für Schüler, die Unterricht in der deutschen Sprache benötigen?
- Von welcher Dauer sind die Schul-, Ferien- und Unterrichtszeiten? Diese werden nicht unbedingt mit denen staatlicher Schulen übereinstimmen.
- Welchen Stoff enthält der Lehrplan? Welche Prüfungen werden gestellt?
- Wie sind Werkstätten für Kunst- und wissenschaftlichen Unterricht ausgestattet?
- Wie wird Disziplin erreicht und wie wird damit umgegangen?

9/28/2015

Deutschland Landesführer: Privatschulen, Waldorfschulen, religiöse und Internationale Schulen: Es gibt viele

Bevor Sie eine endgültige Wahl treffen, sollten Sie alle Schulen, die Sie in die engere Wahl gezogen haben, während der Unterrichtszeiten persönlich besuchen und dort mit Lehrern und Schülern sprechen. Nach der Einschulung Ihres Kindes, sollten Sie darauf achten, wie Ihr Kind zurecht kommt und Beurteilungen und Beschwerden beachten.

Internationale Schulen

Internationale Schulen gibt es in Deutschland vor allem in größeren Städten und Regionen, in denen eine große Anzahl an diplomatischen Einrichtungen und internationalen Unternehmen zu finden ist (wie in München, Frankfurt oder Berlin). Die meisten internationalen Schulen halten ihren Unterricht in Englisch und bieten Klassen von der Kindergarten-Stufe bis zum US-amerikanischen High-School-Abschluss oder sogar dem internationalen Abitur. Zu weiteren Informationen setzen Sie sich bitte mit der Botschaft oder dem Konsulat ihres zukünftigen Heimatlandes in Verbindung.

www.justlanded.com © 2003-2014 Just Landed



Staatliche Schulen

Benotungssystem, Anmeldung und Schulzeiten

In Deutschland entwickelt jedes einzelne Bundesland sein eigenes Bildungssystem, setzt seine eigenen bildungsspezifischen Maßstäbe und legt seine eigenen Standards fest. Obwohl die Bildungsstandards in der Regel recht hoch gesetzt werden, können sie sich in jedem Bundesland stark unterscheiden.

Trotz der Unterschiede zwischen den Bundesländern, wird der Leistungsstand der Schüler an allen Schulen regelmäßig in Tests geprüft. Zweimal im Jahr erhalten die Schüler ein Zeugnis über ihre Leistungen, das jeweils am Ende eines Halbjahres vergeben wird. Die Leistungen werden wie folgt in Noten von 1 bis 6 bewertet:

- 1 – sehr gut
- 2 – gut
- 3 – befriedigend
- 4 - ausreichend
- 5 – mangelhaft
- 6 – ungenügend

Beachten Sie, dass das deutsche Bildungssystem sehr streng ist bezüglich der Leistungserbringung. Fällt Ihr Kind in einer weiterführenden Schule in zwei oder einem Unterrichtsfach durchfällt (mit einer Note 5 oder 6), muss es in der Regel das komplette Schuljahr wiederholen. Die genauen Regelungen können sich jedoch in jedem Bundesland unterscheiden.

So melden Sie Ihr Kind an einer deutschen Schule an

Der Anmeldeprozess an deutschen Schulen verläuft in den meisten Fällen sehr unkompliziert. Wenn Sie in Deutschland als wohnhaft gemeldet sind, wird Sie die betreffende Schule einige Zeit vor Beginn des Schuljahres anschreiben. In diesem Informationsschreiben werden Sie über medizinische Bescheinigungen und Schulmaterialien, die Sie vorlegen müssen, informiert werden.

Sie können Ihr Kind während den gewöhnlichen Öffnungszeiten im Schulsekretariat anmelden. Falls Sie sich entschlossen haben, Ihr Kind an einer anderen Schule (z.B. an einer Privatschule) unterrichten zu lassen, müssen Sie Ihre örtliche staatliche Schule darüber informieren und ihr die Alternativen, die Sie für Ihr Kind getroffen haben, darlegen. Beachten Sie, dass in Deutschland die Anmeldung Ihres Kindes an einer Schule gesetzlich verpflichtend ist. Falls Sie also das Anschreiben

Ihrer örtlichen Schule ignorieren, könnten Sie in ernsthafte Schwierigkeiten geraten!

Unterricht und Freizeit

Die meisten staatlichen Schulen unterrichten nur vormittags (gewöhnlich von 8:00 Uhr bis 13:00 Uhr). Abhängig vom persönlichen Stundenplan haben manche Schulen zusätzlich Unterricht an einigen Nachmittagen (beispielsweise von 15:30 Uhr bis 16:00 Uhr). Für Eltern können diese Unterrichtszeiten manchmal ein Problem darstellen, weil sie sich in der freien Zeit nach der Schule, die eigentlich zur Erledigung der Hausaufgaben vorgesehen ist, um ihre Sprösslinge kümmern müssen. Hinzu kommt, dass es passieren kann, dass Kinder ohne Anmeldung von der Schule nach Hause geschickt werden, wenn ein Lehrer krank wird und kein Ersatz gefunden werden kann! Aus diesen Gründen schicken manche berufstätige Eltern ihre Kinder auf eine Privatschule oder organisieren sich eine „Tagesmutter“, die in den Nachmittagsstunden auf die Kinder aufpasst.

Ferien

Die Sommerferien in Deutschland dauern etwa sechs Wochen und beginnen jeweils um ein paar Wochen versetzt in den einzelnen Bundesländern (um lange Staus auf den deutschen Autobahnen während der Ferienzeiten zu vermeiden). Die genauen Feriendaten ändern sich von Jahr zu Jahr, weshalb jedes Jahr ein Ferienkalender für ganz Deutschland veröffentlicht wird.

Neben den Sommerferien gibt es über das Jahr verteilt folgende Schulferien:

- Zwei Wochen Herbstferien, die ursprünglich eingeführt wurden, damit Kinder in ländlichen Gegenden ihren Eltern bei der Erntearbeit helfen konnten,
- Zwei bis drei Wochen Weihnachtsferien,
- Ein bis zwei Wochen Osterferien,
- Sowie eine Vielzahl an zusätzlichen religiösen, nationalen oder staatlichen Feiertagen.

Trotzdem sollten Sie nicht annehmen, dass diese großzügigen Ferienregelungen Ihnen erlauben, Ihr Kind nach eigenen Vorstellungen bzw. Urlaubsplänen dem Unterricht entziehen. Jedes Fernbleiben vom Unterricht (einschließlich im Krankheitsfall) muss der Schule gemeldet werden und schriftlich begründet werden. Falls Ihr Kind aus einem anderen Grund als Krankheit dem Unterricht fernbleiben muss, müssen Sie sich zunächst das Einverständnis der Schule holen. Fehlt Ihr Kind im Unterricht für einen Zeitraum von mehr als einem oder zwei Tagen ohne Einverständniserklärung der Schule, können Sie möglicherweise mit einer Geldstrafe belegt werden. Bei anhaltender Missachtung der Schulpflicht kann den Eltern sogar eine Gefängnisstrafe und dem Kind die Unterbringung in einer Pflegefamilie drohen!

www.justlanded.com © 2003-2014 Just Landed

Aula 06 – 19/10/2015 - Tema Männer und Frauen (1) (aula sem vídeo)

Atividade 1: Vocabulário

Männlichkeitswahn *der* <Männlichkeitswahns (Männlichkeitswahn), Männlichkeitswahn> (≈ Männlichkeitskult)

Männlichkeit *die*; - *nur Sg*; das Verhalten, das Aussehen od. die Eigenschaft, die (nach traditioneller Auffassung) für Männer charakteristisch, typisch sind (*besonders* im sexuellen Bereich) ↔ Weiblichkeit

Wahn *der* <Wahns (Wahn), Wahn> (*kein Plur.*)
(abwert.) eine falsche und unrealistische Vorstellung

Ma•cho [ˈmatʃo] *der*; -s, -s; *meist pej*; ein Mann, der glaubt, dass Männer stark und hart sein müssten, keine Gefühle zeigen dürften und den Frauen überlegen seien ≈ Chauvi

Fe•mi•ni•s•mus *der*; -
; *nur Sg*; eine Theorie und Lehre und die darauf aufbauende Bewegung² (1), die z. B. zum Ziel hat, dass Frauen im Beruf die gleichen Chancen haben wie Männer und dass sich die traditionelle gesellschaftliche Rolle der Frau ändert
// hierzu **fe•mi•ni•s•tisch** *Adj*; hierzu: *Feminist_in*

Ei•fer•sucht *die*; *nur Sg*; **Eifersucht (auf jemanden)** die oft übertriebene Angst eines Menschen, die Liebe od. Aufmerksamkeit eines anderen Menschen an eine dritte Person zu verlieren < *meist* blinde, rasende, krankhafte Eifersucht >
hierzu: eifersüchtig (*adj*)

Atividade 2: Discussão de figuras



**Toilettenschilder in
einer Bar in Madrid:**



[facebook.com/jenshealth](https://www.facebook.com/jenshealth)

Atividade 3: Quiz**1.1.1 Folie „Leistungen von Frauen und Männern“**

1. Die erste „Programmiersprache“ für einen Vorläufer des Computers entwickelte
A ein Mann B eine Frau
2. Die Radioaktivität und die chemischen Elemente Polonium und Radium entdeckte
A ein Mann B eine Frau
3. Den ersten deutschen Kindergarten gründete
A ein Mann B eine Frau
4. Den Fallschirm zusammengerollt in ein Paket erfand
A ein Mann B eine Frau
5. Das erste tragbare Telefon entwickelte
A ein Mann B eine Frau
6. Das bekannte Parfum „Kölnisch Wasser“ (Eau de Cologne) schuf
A ein Mann B eine Frau
7. Die Sicherheitsnadel, wie wir sie heute kennen, erfand
A ein Mann B eine Frau
8. Das mp3-Format zur Musikübertragung entwickelte
A ein Mann B eine Frau

1.1.2 Lösung „Leistungen von Frauen und Männern“

- 1 B: Augusta Ada King, Countess of Lovelace
- 2 B: Marie Curie, in gemeinsamer Forschungsarbeit mit ihrem Mann.
- 3 A: Friedrich Fröbel
- 4 B: Käthe Paulus
- 5 A: Martin Cooper
- 6 A: Johann Maria Farina
- 7 A: Walter Hunt
- 8A: Karlheinz Brandenburg

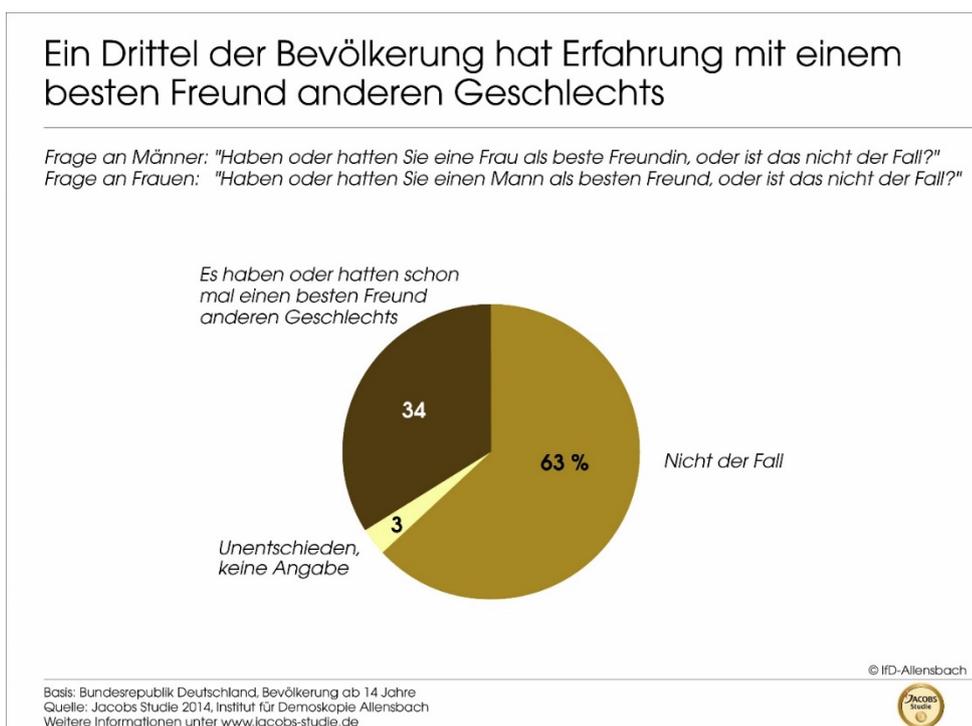
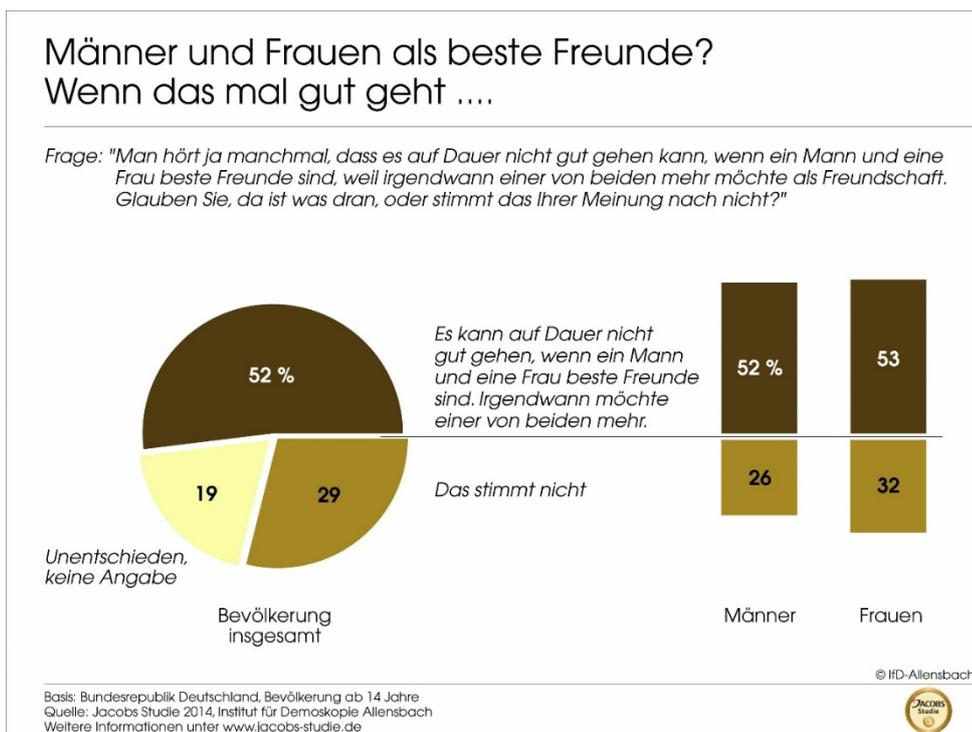
Atividade 4: Lição de casa**Arbeitsblatt „Typisch Mädchen, typisch Junge“**

Typisch Mädchen	Typisch Junge

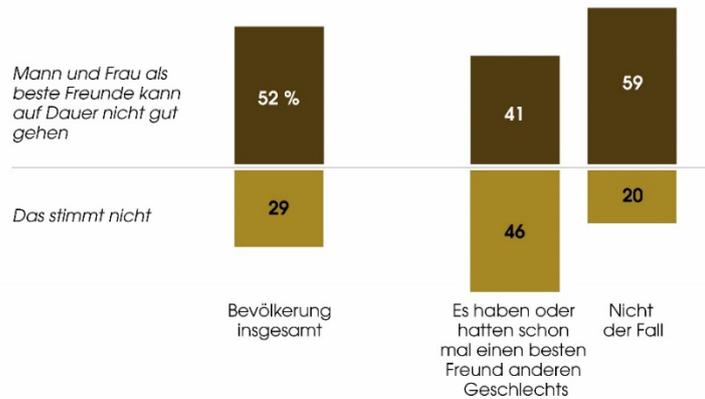
Aula 7 – 26/10/2015 – Tema Männer und Frauen (2)

Atividade 1: Foi feita, em sala, a tabela que deveria ter sido completada em casa, como lição. Nenhum aluno fez a tarefa e, por isso, iniciamos a aula com essa atividade, para revisar o que foi visto na semana anterior.

Atividade 2: discussão sobre a ideia: “Zwischen Männer und Frauen gibt es keine Freundschaften” (entre homens e mulheres não há amizade), usando as informações dos materiais:



Freundschaften zwischen Männern und Frauen funktionieren besser, als die Klischeevorstellung vermuten lässt



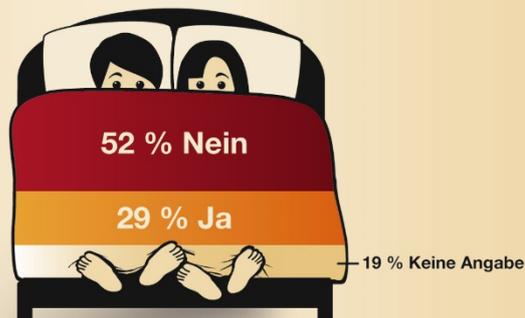
Nicht dargestellt: unentschieden, keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Bevölkerung ab 14 Jahre
 Quelle: Jacobs Studie 2014, Institut für Demoskopie Allensbach
 Weitere Informationen unter www.jacobs-studie.de

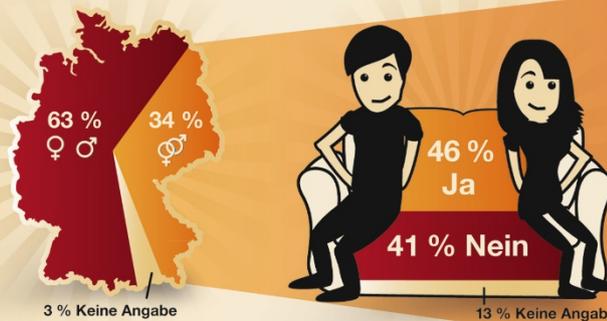
© IfD-Allensbach



Freundschaften zwischen Männern und Frauen – kann das gut gehen?



Aber: Eigene Erfahrung macht optimistisch



Jeder dritte Deutsche hat/hatte eine Mann-Frau-Freundschaft.

Sie sagen: Männer und Frauen können auch nur Freunde sein.

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Bevölkerung ab 14 Jahre
 Quelle: Jacobs Studie 2014, Institut für Demoskopie Allensbach
 Weitere Informationen unter www.jacobs-studie.de



Probleme einer Frau:



Probleme eines Mannes:



HORNOKE.COM



Zwischen Männern und Frauen ist keine Freundschaft möglich. Da gibt es nur Leidenschaften: Feindschaft, Anbetung, Liebe – aber keine Freundschaft.

(Oscar Wilde)

gutezitate.com



Aula 8 – 13/11/2015 – Tema: Familie (1)

Atividade 1: atividade de compreensão auditiva e de leitura. Introdução ao tema.



Top-Thema mit Vokabeln

Begleitmaterialien

Familie kann alles sein

Was versteht man in Deutschland unter einer Familie? Diese Frage hat eine Studie untersucht und überraschende Antworten gefunden. Können sie dabei helfen, dass in Deutschland die niedrige Geburtenrate steigt?

In Deutschland bekommt jede Frau durchschnittlich nur noch 1,3 Kinder. Wie kann eine Gesellschaft die sinkende Geburtenrate stoppen? Eine Studie des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB) ergab: Die Politik **konzentriert sich** zu sehr **darauf**, wie man Familie **mit** Beruf **vereinbaren** kann. Dabei werden die kulturellen Vorstellungen der Menschen kaum beachtet. Marie-Luise Lewicki, Chefredakteurin der Zeitschrift „Eltern“, meint: „Das bisherig **Leitbild**, das **vorschreibt**, was eine Familie ist, ist vollkommen **überholt**.“

Aber was ist überhaupt noch eine Familie? Für die meisten jungen Menschen **verkörpert** nach wie vor das verheiratete Ehepaar mit Kindern die **klassische** Familie. Aber fast 90 Prozent der Befragten verstehen unter Familie auch homosexuelle Paare, **Patchworkfamilien** oder **Alleinerziehende**.

Norbert Schneider, Direktor des BiB und Autor der Studie, meint: „Es gibt keine **positiv besetzten** Familienbilder in Deutschland. Jedes Bild beinhaltet sofort eine **Negativfolie**.“ Der klassischen Mutter und Ehefrau wird **vorgeworfen**, dass sie **es sich auf Kosten** anderer **gut gehen lässt**. Den berufstätigen Müttern wird der Vorwurf gemacht, **sich** auf Kosten ihrer Kinder **selbst** zu **verwirklichen**.

Die Autoren der Studie empfehlen, dass die Politik der **Vielfalt** des Familienlebens **gerecht werden** soll. Man soll Vätern, die sich mehr um die Familie kümmern wollen, und Müttern, die sich mehr um den Beruf kümmern wollen, helfen. Außerdem soll es mehr aktive **Gleichstellungspolitik** der Geschlechter geben. Lewicki fordert: „Es muss endlich über eine Kultur einer familienfreundlichen Gesellschaft diskutiert werden.“



Top-Thema mit Vokabeln

Begleitmaterialien

Glossar

Familienbild, -er (n.) – die Vorstellung, wie eine Familie sein soll

Geburtenrate (f., nur Singular) – hier: die Anzahl der Geburten in einem Land pro Frau

sich auf etwas konzentrieren – hier: gezielt an etwas arbeiten

etwas mit etwas vereinbaren – etwas so organisieren, dass es mit etwas anderem zusammenpasst

Leitbild, -er (n.) – das Vorbild; das Ideal

etwas vorschreiben – hier: bestimmen, wie etwas sein muss; vorgeben

überholt – hier: altmodisch; nicht mehr zeitgemäß

etwas verkörpern – etwas darstellen; das Symbol für etwas sein

klassisch – üblich; normal; konventionell

Patchworkfamilie, -n (f., aus dem Englischen) – neu zusammengesetzte Familie, in der nicht alle miteinander verwandt sind

Alleinerziehender, Alleinerziehende/Alleinerziehende, - – eine Person, die ihr Kind alleine und ohne einen Partner aufzieht

positiv besetzt – so, dass man mit etwas nur Gutes verbindet

Negativfolie, -n (f.) – gemeint ist hier: das negative Bild; die schlechten Vorstellungen

jemandem etwas vorwerfen – jemanden für etwas kritisieren (Substantiv: der Vorwurf)

es sich gut gehen lassen – hier: nicht arbeiten und sich von anderen bedienen lassen

auf Kosten von jemandem – hier: so, dass es einer anderen Person schadet

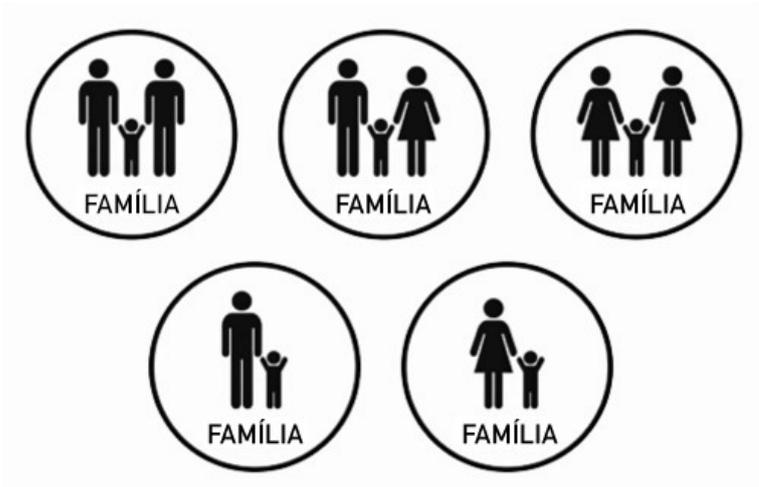
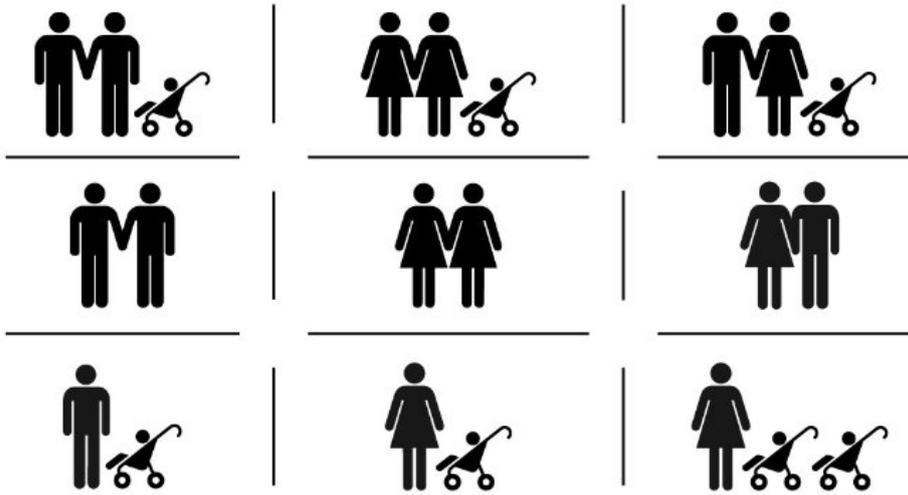
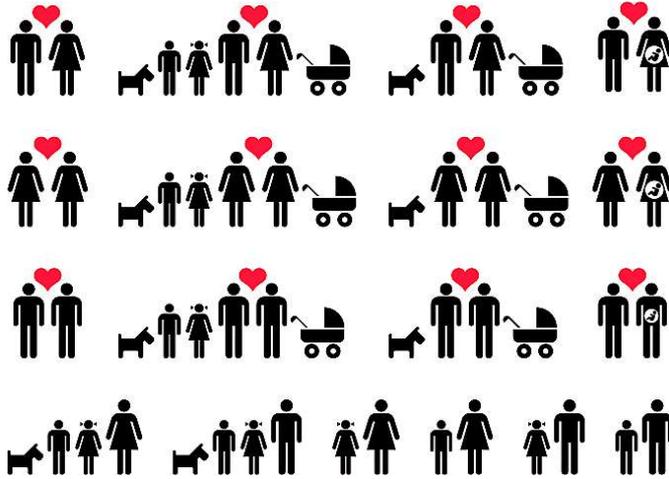
sich selbst verwirklichen – hier: das tun, was man sein Leben lang machen möchte

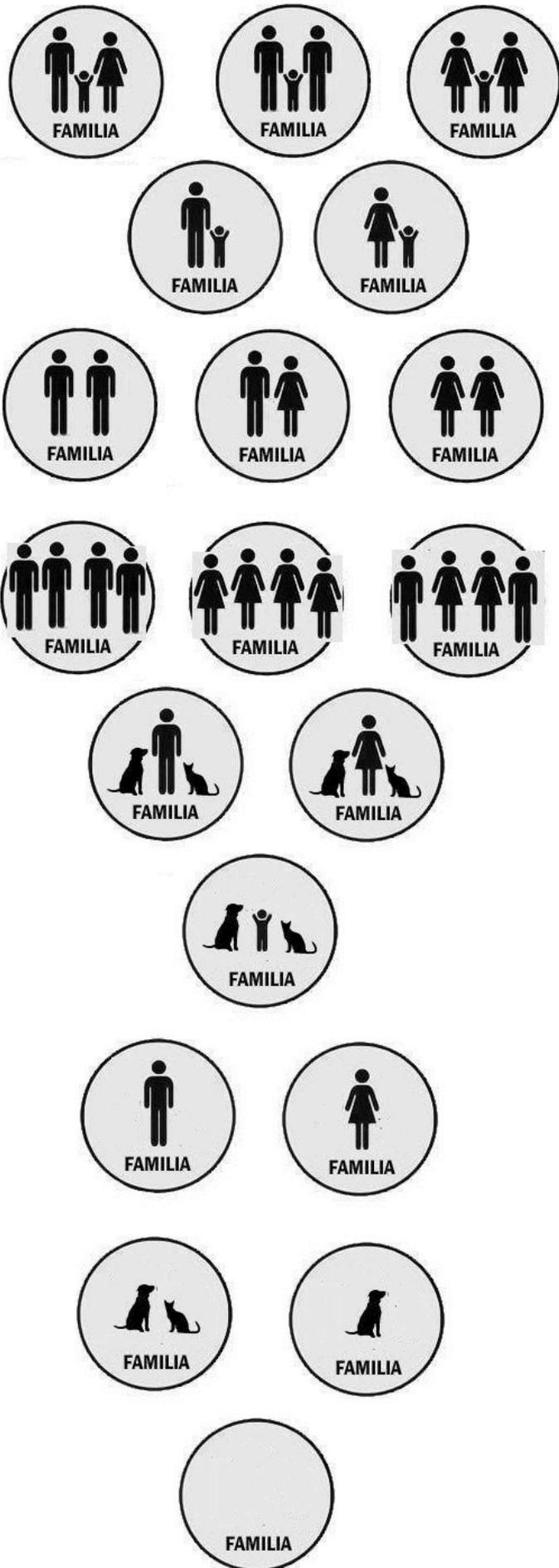
Vielfalt (f., nur Singular) – die Tatsache, dass es viel Unterschiedliches von etwas gibt

einer Sache gerecht werden – sich so verhalten, dass es zu einer Sache passt

Gleichstellung (f., nur Singular) – die gleiche Behandlung für unterschiedliche Menschen

Seite 2/3





- atividade extra: Texto entregue para leitura em casa:

11/5/2015

Was ist Familie? Eine Frage von hoher gesellschaftspolitischer Relevanz | bpb



URL: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138023/was-ist-familie>

Pfad: Politik | Grundfragen | Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde | Familie | Was ist Familie?

Was ist Familie? Eine Frage von hoher gesellschaftspolitischer Relevanz

Norbert F. Schneider

Norbert F. Schneider, geb. 1955, ist seit 2009 Direktor des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung in Wiesbaden; zuvor war er zwölf Jahre Professor für Soziologie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Er ist Herausgeber der *Comparative Population Studies – Zeitschrift für Bevölkerungsforschung* und Mitherausgeber der *Zeitschrift für Familienforschung*. 2008-2010 war er Präsident der *European Society on Family Relations (esfr)*. 2010 wurde er als Mitglied in die Sachverständigenkommission zur Erstellung des Achten Familienberichts und in den Expertenrat Demografie beim Bundesminister des Innern berufen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Familien-, Bevölkerungs- und in der Mobilitätsforschung. Ausgewählte Publikationen: (Hg.) Lehrbuch *Moderne Familiensoziologie. Theorien, Methoden, empirische Befunde*. Opladen: B. Budrich, (2008); *Family and Parenthood in Contemporary Europe: Sociological Considerations and their Political Implications*. *Family Science*, 2011, 1, 3 – 4, 135 – 143; *Mobile Living Across Europe. Volume 2: Causes and Consequences of Job-Related Spatial Mobility in Cross-National Comparison*. Opladen: B. Budrich, Hg. mit Beate Collet (2010):

Norbert F. Schneider

31.5.2012

Das traditionelle Verständnis von Familie ist zwar noch weit verbreitet, stimmt aber mit der Lebenspraxis vieler Menschen nicht mehr überein. Mittlerweile haben sich andere Lebensformen verbreitet, die vom konventionellen Modell abweichen. Das wirft Fragen auf: Welche Merkmale lassen sich zur Bestimmung von Familien heranziehen? Oder gibt es überhaupt geeignete Merkmale?

Was ist Familie? Diese auf den ersten Blick leicht zu beantwortende Frage ist bei genauerem Hinsehen gar nicht so eindeutig und auch nicht abschließend zu klären. Im traditionellen Verständnis ist Familie ein Ehepaar, das zusammen mit seinen Kindern in einem Haushalt wohnt. Familie ist demnach durch fünf Merkmale bestimmt: das Vorhandensein von zwei Generationen und von zwei Geschlechtern, die Ehe des Elternpaars, verwandtschaftliche Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern und eine Haushalts- und Wirtschaftsgemeinschaft. Dieses Familienverständnis ist immer noch weit verbreitet, stimmt aber mit der Lebenspraxis einer wachsenden Zahl von Menschen nicht mehr überein. Herausgebildet und verbreitet haben sich zahlreiche Lebensformen, die von diesem Modell abweichen. Beispiele dafür sind nichteheliche Lebensgemeinschaften mit ihren Kindern, gleichgeschlechtliche Paare, die mit den Kindern eines Partners oder einer Partnerin zusammenleben, Alleinerziehende und Paare ohne Kinder, die nicht zusammenwohnen, aber solidarisch verbunden sind und füreinander sorgen. Sind das Familien? Welche Merkmale sind zur Bestimmung geeignet? Gibt es überhaupt geeignete Merkmale?

Unterschiedliche Wesensbestimmungen von Familie

In der aktuellen gesellschaftspolitischen Diskussion, was Familie ist oder sein soll, sind drei unterschiedliche Positionen erkennbar:

- Die erste Position ist sehr stark auf die Ehe zentriert: Familie ist nur dort, wo ein Ehepaar in einem Haushalt zusammenlebt. Ehe konstituiert Familie, Kinder sind aus dieser Perspektive für das Vorhandensein einer Familie nicht unbedingt erforderlich. So gilt eine kinderlose Ehe als Familie, eine nichteheliche Lebensgemeinschaft mit Kindern dagegen nicht.
- Die zweite Position rückt Elternschaft in den Mittelpunkt. Familie ist eine Verantwortungsgemeinschaft zwischen Eltern und Kindern bzw. zwischen Kindern und Eltern. Oder, prägnanter ausgedrückt: Familie ist überall dort, wo Kinder sind. Ehe und Haushaltsgemeinschaft sind für eine Familie demnach nicht länger konstitutiv. Damit konturiert sich ein neuer, weiter gefasster Familienbegriff, der einzig auf die Eltern-Kind-Beziehung abstellt.
- Die dritte Position ist noch offener gefasst und hebt auf gelebte Solidarbeziehungen ab. Familie ist demnach jede exklusive Solidargemeinschaft zwischen zwei oder mehr Personen, die auf relative Dauer ausgerichtet ist. Auf das Vorhandensein von Ehe und Kindern kommt es dabei nicht an. Diese Position ist in Deutschland noch wenig bedeutsam. In Schweden, Dänemark und Frankreich gibt es bereits entsprechend angelegte Rechtsinstitute.

Die Antwort auf die Frage, was Familie ist, ist gesellschaftspolitisch sehr relevant, weil damit bestimmt wird, welche Lebensformen gesellschaftlich legitimiert sind und als besonders schutz- und förderwürdig gelten sollen. Solidarität, Exklusivität, relative

11/5/2015

Was ist Familie? Eine Frage von hoher gesellschaftspolitischer Relevanz | bpb

Dauerhaftigkeit und Wechselseitigkeit, diese Merkmale können ein gutes Fundament für moderne Vorstellungen von Familie abgeben und die auf dem Kirchenrecht sowie dem bürgerlichen Recht basierende starre Normierung von Ehe und Familie ablösen.

Familie als Variante privater Lebensformen

Für sozialwissenschaftliche Analysen ist der Begriff Familie wegen seiner historischen Wandelbarkeit und ideologischen Befrachtung nur sehr eingeschränkt brauchbar. Besser hierfür geeignet ist ein objektiver Begriff wie der der privaten Lebensform*. Die Dreigenerationenfamilie ist ebenso eine Lebensform wie der Singlehaushalt oder die Fernbeziehung. Lebensformen repräsentieren also haushaltsübergreifend relativ stabile Beziehungsmuster im Privatbereich. Es handelt sich um einen allgemeinen und umfassenden Begriff.

"Familiale Lebensformen" bilden eine Teilmenge, die dadurch bestimmt ist, dass darin mindestens ein Elternteil und Kinder zusammenleben. Schließlich bildet die "eheliche Kernfamilie" eine Teilmenge familiärer Lebensformen, die dadurch bestimmt wird, dass Mann und Frau als Ehepaar mit ihren leiblichen Kindern zusammenleben. Wollte man noch weiter differenzieren, können hier zwei Formen unterschieden werden: die "bürgerliche Kernfamilie", die im klassischen Sinn auf einer strikten komplementären Rollenteilung zwischen den Geschlechtern beruht, der Mann übernimmt die Rolle des Alleinversorgers, die Frau die der Hausfrau und Mutter. Davon zu unterscheiden ist die "moderne Kernfamilie", die auf einer egalitären Rollengestaltung der Partner basiert.

Private Lebensformen sind keine starren Strukturtypen. Vielmehr sind sie als Entwicklungsverläufe zu sehen, charakterisiert durch wechselnde Aufgaben und Leistungen sowie durch unterschiedliche Beziehungsmuster. Aber nicht nur einzelne Lebensformen sind dynamisch, die »private Lebensführung«, d. h. die Gestaltung der Lebensformen und ihre Aufeinanderfolge im Lebenslauf, ist als Prozess zu verstehen, der durch Übergänge und dadurch begründete Lebensphasen charakterisiert ist. Typische Übergänge sind die Heirat, die Erstelternschaft, der Auszug der Kinder aus dem Elternhaus, Scheidung und Verwitwung.

Die Familie gibt es nicht. Vielmehr ist von einer Vielfalt unterschiedlicher (familiärer) Lebensformen auszugehen, die, jede für sich, eine gewisse soziale Legitimität beanspruchen können. Familie ist kein Naturgesetz, sondern eine soziale Institution, die durch die jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse überformt, dadurch aber nicht determiniert ist. Bei aller gesellschaftlichen Prägung, Familie ist auch ein individuelles Beziehungsgefüge, das durch Individuen hervorgebracht, gelebt und gestaltet wird. Typische Muster und Gestaltungsformen geben der Familie ihr jeweiliges Gesicht und wirken zugleich zurück auf die Gesellschaft.

- **Atividades com o texto *Die Tochter*, de Peter Bichsel (1964)**

- **Atividade 1:** vídeo baseado no texto:

https://www.youtube.com/watch?v=c31O_ZIRWng

- **Atividade 2:** leitura do texto:

Peter Bichsel

Die Tochter

Abends warteten sie auf Monika. Sie arbeitete in der Stadt, die Bahnverbindungen sind schlecht. Sie, er und seine Frau, saßen am Tisch und warteten auf Monika. Seit sie in der Stadt arbeitete, aßen sie erst um halb acht. Früher hatten sie eine Stunde eher gegessen. Jetzt warteten sie täglich eine Stunde am gedeckten Tisch, an ihren Plätzen, der Vater oben, die Mutter auf dem Stuhl nahe der Küchentür, sie warteten vor dem leeren Platz Monikas. Einige Zeit später dann auch vor dem dampfenden Kaffee, vor der Butter, der Marmelade.

Sie war größer gewachsen als sie, sie war auch blonder und hatte die Haut, die feine Haut der Tante Maria. „Sie war immer ein liebes Kind“, sagte die Mutter, während sie warteten.

In ihrem Zimmer hatte sie einen Plattenspieler, und sie brachte oft Platten mit aus der Stadt, und sie wusste, wer darauf sang. Sie hatte einen Spiegel und verschiedene Fläschchen und Döschen, einen Hocker aus marokkanischem Leder, eine Schachtel Zigaretten.

Der Vater holte sich seine Lohntüte auch bei einem Bürofräulein. Er sah dann die vielen Stempel auf einem Gestell, bestaunte das sanfte Geräusch der Rechenmaschine, die blondierten Haare des Fräuleins, sie sagte freundlich „Bitte schön“, wenn er sich bedankte.

Über Mittag blieb Monika in der Stadt, sie aß eine Kleinigkeit, wie sie sagte, in einem Tearoom. Sie war dann ein Fräulein, das in Tearooms lächelnd Zigaretten raucht.

Oft fragten sie sie, was sie alles getan habe in der Stadt, im Büro. Sie wusste aber nichts zu sagen.

Dann versuchten sie wenigstens, sich genau vorzustellen, wie sie beiläufig in der Bahn ihr rotes Etui mit dem Abonnement aufschlägt und vorweist, wie sie den Bahnsteig entlang geht, wie sie sich auf dem Weg ins Büro angeregt mit Freundinnen unterhält, wie sie den Gruß eines Herrn lächelnd erwidert.

Und dann stellten sie sich mehrmals vor in dieser Stunde, wie sie heimkommt, die Tasche und ein Modejournal unter dem Arm, ihr Parfum; sie stellten sich vor, wie sie sich an ihren Platz setzt, wie sie dann zusammen essen würden.

Bald wird sie sich in der Stadt ein Zimmer nehmen, das wussten sie, und dass sie dann wieder um halb sieben essen würden, dass der Vater nach der Arbeit wieder seine Zeitung lesen würde, dass es dann kein Zimmer mehr mit Plattenspieler gäbe, keine Stunde des Wartens mehr. Auf dem Schrank stand eine Vase aus blauem schwedischem Glas, eine Vase aus der Stadt, ein Geschenkvorschlagn aus dem Modejournal.

„Sie ist wie deine Schwester“, sagte die Frau, „sie hat das alles von deiner Schwester. Erinnerst du dich, wie schön deine Schwester singen konnte.“

„Andere Mädchen rauchen auch“, sagte die Mutter.

„Ja“, sagte er, „das habe ich auch gesagt.“

„Ihre Freundin hat kürzlich geheiratet“, sagte die Mutter.

Sie wird auch heiraten, dachte er, sie wird in der Stadt wohnen.

Kürzlich hatte er Monika gebeten: „Sag mal etwas auf Französisch.“ – „Ja“, hatte die Mutter wiederholt, „sag mal etwas auf Französisch.“ Sie wusste aber nichts zu sagen.

Stenografieren kann sie auch, dachte er jetzt. „Für uns wäre das zu schwer“, sagten sie oft zueinander. Dann stellte die Mutter den Kaffee auf den Tisch. „Ich habe den Zug gehört“, sagte sie.

- Atividade concomitante com a leitura do texto: Vocabulário em figuras:





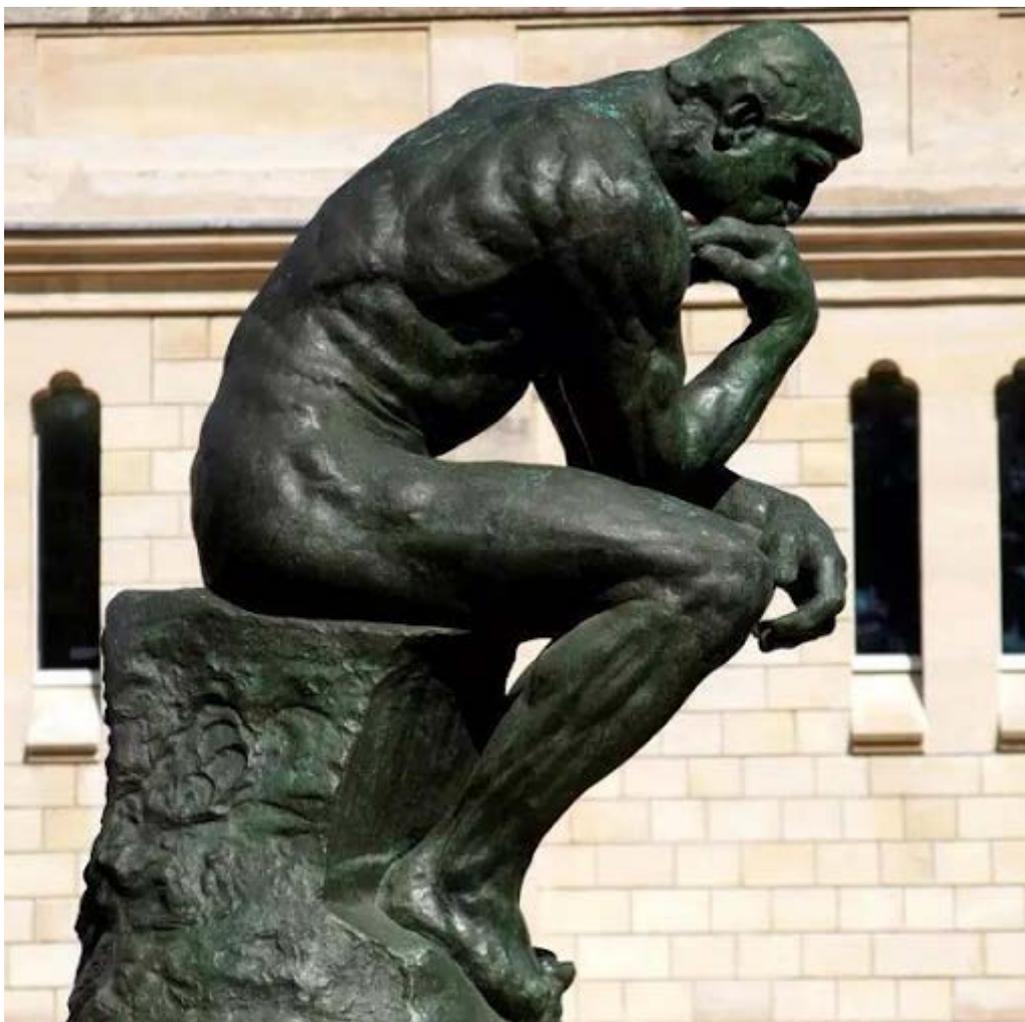




Bild hochgeladen von kenta123
bei www.gettyimages.de

Aula 10 – 23/11/2015 – Tema: Kunst (1)

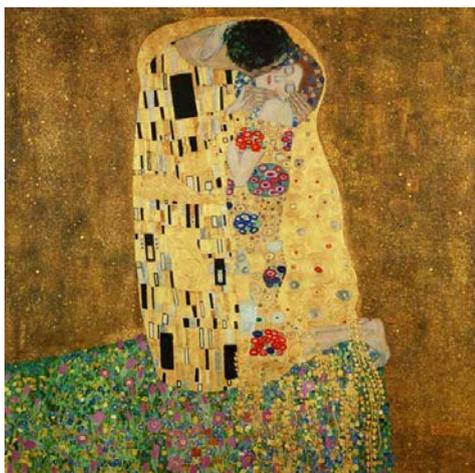
- **Atividade 1:** descobrir o que é a figura (a partir de um pequeno recorte feito da imagem da estátua O Pensador, de Rodin):



- **Atividade 2:** Discussão sobre as imagens das pinturas:







- **Atividade 3:** Pensar a época em que cada obra foi pintada:

Renaissance	XV
Barock	XVI
Rokoko	XVII
Klassizismus	XVIII - XIX
Romantik	XIX
Realismus	XIX (1850-1914)
Impressionismus	XIX (1890)
Expressionismus	XX (1900)
Jugendstil / Art Nouveau	XX (1890/1910)
Kubismus	
Pop- Art	XX (1960)

Aula 11 – 30/11/2015 – Tema: Kunst (2)

- **Atividade 1:** Discutir a ideia de arte (o que é arte e o que não é arte) a partir das duas obras:



-Atividade 2: Leitura do texto (para discutir a questão: Ist das Kunst, oder kann das weg? (isso é arte, ou pode ser jogado fora?):

Putzfrau putzt Kunstwerk in Dortmunder Museum kaputt

Eine Putzfrau hat in einem Dortmunder Museum ein Kunstwerk kaputt geputzt. Das Werk "Wenn's anfängt durch die Decke zu tropfen" des Künstlers Martin Kippenberger sei nach dem Putzeinsatz "in seiner ursprünglichen Form nicht wiederherzustellen", sagte eine Stadtsprecherin. Yahoo Nachrichten, 2011.

-Atividade 3: Leitura e discussão do texto

30/11/2015

Ist das Kunst, oder kann das weg? | pflichtlektüre

pflichtlektüre

[\(http://www.pflichtlektuere.com/\)](http://www.pflichtlektuere.com/)

ONLINEMAGAZIN FÜR STUDIERENDE

VON PFLICHTLEKTUERE

([HTTP://WWW.PFLICHTLEKTUERE.COM/AUTHOR/PFLICHTLEKTUERE/](http://www.pflichtlektuere.com/AUTHOR/PFLICHTLEKTUERE/)) / 31. JANUAR 2012

IST DAS KUNST, ODER KANN DAS WEG?



http://www.pflichtlektuere.com/blog/wr-content/uploads/2012/01/banner_themenwoche_mull.jpg

Fotos: [flickr.com/TimothyTakemoto/epSos.de/](https://www.flickr.com/photos/TimothyTakemoto/epSos.de/) Marc Patzwald, Montage: Marc Patzwald

E in Kommentar von Katja Vossenber

Die Putzfrau dachte sich wahrscheinlich nichts besonderes. Da war halt dieser Kalkfleck. Das sieht ja auch nicht schön aus. Kurzerhand wischte sie ihn einfach weg. Ohne zu wissen, dass sie gerade einen Schaden von 800.000 Euro angerichtet hat. Der Kalkfleck gehörte nämlich zum Kunstwerk "Wenn's anfängt durch die Decke zu tropfen" von Martin Kippenberger.

Die Geschichte aus dem Dortmunder U ist bekannt. Sie ist aber bestimmt kein Einzelfall: Da war zum Beispiel auch die "Fettecke" von Joseph Beuys. Fünf Kilo Butter in einer Ecke – der Hausmeister nahm sich dieser

30/11/2015

Ist das Kunst, oder kann das weg? | Pflichtlektüre



<http://www.pflichtlektuere.com/blog/wp-content/uploads/2012/01/joseph-beuys.jpg>

*Der Schöpfer der Fettecke: Joseph Beuys.
Foto: flickr/cea*

vermeintlichen Verschmutzung an. Oder der Müllsack mit Zeitungen und Pappe drin, der im London Tate Britian vor einem abstrakten Bild stand. Das war nicht einfach nur Müll, sondern gehörte zum Werk von Gustav Metzger dazu. Es sollte die Vergänglichkeit von Kunst darstellen – wie passend, dass die Putzfrau den Sack einfach wegräumte.

Kunst will provozieren, wachrütteln, Missstände zeigen: Aber geht das

wirklich mit Kalkflecken, fünf Kilo Butter oder einem Sack voll Papiermüll? Eher nicht.

Fäkalien in Dosen

Die Kunst vergisst dabei nämlich eines: Sie hat Betrachter. Und ich als Betrachter fühle mich so einfach nicht ernst genommen. Ein Beispiel: Konzeptkünstler Piero Manzoni verkaufte in den 60er Jahren seine eigenen Fäkalien in Dosen. 30 Gramm feinste „Künstlerscheiße“ – so wirklich der Titel. Das Ganze zum Preis von 30 Gramm Gold. Heutzutage würde man dafür also knapp 400 Euro für die „Künstlerscheiße“ bezahlen.

Klar, Manzoni will kritisieren, dass in der Kunst viel zu Gold gemacht wird, was es nicht wert ist. Und auch Manzoni hat es geschafft: seine „Künstlerscheiße“ wurde im Jahr 2008 für 124.000 Euro versteigert. Aber ist



<http://www.pflichtlektuere.com/blog/wp-content/uploads/2012/01/gugelhupf.jpg>

Auch das kann Gesellschaftskritik sein: der Gugelhupf. Foto: flickr/kochtopf

gerade das das richtige Mittel? Im Grunde genommen lässt er sich seine ach so tolle Kritik doch genauso versilbern, wie alle anderen Künstler das auch tun.

Kuchen der Kritik

Oder auch: Der Gugelhupf von Kunststudent Peter Schloss, der die Gesellschaft kritisieren soll. Ein schlichter Kuchen, ein Messer, Zitate von John Rawls. Wer würde nicht darauf kommen, dass Schloss die ungerechte Güterverteilung in der Welt kritisieren will. Und wer weiß: Wenn ich meinen nächsten Kuchen in den Ofen schiebe, vielleicht finde ich ja auch ein dankbares Kunstmuseum als Abnehmer.

Man kann mir jetzt natürlich vorwerfen, dass ich nichts von Kunst verstehe. Und ich bin bestimmt auch keine Kunstexpertin. Aber Kunst sollte doch auch nicht nur für Experten sein. Immerhin komme auch ich mit Kunst in Kontakt und auch ich als Nicht-Künstler würde gerne etwas davon haben. Es wäre schön, auch in Zukunft ohne Audio-Guide im Kunstmuseum zurecht kommen zu können. Und auch nach einem Museumsbesuch würde ich gerne mehr mitnehmen als reines Unverständnis.

Zurecht kann man da die Frage stellen: Ist das Kunst, oder kann das weg?

Mehr zum Thema

web: So wurde Künstlerscheiße zu Geld(<http://www.tate.org.uk/servlet/ViewWork?cgrouppid=999999961&workid=27330&tabview=text&texttype=10>)

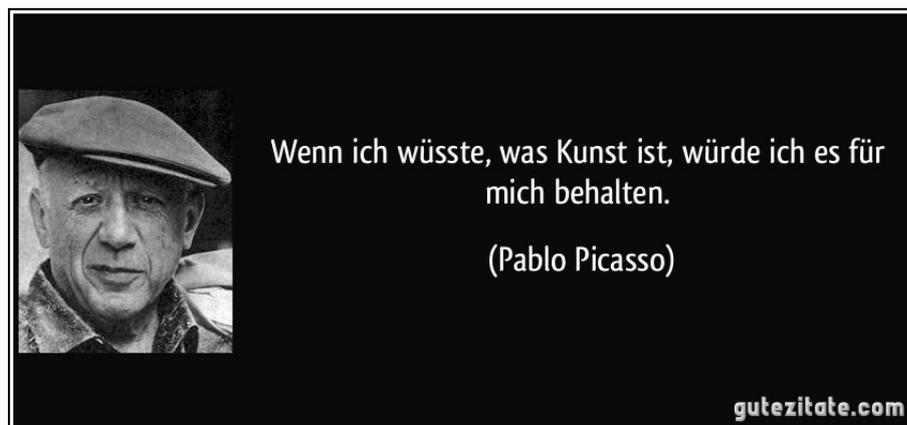
web: Artikel zum weggewischten Kunstwerk im Dortmunder U(<http://www.ruhrnachrichten.de/lokales/dortmund/Putzfrau-zerstoert-800-000-Euro-Kunstwerk;art13731,1456702>)

web: Artikel zur Gugelhupf-Kunst(<http://www.ruhrnachrichten.de/nachrichten/kultur/msfe/Wewerka-Pavillon-Philosophie-mit-Puderzucker;art2551,288611>)

Mehr zum Thema:

Pflichtlektüre: Vom Pulli zum Putzlappen?

-Atividade 4: Discussão da citação de Picasso:



-Atividade 5: Leitura, compreensão e conversa sobre o texto:

Kunst: Der Versuch einer Definition.

Kunst ist eine wesentliche Ausdrucksform für Gefühle und Gedanken, welche den Menschen bewegen. Kunst ist hierbei weniger das, was Kritiker und Spekulanten für wertvoll und handelbar halten, sondern vielmehr all das, worin der Künstler ein Stück von sich selbst gegeben hat. Sei es ein großes oder ein eher bescheidenes Werk. Es ist immer Ausdruck einer expressiven Schaffenskraft und des Bedürfnisses, sich mitzuteilen.

Kunst überwindet Sprache, Raum und Zeit. Sie verbindet die Menschheit durch Kultur, dokumentiert Geschichte, Religion und andere Wissenschaften und findet durch die unterschiedlichen Ausdrucksformen zu uns.

Durch Kunst spricht die Vergangenheit zu uns und in Kunst tragen wir ein Stück Gegenwart in die Zukunft. Über Kunst als Mittel der Kommunikation wurde formuliert und dargestellt, was nicht direkt gesagt werden durfte oder nicht gesagt werden konnte. Kunst flieht aus jedem Gefängnis, denn sie wechselt ihre Erscheinungsform von real zu virtuell, von Gedanken und Ideen zum daraus erschaffenen Werk, [...]. Kunst überwindet Grenzen und Kontinente, Sprachbarrieren, Raum und Zeit.

Ob wir Kunst sehen, hören, fühlen oder schmecken. Ob wir sie als solche überhaupt erkennen oder nicht. Ob es sich um ein Gemälde, eine Fotografie, eine Skizze, ein Bauwerk, einen Garten, ein Musikstück, ein Ballett- oder Theaterstück, um ein Arrangement oder eine Installation von Gegenständen, eine Skulptur, ein Essay, ein Gedicht, einen Roman oder was auch immer handelt. Stets wurde manifestiert, was den Schöpfer des Werkes bewegte und den Betrachter in irgendeiner Weise mehr oder weniger angenehm berührt, ihn beglückt oder bestürzt.

[...]

Die Beglückung und Befriedigung des Künstlers über sein gelungenes Werk (aber auch dessen eventuelle Unzufriedenheit mit dem erzielten Ergebnis seiner Schaffenskraft, verbunden mit zahllosen Neuanfängen mit dem Ziel der Verbesserung) sowie die Anerkennung des Werkes durch das Publikum, abseits von materiellen Werten des Werkes, wie sie ein künstlich

hochgepuschter Kunstmarkt von Investoren und Spekulanten bestimmt, sind die Leuchttürme, die "guiding lights", welche uns zur Kunst führen können.

Aula 12: 04/12/2015 – Tema Sprache (1)

-Atividade 1: A partir das seguintes dicas, que foram distribuídas aos alunos, eles tiveram que adivinhar o tema da aula:

1. Es ist eine Besonderheit der Menschen.
2. Es ist ein komplexes System.
3. Davon gibt es viele unterschiedliche Varianten.
4. Es wirkt als Medium zwischen dem Sender und dem Empfänger.
5. Es gibt den Gedanken Körper.
6. Es dient zur Kommunikation.

-Atividade 2: Ler as citações sobre língua e escolher duas delas, de acordo com a preferência de identificação de cada um com o que é dito:

„Die Sprache gehört zum Charakter des Menschen.“ Sir Francis von Verulam Bacon; (1561 - 1626), englischer Philosoph.

“Auch ein Mensch, der zwanzig Sprachen beherrscht, gebraucht seine Muttersprache, wenn er sich in den Finger schneidet.” Jean-Paul Belmondo

“Sprache ist ein Verkehrsmittel, so wie die Eisenbahn die Güter von Leipzig nach Dresden fährt, so transportiert die Sprache die Gedanken von einem Kopf zum anderen.” Wilhelm Oswald

**das Güter = die Ware; der Besitz; das Produkt*

„Mit jeder neu gelernten Sprache erwirbst du eine neue Seele.“

„Wer eine Fremdsprache lernt, zieht den Hut vor einer anderen Nation.“ Martin Kessel (1901-90), dt. Schriftsteller

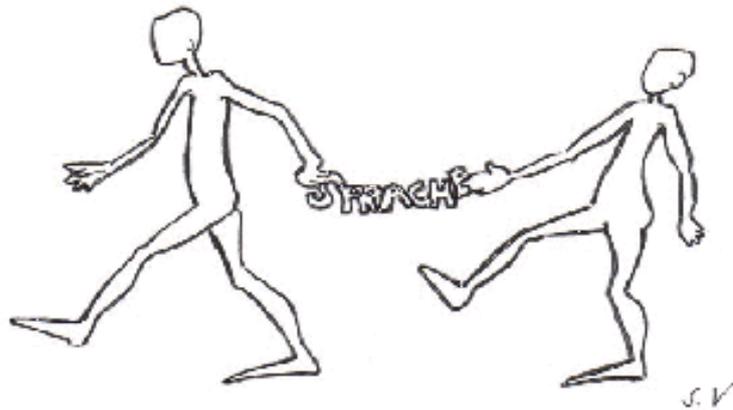
**den Hut vor jemanden ziehen = jmd. hat vor jmdm. oder etwas Respekt*

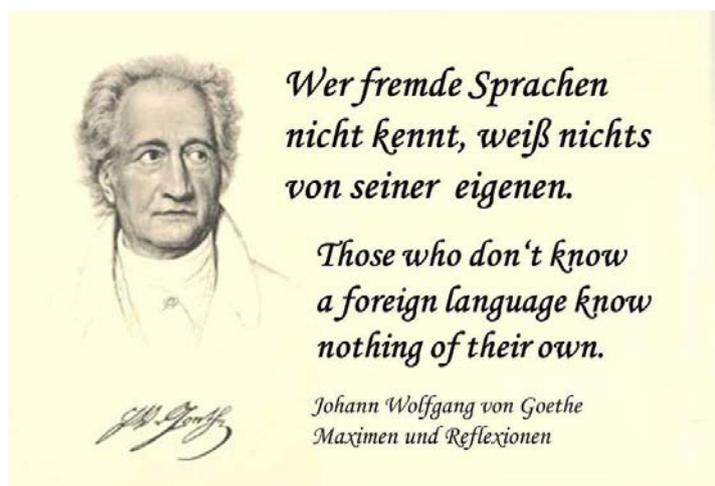
„Du hast so viele Leben, wie du Sprachen sprichst.“

„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitet.“ Frank Harris (1856-1931), amerik. Schriftsteller
**Auffassung = Meinung; Verständnis*

Meine Heimat ist meine Sprache!

„Sprache ist der Schlüssel zur Welt“ Wilhelm von Humboldt





-Atividade 3: ler o verbete de dicionário (DUDEN - online) para a palavra língua e repensar alguns pontos:

BEDEUTUNGSÜBERSICHT

1. Fähigkeit des Menschen zu sprechen; das Sprechen als Anlage, als Möglichkeit des Menschen sich auszudrücken
2. das Sprechen; Rede
3.
 - a. Art des Sprechens; Stimme, Redeweise
 - b. Ausdrucksweise, Stil
4.
 - (historisch entstandenes und sich entwickelndes) System von Zeichen und Regeln, das einer Sprachgemeinschaft als Verständigungsmittel dient; Sprachsystem
 - a. System von Zeichen (das der Kommunikation o. Ä. dient)

-Atividade 5: Leitura conjunta do texto:

Sprache ist eine Besonderheit der Menschen. Sie ist ein komplex aufgebautes System, das Laute und Schriftzeichen verbindet, Wörter bildet, die sich zu größeren Einheiten, Sätzen, formieren. Sprache ist ein komplexes System von Lauten und Zeichen zum Zwecke der Kommunikation. Jedem Zeichen des Systems wird eine Bedeutung zugeordnet. Sprache wirkt im Prozess der Kommunikation als Medium zwischen dem Sender (Sprecher/Schreiber) und dem Empfänger (Hörer/Leser). Sprache ist ein komplexes Phänomen. Charakteristisch für Sprache ist in jedem Fall, dass mit symbolischen Zeichen kommuniziert wird. Die Bedeutung der Zeichen ist dabei völlig arbiträr.

Fonte: <https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch/artikel/was-ist-sprache>

Aula 13 – 07/12/2015 – Tema: Sprache (2)

- **Atividade 1:** cada aluno recebeu um texto, que não continha todos os tópicos do material a seguir, mas era composto por parte dele. Eles leram e depois apresentaram e discutiram no grupo:

Texto 1:

Sprache – wichtigstes Kommunikationsmittel

Sprache ist das wichtigste und älteste Kommunikationsmittel der Menschen. Mit ihr gelingt es, Begriffe und Definitionen, Erlebnisse und Gedanken, Ergebnisse usw. zu formulieren sowie Normen und Regeln auszubilden.

Sprache kann in verschiedene Kategorien eingeteilt werden:

- **Lautsprache:** Akustische Signale werden übertragen.
- **Schriftsprache:** Sie dient der schriftlichen Kommunikation in Form von Zeichen.

Verwendung der Sprache

Nach dem Verwendungszweck kann Sprache unterteilt werden in:

- **Humansprache:** natürliche Sprache, mit der Menschen miteinander kommunizieren;
- **Fachsprache:** baut auf natürlicher Sprache auf unter Verwendung künstlicher Sprachen zum Zwecke der Eindeutigkeit für eine effektive fachliche Kommunikation;
- **Programmiersprache:** dient der Übermittlung von Anweisungen an eine EDV-Anlage;
- **Maschinensprache:** dient dem direkten Ansprechen der technischen Grundoperationen einer EDV-Anlage.

Sprache ist ein Code

Im alltäglichen Umgang mit der **Kommunikation** sind Sprache und Schrift in hohem Maße standardisiert (grammatisch, lexikalisch, in der Form ihrer Anwendung). In bestimmten Gattungen und Genres werden Sprache und Schrift bei der inhaltlichen formalen Gestaltung von Texten spezifisch gebraucht, so z. B. in der Nachricht, in der Reportage, im Bericht, im Aufsatz, in einer Anweisung oder im Feuilleton.

Wir verwenden Cookies, um Inhalte und Anzeigen zu personalisieren, Funktionen für soziale Medien anbieten zu können und die Zugriffe auf unsere Website zu analysieren. Außerdem geben wir Informationen zu Ihrer Nutzung unserer Website an unsere Partner für soziale Medien, Werbung und Analysen weiter. Details ansehen

Akzeptieren

er muss immer im
g mehrdeutig, und
t.
er Natur sein, eben
h auf einen bestimmten
gen seine Eltern, die

Eltern des Sohnes.

Sprache ist also ein Code, in den sich die Partner encodieren, um von den Gesprächspartnern wieder decodiert zu werden. Dazwischen steht der Transport der Sprache. Dieser Prozess ist der **Kommunikationsprozess**.

Die Bedingungen, unter denen sich kommunikative Verhältnisse herausbilden und verändern, haben Einfluss auf die Formen der Sprache. Solche veränderten Bedingungen sind die **Industrialisierung**, die modernen **Industriegesellschaften**, die Zunahme von Verkehr und Tourismus und nicht zuletzt der ständig steigende Einfluss der **Massenmedien**.

Entwicklungstendenzen der gegenwärtigen Sprache in Deutschland

1. Dialekte

Sowohl die Herausbildung moderner Industriegesellschaften als auch die fortschreitende Kapitalisierung der Landwirtschaft lassen die Dialekte mehr und mehr an Bedeutung verlieren. Dabei treten regionale Unterschiede auf. So ist in den nördlichen Gebieten Deutschlands (Norddeutschland, Brandenburg, Sachsen Anhalt) eine deutliche Abnahme der Dialekte zu verzeichnen. Im Süden Deutschlands, wie Bayern, Thüringen oder Erzgebirge, hält man noch sehr stark an den Dialekten fest. Außerdem spricht die ältere Generation stärker mit Dialekt als die jüngere. Die meisten Menschen sprechen sowohl Dialekt als auch die **Literatursprache**. Dabei hängt der Einsatz der Sprachform vom Umfeld ab wie Privatsphäre, Familie, Schule oder Arbeitsprozess.

2. Umgangssprache

Bei den Umgangssprachen werden verschiedene Typen unterschieden. Die jeweiligen

Typen werden bestimmt durch

- die Nähe zu den Dialekten oder zur Literatursprache,
- soziale Gruppen und Schichten der Menschen (Soziolekte),
- ihre Funktion in der Kommunikation (Wem wird was womit vermittelt?).

Ein wesentlicher Typ ist die großlandschaftliche Umgangssprache. Für Deutschland sind typische Beispiele: badische, berlinisch-brandenburgische (Berlin), hessische (Kassel), obersächsische (Leipzig, Dresden, Chemnitz) und die pfälzische Umgangssprache.

3. Literatursprache

Die Literatursprache wird stark von der Umgangssprache beeinflusst. Heute sind die Grenzen zwischen beiden **Sprachformen** nicht mehr so scharf wie etwa noch vor 80 Jahren. Das bezieht sich allerdings besonders auf die gesprochene Sprache.

Auch in der Literatursprache setzen sich Tendenzen einer zunehmenden **Internationalisierung** durch. Schon im 19. Jahrhundert wurde aus dem Fachwortschatz der Naturwissenschaften und der Technik vieles in den Wortschatz der Allgemeinsprache übernommen (Akku, Elektrische, Kabel).



Entwicklung des Wortschatzes

Besonders durch die zunehmende Mobilität der Menschen und den steigenden Einfluss aller Medien wächst der Umfang des Wortschatzes. Das gilt für alle Sprachformen, besonders aber für die Fachsprachen und für die Umgangssprache.

Im Bereich der Unterhaltung, der Freizeit und des Tourismus sind das solche Wörter wie Camper, Hit, Kicker, Make-up, Surfer, Fete, Techno-Fans.

Neuschöpfungen beruhen meist auf bereits vorhandenem Sprachmaterial

- entweder der eigenen Sprache (vermarkten) oder durch Übernahme aus anderen Sprachen (Crunchies - to crunch)
- oder ahmen klanglich (⇒ Onomatopoesie = Lautmalerei) das sprachlich zu erfassende Objekt oder den Vorgang nach (vgl. Basiswissen Literatur/Lyrik).

Lautworte finden verstärkt in Comics Verwendung und haben so großen Einfluss vor allem auf die Jugendsprache (eeh, krrr, peng, hey).

Damit ist Sprache neben **Kommunikation** eine Widerspiegelung des Verständnisses und der Auffassung der die Menschen umgebenden Realität. Gleichzeitig wird mit der Sprache wiederum Realität geschaffen.

Sprache und Kommunikation

Sprache an sich ist noch keine Kommunikation. Sie ist allerdings das wichtigste Kommunikationsmittel der Menschen. Damit Kommunikation funktioniert ist Folgendes erforderlich:

1. Ein Sender (Kommunikator) und ein Empfänger (Rezipient). Zwischen beiden kann mit Hilfe des Mediums Sprache ein Austausch, eine Verständigung, eine Information erfolgen.
2. Für mündliche Kommunikation müssen Sender und Empfänger (Sprecher und Zuhörer) zur selben Zeit am selben Ort sein. Erst die **Technik** erschließt die Möglichkeit, auch zeitversetzt zu kommunizieren (Bandaufnahme, Telefongespräch ...).
3. Kommunikation kann **einseitig** sein, wenn einer spricht und andere zuhören (Radio, Erzählung), oder **gegenseitig**, wenn der Zuhörer antwortet.
4. Das **Verständigungsmittel** bzw. Zeichensystem muss identisch sein, d. h., Sender und Empfänger akzeptieren jeweils die Sprache des anderen, um sich verständigen zu können.

- Texto 2:

Sprache gleich Kommunikation?

Sprache ist ein Kommunikationsmittel, sie ist nicht Kommunikation selbst. Andere Kommunikationsmittel sind z. B. die Mimik, die Gestik, aber auch Bilder, Pläne, Zeichnungen.

Sprache und Kommunikation sind eng miteinander verbunden, aber eben nicht dasselbe. Denn Kommunikation ist die Verständigung, der Austausch von bestimmten Bedeutungen und Inhalten mittels eines Systems von Zeichen.

Kommunikation

Kommunikation als Austausch, Verständigung, Übermittlung und Vermittlung von Informationen geschieht in ihrer einfachsten Form zwischen zwei Personen. In der Kommunikation werden zwei Ebenen unterschieden:

1. die biophysische Ebene,
2. die technische Ebene.

Die biophysische Ebene umfasst den Ausdruck und die Wahrnehmung von Zeichen aller Art. Hierzu zählen:

- körperliche Berührungen, wie der Handschlag zur Begrüßung,
- Lachen und Weinen,
- Körperhaltung,
- Gestik und Mimik,
- Sprache ...

Wir verwenden Cookies, um Inhalte und Anzeigen zu personalisieren, Funktionen für soziale Medien anbieten zu können und die Zugriffe auf unsere Website zu analysieren. Außerdem geben wir Informationen zu Ihrer Nutzung unserer Website an unsere Partner für soziale Medien, Werbung und Analysen weiter. [Details ansehen](#)

Akzeptieren

Zur technischen Ebene zählen:

- Schrift,
- Bild,
- Ton,
- Internet.

Einige dieser kommunikativen Fähigkeiten sind angeboren (Weinen und Lachen), andere müssen erlernt werden (Sprache). Aber all diese Fähigkeiten sind Veränderungen unterworfen durch Wandel der Lebensumstände, geschichtliche Prozesse, wirkende Traditionen und Religionen, kulturelle Unterschiede.

Sprache als Mittler

Sprache ist eine der verschiedenen kommunikativen Fähigkeiten der Menschen. Sie ist ein komplex aufgebautes System, das Laute und Schriftzeichen verbindet, Wörter bildet, die sich zu größeren Einheiten, Sätzen formieren. Durch die Aneinanderreihung vieler Sätze entstehen dann Texte.

Erst wenn Sprache in Beziehung tritt, z. B. als **Vermittlungsinstanz** zwischen Gesprächspartnern, spricht man von **Kommunikation**. Ohne Vermittlungsinstanz (das können auch ein Film, Zeitungen, Zeitschriften ... sein) gibt es keine Kommunikation. Kann man bei einem Selbstgespräch von Kommunikation sprechen? Ja, in diesem speziellen Fall spricht man von intrapersonalen Kommunikationsvorgängen. Es handelt sich um das Denken und Fühlen innerhalb einer Person.

Wesentlich für Kommunikationsprozesse, in denen Sprache als Kommunikationsmittel dient, sind interpersonelle Kommunikationsvorgänge. Hier gibt es immer mindestens

eine Quelle der Information und einen Empfänger.



- Texto 3:

Sprache und andere Formen der Kommunikation

Kommunikation bedeutet allgemein Verbindung, Verbundenheit. Diese Verbundenheit basiert auf dem Austausch von **Informationen** jeglicher Art zwischen Personen, aber auch zwischen Tieren.

Mithilfe eines **Zeichensystems**, z. B. Sprache, Schrift, Noten, werden Mitteilungen überbracht. Grundformen der Kommunikation sind die wechselseitige Kommunikation, z. B. ein Gespräch, und die einseitige Kommunikation, z. B. ein Vortrag, Zeitungslektüre. Als Formen in diesem Sinne können auch unterschieden werden die

Individuale Kommunikation und die **Massenkommunikation**.

Nach der Art des Zeichensystems können unterschieden werden:

- optische Kommunikation (Farb- und Formmerkmale, Bewegungen, Gesten usw.),
- akustische Kommunikation (Lautäußerung – Sprache, Musik usw.),
- chemische Kommunikation (bei Tieren wirken hormonähnliche Stoffe als Auslöser für bestimmte Verhaltensweisen).

Für die Kommunikation zwischen Personen kommen die ersten beiden Formen zur Anwendung. Diese Formen werden individuell und in Gruppen wahrgenommen und wechselseitig ausgetauscht, sie können auch anonym sein. Dabei nimmt die Massenkommunikation einen herausragenden Platz ein. Mithilfe der **Massenmedien** wird ein breites Publikum (Mitteilungsempfänger) erreicht. Damit ist die Massenkommunikation Hauptquelle der gesellschaftlichen Information und öffentlichen **Meinungsbildung**.

Fonte (dos três textos):

<https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch/artikel/sprache-und-andere-formen-der-kommunikation>

Werte und Wünsche

Lebensqualität



1 Wichtige Werte.

a) Was ist wichtig im Leben? Lesen Sie die Begriffe.
Diskutieren Sie zu zweit und wählen Sie die drei für Sie wichtigsten Werte.

Arbeit • Bildung • Demokratie • Frieden • Familie • Freundschaft •
Gesundheit • Freiheit • Geld • Gerechtigkeit • Sicherheit

b) Machen Sie eine Kursstatistik. Jeder Wert auf Platz 1 bekommt drei, auf Platz 2 zwei Punkte und die Werte auf Platz 3 einen Punkt. Welcher Wert hat die meisten Punkte?

2 Sehen Sie die Fotos an. Wofür kämpfen die Menschen?

Welche Themen sind in Ihrem Land besonders wichtig? Diskutieren Sie im Kurs.

Sie demonstrieren für Freiheit/Gerechtigkeit/Frieden / mehr Lehrer / ...
Sie sind gegen Atomkraftwerke/Krieg/... Sie haben Angst, dass (noch) etwas passiert.
Es ist wichtig, dass man seine Meinung sagen / schreiben darf.
Alle Menschen sollten eine Arbeit haben. Jeder muss genug Geld zum Leben haben.
Der Staat / Die Regierung muss für eine gute Ausbildung / Bildung / gute Schulen sorgen.
Das Wichtigste ist, dass alle Menschen in Frieden leben können.
Es wäre gut, wenn alle Menschen genug zu essen und sauberes Wasser hätten.

- über gesellschaftliche Werte sprechen ► Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken, etwas kommentieren ► Nebensätze mit W-Wörtern (indirekte Fragen)
- Infinitiv mit zu ► Konsonanten unterscheiden: p/b, t/d, k/g

3

3 Lebensqualität heute.

a) Lesen Sie den Artikel und ergänzen Sie die Satzanfänge.

1. Die Firma Mercer macht jedes Jahr...
2. Sieben Großstädte in D A CH ...
3. Auf dem ersten Platz ...
4. Die Studie vergleicht ...
5. Mercer verkauft die Daten an ...
6. Jede Stadt bekommt ...

Mercer-Studie zur Lebensqualität 2010: Wien auch in diesem Jahr auf Platz 1

Die weltweite Umfrage von Mercer, die jedes Jahr die Lebensqualität in Großstädten vergleicht, kommt 2010 zu dem Ergebnis, dass sieben Städte in D A CH unter den Top 10 sind: Wien, Zürich und Genf liegen auf den Plätzen 1 bis 3, Düsseldorf auf dem sechsten Platz. Den siebten Platz teilen sich Frankfurt und München. Bern liegt auf Platz 9. Andere europäische Städte sind nicht unter den ersten zehn Städten. (Vancouver ist zusammen mit Auckland auf Platz 4, Sydney belegt den 10. Platz). Die Studie vergleicht

insgesamt 211 Großstädte. Das große Schweizer Unternehmen bietet die Daten Regierungen und internationalen Firmen an, die Mitarbeiter ins Ausland schicken wollen. Damit man die Lebensqualität feststellen kann, hat Mercer ein Punktesystem entwickelt. Jede Stadt bekommt für insgesamt 39 Kriterien Punkte. So zum Beispiel für persönliche Sicherheit und Gesundheit, für die Bildungs- und Verkehrsangebote und für bestimmte Fragen zur politischen und wirtschaftlichen Situation.

b) Hören Sie und vergleichen Sie Ihre Lösung aus a).
Dann kommentieren Sie die Sätze 2–6.

- Das hätte ich nicht gedacht.
- Echt?
- Das ist ja interessant.
- Das kann ich mir gar nicht vorstellen.
- Klar, natürlich.
- Nicht zu glauben!

4 Meinungen.

a) Ordnen Sie die Redemittel. Was ist positiv, was negativ?
Machen Sie eine Tabelle.

Ganz meine Meinung./ Ich bin (ganz) anderer Meinung./ Das ist richtig/gut./ Das finde ich auch./ Davon halte ich nicht viel./ Das stimmt./ Ich bin überhaupt nicht dieser Meinung./ Das ist zu einfach./ Das ist einfach falsch./ Das ist doch Unsinn!/ Das sehe ich auch so. Das ist zu teuer/unmöglich.

Zustimmung	Ablehnung

b) Lesen Sie die Aussagen und wählen Sie eine aus. Sind Sie auch dieser Meinung? Nutzen Sie die Sätze aus a) und begründen Sie Ihren Kommentar mit einem Satz.

Jeder sollte gratis studieren können.

Man sollte alle Atomkraftwerke abschalten.

Niemand sollte mehr als 35 Stunden in der Woche arbeiten.

Alle sollten mindestens 600 Euro im Monat bekommen.

Werte und Wünsche

Ich frage mich, was wichtig ist.

- 5 Macht Geld glücklich? Alle beenden beide Sätze und lesen sie vor.
Welche Begründung ist am häufigsten?

Ja, denn ...

Nein, weil ...

- 6 Ein Text in drei Teilen.
a) Wie lebt Karl Rabeder heute? Lesen Sie die Überschrift und den ersten Teil. Sprechen Sie über Ihre Vermutungen im Kurs.

Österreichischer Millionär will arm und glücklich werden



- 5 **K**arl Rabeder kommt aus einer einfachen Familie, sein Studium finanzierte er selbst. Als er 1986 eine Firma gründete und sehr schnell viel Geld verdiente, machte ihn das zuerst froh. Er dachte:
10 „Wenn schon wenig Reichtum glücklich macht, dann muss mehr Reichtum noch glücklicher machen.“ Schon mit 30 war er Millionär und

- lebte auch so: Er hatte fünf Flugzeuge, eine Limousine, ein Ferienhaus in Frankreich, eine Luxusvilla in Tirol. Und er reiste viel, vor allem nach Lateinamerika. Er wohnte in 5-Sterne-
15 Hotels, genoss den Luxus, feine Küche, exklusive Hubschrauber-Touren, aber etwas stimmte nicht. Immer wenn er zurückkam, merkte er, dass er nicht glücklicher war. Im Gegenteil: Er fühlte sich immer unwohler, zu satt und gleich-
20 zeitig leer.

- b) Was hat Karl Rabeder 2010 gemacht? Markieren Sie im Text.

- Nach einem besonders teuren Hawaiiurlaub beschloss er, sein Leben zu ändern. Zuerst engagierte er sich stärker in Lateinamerika. 2004 verkaufte er seine Firma und dann nach
5 und nach immer mehr von seinem Besitz. 2010 konnte man viel über Karl Rabeder in der Presse lesen: „Herr Rabeder zieht aus“, „Warum ein Millionär seinen Besitz verlost“. Denn Herr Rabeder hatte 2008 den Verein *MyMicroCredit*
10 gegründet. Weil er mehr Geld für ihn brauchte, verkaufte er Lose im Internet. Mit so einem Los

- für 99 Euro konnte man seine Villa in Tirol gewinnen. Die-
15 se Villa, die 13 Jahre sein Zuhause war, hat 321 Quadratmeter Wohnfläche und einen Wert von
20 1,6 Millionen Euro. 22.000 Personen kauften ein Los. Am Ende war es eine Deutsche, die die Villa gewann.



- c) Lesen nach Zahlen. Finden Sie die Zahl im Text zu b) und notieren Sie die passende Information dazu.

2004 • 2008 • 99 Euro • 13 Jahre • 321 m² • 1,6 Mio € • 22.000

2004 verkaufte Karl Rabeder seine Firma

Schon fertig?

Was glauben Sie? Wie lebt die Losgewinnerin heute? Schreiben Sie.

d) Warum hat Karl Rabeder sein Leben geändert? Finden Sie Gründe im Text und markieren Sie sie.

Viele Menschen haben ihn gefragt, warum er so viel von seinem Besitz verschenkt hat. „Mein Wunsch war es, glücklich zu sein. Am Anfang habe ich gedacht, Erfolg und schöne Dinge machen glücklich. Aber es war anstrengend, so viel zu erreichen. Ich fragte mich plötzlich, warum ich ein zweites Haus habe. Ich wusste nicht, was ich mit all den Dingen mache, die ich eigentlich nicht brauche. Dann dachte ich, das Wichtigste ist Freiheit, aber auch die ist größer, wenn man Geld hat. Geld und Zeit. Zeit für die Dinge, die mir wirklich Spaß machen – wie das Fliegen. Dann habe ich meine Firma verkauft, damit ich mehr fliegen konnte. Aber auch das Fliegen war nur ein Versuch, immer wieder zu gewinnen. Ich überlegte, was mich wirklich glücklich macht. Die Antwort: Für andere von Nutzen sein. Denn manchmal blieb ich auch länger an einigen Orten. Zum Beispiel einen ganzen Winter in Argentinien, einem

Land mit sehr glücklichen, aber auch sehr armen Menschen. Ich habe in Lateinamerika so viel Schönes bekommen und ich beschloss, etwas zurückzugeben. Ich begann, mich für Mikrokredite zu interessieren.“



MyMicroCredit ist ein Verein, der Menschen in Lateinamerika Kleinkredite gibt, meist nur ein paar hundert Euro. Karl Rabeder dazu: „In diesen Ländern können schon 25 Euro viel verändern.“

Karl Rabeder versucht heute, von 1000 Euro im Monat zu leben. Er lebt in einem 2-Zimmer-Häuschen, schreibt Bücher und gibt Managern, die lernen wollen, glücklich zu sein, Seminare.

7 Warum will Karl Rabeder nur noch von 1000 Euro im Monat leben? Diskutieren Sie im Kurs.

8 Wer, wie, warum im Satz. Nebensätze mit W-Wörtern. Lesen Sie die Fragen und notieren Sie, wie im Beispiel, den passenden Satz aus dem Text in Aufgabe 6d).

- Warum habe ich ein zweites Haus?
Ich fragte mich, **warum** ich ein zweites Haus **habe**.
- Was mache ich mit all den Dingen, die ich eigentlich nicht brauche?
- Was macht mich wirklich glücklich?

*Wissen Sie es noch?
Indirekte Frage mit ob:
Er wusste nicht, ob sie kommt oder nicht.*

9 Indirekte Fragen würfeln. Würfeln Sie zweimal und kombinieren Sie.

- | | | | | | |
|----------------|-------------------|---------------|--------------|---------------------|----------|
| | | | | | |
| Ich frage mich | Mich interessiert | Er weiß nicht | Sie überlegt | Kannst du mir sagen | Weißt du |
- | | | | | | |
|---|-----------------|-------------|-----------------|-----------------------|-------------------------|
| | | | | | |
| warum K. Rabeder sein Haus verschenkt hat | wie alt du bist | wo er wohnt | wer heute kommt | wann der Film anfängt | was wir noch tun müssen |

10 Sie finden 25 Euro. Was machen Sie damit?

Apêndice G: Tabelas com dados das cenas transcritas e transcrições

Aula 1 – 31/08/2015:

	Cena	Recorte e duração	Interação
01	<i>Ich glaube, das sind alle hier</i>	Vídeo 2 – 00’30”	Aluno - aluno
02	<i>So wie ich das sehe...</i>	Vídeo 2 – 00’47”	Aluno - aluno
03	<i>So viel ich weiss...</i>	Vídeo 2 – 00’51”	Aluno - aluno
04	<i>Ich habe eine getrennte Meinung dazu</i>	Vídeo 2 – 00’53”	Aluno – aluno (professor)
05	<i>Wenn ich mich nicht täusche...</i>	Vídeo 2 - 00’51”	Aluno – aluno (professor)
06	<i>Ich kann mir vorstellen,...</i>	Vídeo 3 - 02’31”	Aluno – aluno / professor

Aula 2 – 14/09/2015:

	Cena	Recorte e duração	Interação
07	<i>Gekochte Gemüse?</i>	Vídeo 3 – 01’51”	Aluno - aluno
08	<i>Nicht getrennt.</i>	Vídeo 3 - 01’45”	Aluno - aluno

Aula 3 – 21/09/2015:

	Cena	Recorte e duração	Interação
09	<i>Aber ein Brot?</i>	Vídeo 1 - 01’53”	(professor) Aluno-aluno
10	<i>Schweine oder Hühner?</i>	Vídeo 1 – 01’06”	(professor) Aluno - aluno
11	<i>Sie leben noch!</i>	Vídeo 2 - 02’06”	(professor) Aluno – aluno
12	<i>Sie sehen sehr gut aus!</i>	Vídeo 3 – 01’18”	Aluno – aluno (professor)

Aula 4 – 28/09/2015:

	<i>Cena</i>	Recorte e duração	Interação
13	<i>Warum ist Schule Scheisse?</i>	Vídeo 1 - 01'31''	Professor - Aluno
14	<i>Was ist Erziehung?</i>	Vídeo 1 - 02'16''	Professor - Aluno
15	<i>Privat oder staatliche Schule?</i>	Vídeo 1 - 00'50''	(professor) Aluno – aluno

Aula 5 – 05/10/2015: Não há nenhuma cena argumentativa nesta aula.

Aula 6 – 19/10/2015: Aula não foi videografada.

Aula 7 – 26/10/2015:

	<i>Cena</i>	Recorte e duração	Interação
16	<i>Männer sind nicht intelligenter</i>	Vídeo 1 - 03'30''	Aluno - aluno
17	<i>Sie sind stärker</i>	Vídeo 1 - 03'14''	Aluno – aluno - professor
18	<i>Alles ist Schwein!</i>	Vídeo 1 – 05'17''	Aluno – aluno - professor
19	<i>Was sagen die Fakten</i>	Vídeo 2 – 05'33''	Aluno - aluno
20	<i>Wir sprechen mit Frauen über Männer!</i>	Vídeo 2 – 06'35''	Aluno – aluno - professor
21	<i>Die Männer sprechen darüber. Die Frauen nicht</i>	Vídeo 2 – 05'39''	Aluno – aluno
22	<i>Ich bin nur schmutzig!</i>	Vídeo 2 – 00'31''	Observador - aluno
23	<i>Es ist unglaublich für meine Großmutter, was passiert heutzutage.</i>	Vídeo 2 – 03'01''	Aluno – aluno - professor

Aula 8 – 02/11/2015:

	<i>Cena</i>	Recorte e duração	Interação
24	<i>Es ist nicht mehr möglich, eine traditionelle Familie zu haben</i>	Vídeo 1 – 04'47''	Aluno – aluno – professor
25	<i>Familie ist Basis für alles...</i>	Vídeo 2 – 13'05''	Aluno – aluno
26	<i>Die Mutterfigur ist wichtig</i>	Vídeo 2 - 08'59''	Professor - Aluno – aluno
27	<i>Familie kann alles sein...</i>	Vídeo 2 / 3 – 05'30''	Professor – aluno - aluno

Aula 9 – 16/11/2015:

	<i>Cena</i>	Recorte e duração	Interação
28	<i>Kann das so sein?</i>	Vídeo 1 - 1'56''	Aluno – aluno
29	<i>Ein Kind mit Hund kann nicht eine Familie sein</i>	Vídeo 1 - 3'28''	Aluno – aluno - professor
30	<i>Warum kritisiert man die Familie?</i>	Vídeo 1 - 8'58''	Aluno – aluno - professor
31	<i>Ich möchte für immer mit meiner Mutter leben</i>	Vídeo 1 - 1'32''	Aluno - aluno
32	<i>Ich verstehe es nicht so</i>	Vídeo 2 - 3'22''	Professor - aluno - aluno
33	<i>Kommt Monika oder nicht?</i>	Vídeo 3 - 2'15''	Professor - aluno

Aula 10 – 23/11/2015:

	<i>Cena</i>	Recorte e duração	Interação
34	<i>Ein starker Mann</i>	Vídeo 1 - 01'14''	Professor - Aluno
35	<i>Das Fenster der Seele</i>	Vídeo 1 - 07'36''	Aluno - Professor
36	<i>Es ist fröhlich</i>	Vídeo 1 – 02'32''	Professor - aluno
37	<i>Monalisa ist lustig</i>	Vídeo 2 – 02'32''	Professor - aluno
38	<i>Es ist nicht hier</i>	Vídeo 2 – 06'56''	Aluno - aluno
39	<i>Es gibt Wasser, es gibt alles!</i>	Vídeo 2 – 03'46''	Aluno - aluno
40	<i>Warum ist das kein Kunst?</i>	Vídeo 3 – 01'34''	Aluno – aluno
41	<i>Ist Funk auch Kunst? / Muss die Kunst schön sein?</i>	Vídeo 3 – 11'05''	Professor – aluno
42	<i>Ich möchte eine Antwort.</i>	Vídeo 3 – 00'57''	Aluno – aluno - professor

Aula 11 – 30/11/2015:

	<i>Cena</i>	Recorte e duração	Interação
43	<i>Plato sagte, die Kunst ist eine Repräsentation.</i>	Vídeo 1 - 04'16'	Professor – aluno
44	<i>Ich glaube vielleicht es gibt viele</i>	Vídeo 1 - 01'42'	Professor - aluno
45	<i>Die Leute sind verrückt</i>	Vídeo 2 – 01'44''	Professor - aluno
46	<i>Ich glaube, die Persone hat viel Geld und hat nichts zu machen...</i>	Vídeo 2 – 01'40''	Professor - aluno
47	<i>Ich kann das Theaterstück</i>	Vídeo 2 – 03'47''	Aluno - aluno -

	<i>akzeptieren aber die Scheisse nicht</i>		observador
48	<i>Wir müssen nicht alles wissen.</i>	Vídeo 3 – 06'18''	Professora - alunos

Aula 12 – 04/12/2015:

	<i>Cena</i>	Recorte e duração	Interação
49	<i>Portugiesisch ist höflicher als Deutsch</i>	Vídeo 1 - 02'32'	Aluno – aluno (professor)
50	<i>Die Sprache hilft beim Aufbau der Identität</i>	Vídeo 1 - 08'08''	Aluno - professor
51	<i>Die Sprache ist anders.</i>	Vídeo 2 - 01'22''	Aluno - aluno
52	<i>Eine Sprache in der Sprache</i>	Vídeo 2 - 01'42''	(professor) - Aluno - professor
53	<i>Und die Leute, die nicht sprechen können?</i>	Vídeo 2 - 02'31''	Professor – aluno (aluno)
54	<i>Ich weiss nicht, was ich habe mit dieser Sprache</i>	Vídeo 2 - 04'55''	Professor – aluno
55	<i>Es wäre schön, nur eine Sprache für die ganze Welt</i>	Vídeo 2 - 08'49''	Observador - alunos
56	<i>Wir verbessern uns...</i>	Vídeo 2 - 04'07''	Aluno - aluno

Aula 13 – 07/12/2015:

	<i>Cena</i>	Recorte e duração	Interação
57	<i>Sprache = Kommunikation?</i>	Vídeo 1 - 02'15''	Aluno- aluno
58	<i>Die gesprochene Sprache ist nicht mehr in</i>	Vídeo 1 – 00'53''	Aluno - aluno
59	<i>Massenliteratur</i>	Vídeo 2 - 02'58''	Professor - aluno
60	<i>Der Sender und der Empfänger müssen in dem gleichen Ort und Zeit sein</i>	Vídeo 2 / 3- 02'11''	Professor - aluno
61	<i>Dein Text ist unterschiedlich als mein</i>	Vídeo 3 - 03'38''	Aluno - aluno

Aula 14 – 14/12/2015:

	<i>Cena</i>	Recorte e duração	Interação
62	<i>Wie wichtig ist das Geld?</i>	Vídeo 2 – 02'25''	Professor - aluno

TRANSCRIÇÕES

Aula 1 – 31/08/2015:

Cena 1: *Ich glaube, das sind alle hier.*

1 @Begin
 2 @Languages: de, pt
 3 @Participants: MAR Marcela, CAR Carla, FER Fernanda, THI Thiago, PRO
 4 Professora, OBS Observador
 5 @ID: pt|Marcela|MAR|0;0.0|female|||Student1|||
 6 @ID: pt|Carla|CAR||female|||Student2|||
 7 @ID: pt|Fernanda|FER||female|||Student3|||
 8 @ID: pt|Thiago|THI||male|||Student4|||
 9 @ID: pt|Patricia|PRO||female|||Teacher|||
 10 @ID: pt|Arthur|OBS||male|||Observer|||
 11 @Media: ich_glaube_das_sind_alle_hier.mov
 12 @Date: 08_31_2015
 13 @Time Duration: 00:00:30
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos distribuem as expressões que inserem argumentação em
 17 alemão em diferentes categorias (concordar, discordar, demonstrar
 18 incerteza, etc.)
 19 *MAR: ich nicht stimme .
 20 *MAR: hier # ja ?
 21 *PRO: uhum genau .
 22 *FER: ah ja, Entschuldigung .
 23 *MAR: und das ist auch, ich glaube .
 24 *FER: eu tinha lido errado .
 25 *MAR: ja: ?
 26 *FER: hum .
 27 *FER: uhum .
 28 *CAR: hum .
 29 @End

Cena 2: *So wie ich das sehe...*

11 @Media: so_wie_ich_das_sehe.mov
 12 @Date: 08_31_2015
 13 @Time Duration: 00:00:47
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos distribuem as expressões que inserem argumentação em
 17 alemão em diferentes categorias (concordar, discordar, demonstrar
 18 incerteza, etc.)
 19 *FER: zustimmen # so wie ich das sehe .
 20 *MAR: ja .
 21 *FER: ja ?
 22 *PRO: ja ?
 23 *CAR: mag sein .
 24 *FER: lá vem # não é
 25 *CAR: or nein [=!risos]
 26 *MAR: a: getrennt ?
 27 *MAR: sowie so wie
 28 *FER: vielleicht vorsicht .

29 *PRO: so wie ich das sehe .
 30 *FER: vorsichtig widersprechen .
 31 *MAR: meine Meinung ?
 32 *CAR: so wie ich das sehe .
 33 *FER: das ist ## das ist in meine: # in andere Seit(e) .
 34 %com: aluna pronuncia Zeit.
 35 *PRO: genau .
 36 *PRO: sehr gut das passt besser wenn ich so zum Beispiel sage # a:
 37 Sandy singt gut # du sagst hu::m # so wie ich es se:he: ## ist nicht
 38 genau der Fall # ja ?
 39 %com: MAR faz sinal de concordância com a cabeça.
 40 @End

Cena 3: *So viel ich weiss...*

11 @Media: so_viel_ich_weiss.mov
 12 @Date: 08_31_2015
 13 @Time Duration: 00:00:51
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos distribuem as expressões que inserem argumentação em
 17 alemão em diferentes categorias (concordar, discordar, demonstrar
 18 incerteza, etc.)
 19 *MAR: so viel ich weiss .
 20 *MAR: ja ?
 21 %com: a aluna diz em tom de pergunta, apontando para uma das opções .
 22 *FER: ne:in .
 23 *CAR: nein .
 24 *MAR: nein ?
 25 *PRO: nein ?
 26 *CAR: oder ja ?
 27 *MAR: seine Meinung ?
 28 *FER: vorsicht vielleicht .
 29 *MAR: hum ?
 30 *FER: vorsicht vielleicht .
 31 *THI: hum vorsichtig ?
 32 *FER: uhum .
 33 *MAR: aber .
 34 *CAR: so viel ich weiss .
 35 *MAR: xx dich was sagen # .
 36 *MAR: etwas .
 37 *FER: aber das ist eine Ausdruck für a: warte mal, warte mal, ich [/] so
 38 viel ich weiss .
 39 %com: FER gesticula enquanto fala.
 40 *MAR: uhum .
 41 %com: MAR concorda com a cabeça, sem muita convicção. Sua expressão facial
 42 é de dúvida.
 43 *FER: entendeu ?
 44 *CAR: aber das ist nicht unsicherheit .
 45 *FER: ja, das ist nicht unsicherheit .
 46 *PRO: sie hat nicht unsicherheit sondern vorsichtig xx gesagt .
 47 *CAR: hum .
 48 *PRO: seit ihr alle # dafür ?
 49 *MAR: ja .
 50 @End

Cena 4: *Ich habe eine getrennte Meinung dazu*

11 @Media: ich_habe_eine_getrennte_meinung_dazu.mov
 12 @Date: 08_31_2015
 13 @Time Duration: 00:00:53
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos distribuem as expressões que inserem argumentação em
 17 alemão em diferentes categorias (concordar, discordar, demonstrar
 18 incerteza, etc.)
 19 *MAR: ich habe eine geteilte Meinung dazu .
 20 *FER: hum .
 21 *MAR: ja ?
 22 *FER: nein # ich finde nein .
 23 *MAR: nein ?
 24 *PRO: warum nicht ?
 25 *FER: seine Meinung sagen .
 26 *THI: a:: .
 27 *FER: ich habe eine geteilte Meinung dazu # .
 28 *FER: ich habe zwei Idee ## darüber .
 29 *CAR: also ich bin nicht sicher .
 30 *THI: unsicher .
 31 *FER: a: ja .
 32 *PRO: es kann gut zu beiden passen .
 33 *MAR: ja .
 34 *FER: ja .
 35 *PRO: aber was sagt ihr? hier? wer ist dafür ?
 36 *MAR: hier .
 37 *THI: hier # unsicherheit .
 38 *FER: unsicherheit .
 39 *MAR: ja .
 40 *PRO: also gewonnen [=!risos] okay gut .
 41 *FER: so [/] so wie ich # cadê [=!risos] ?
 42 *PRO: ja, das kann auch dort # benutzt werden # das ist kein Problem .
 43 *FER: ja .
 44 @End

Cena 5: *Wenn ich mich nicht täusche...*

11 @Media: wenn_ich_mich_nicht_tausche.mov
 12 @Date: 08_31_2015
 13 @Time Duration: 00:00:51
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos distribuem as expressões que inserem argumentação em
 17 alemão em diferentes categorias (concordar, discordar, demonstrar
 18 incerteza, etc.)
 19 *THI: wenn ich mi [/] mich nicht täusche .
 20 *THI: was ist täusche ?
 21 *PRO: wenn ich das nicht falsche mache .
 22 *CAR: auch # hier nicht .
 23 *MAR: wenn ich mich nicht täusche ## ja .
 24 *MAR: aber warum widersprechen ?
 25 *CAR: wenn ich mich nicht täusche .
 26 *CAR: xxx .
 27 *MAR: ja ist [/] ist das ein Ausdrücke für Widersprechen ?

28 *PRO: uhum .
 29 *PRO: kann auch gut sein # es hängt davon ab, was kommt .
 30 *PRO: mas normalmente o que vem depois disso é # bom, se eu não tô
 31 enganado se eu não tô trocando as bolas .
 32 *CAR: nossa isso é muito bom # pra usar .
 33 *PRO: uhum .
 34 @End

Cena 6: *Ich kann mir vorstellen,...*

11 @Media: ich_kann_mir_vorstellen.mov
 12 @Date: 08_31_2015
 13 @Time Duration: 00:02:31
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos distribuem as expressões que inserem argumentação em
 17 alemão em diferentes categorias (concordar, discordar, demonstrar
 18 incerteza, etc.)
 19 *MAR: ich kann mir vorstellen .
 20 *FER: já esqueci de novo .
 21 *MAR: xx denken, ich kann mir denken .
 22 *FER: ah ja .
 23 *PRO: uhum .
 24 *PRO: xx du das Wort ?
 25 *FER: ja # nein ?
 26 *MAR: ja ? hier ? okay ?
 27 *PRO: ham ham ham .
 28 %com: professora finge estar tossindo.
 29 *FER: nein .
 30 %com: todos riem.
 31 *PRO: ich würde sagen, irgendwo anders .
 32 *THI: es ist ein anders .
 33 *MAR: ich kann mir vorstellen ## in einem anderen ?
 34 *FER: vorsicht .
 35 *CAR: ich denke nein .
 36 *PRO: was kommt danach # wenn ich sage ja:: eu posso imagina::r que #
 37 *FER: aber .
 38 *CAR: a Sandy canta bem .
 39 %com: enunciados 36 e 37 são simultâneos .
 40 *PRO: aber .
 41 *MAR: ah ja ?
 42 *PRO: es kommt auch # manchmal ein aber dazu .
 43 *MAR: ja:: ?
 44 *PRO: pode ser que. Não necessariamente .
 45 *MAR: aber .
 46 *PRO: eu posso falar também ja:: oka:y also: # ich kann mir gut
 47 vorstellen, dass # Sandy gut singt # Punkt .
 48 *MAR: aber # ich kann mir vorstellen, dass ## es regnet i:n Berlin .
 49 *MAR: meine Meinung sagen, nein ?
 50 *PRO: hum ja, kann auch sein # uhum .
 51 *PRO: kann auch irgendwie zustimmen sein ja ? #
 52 *FER: ja auch .
 53 *PRO: okay ich kann mir gut vorstellen # dass Sandy gut singt .
 54 *MAR: ja auch .
 55 *FER: aber das ist nicht so klar .
 56 *PRO: uhum .

57 *FER: das ist ## das ist nicht klar .
 58 *MAR: Unsicherheit ? [=!risos]
 59 %com: todos riem .
 60 *FER: nicht klar nicht klar # ich [/] ich meinte ä::h # warte mal .
 61 *FER: ä:h das ist nicht klar, was du denkst .
 62 *FER: was du denkst # aber das ist nicht auch ein # Unsicherheit das ist
 63 ah ich muss # ä::h denken darüber .
 64 *MAR: ja .
 65 *FER: oder? nein ?
 66 *PRO: uhum .
 67 *MAR: nicht das xx .
 68 *PRO: also # das passt nicht so gut hier .
 69 *MAR: nein .
 70 *FER: huhum .
 71 *CAR: hier und da .
 72 *FER: hier und hier.
 73 *PRO: und auch hier .
 74 *FER: oh ja .
 75 *CAR: oh nein .
 76 %com: todos riem .
 77 *FER: tá bom xx .
 78 *PRO: zustimmen ?
 79 *FER: okay.
 80 *PRO: ode:r ?
 81 *MAR: aber wir haben nichts # hier .
 82 *PRO: hum # genau .
 83 *PRO: deswegen .
 84 *MAR: ah ich glaube hier .
 85 *THI: é: seine Meinung # sagen ein bisschen enttäuscht ?
 86 *PRO: uhum .
 87 *MAR: ja .
 88 *THI: xxx [=!risos] .
 89 *PRO: ja .
 90 *MAR: hier ?
 91 *MAR: okay ?
 92 *FER: põe # antes que eu tenha um filho .
 93 %com: todos riem .
 94 @End

Aula 2 – 14/09/2015:

Cena 7: *Gekochte Gemüse?*

11 @Media: gekochte_Gemuese.mov video
 12 @Date: 09_14_2015
 13 @Time Duration: 00:01:51
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos dão informações sobre diferentes estilos de alimentação,
 17 de acordo com os textos que leram.
 18 *CAR: so:: # ah gebe mehr dazu .
 19 *CAR: Paleo # a:: es # ist ein bisschen verrückt sie sagen, dass wir
 20 müss(en) [//] wir sollen essen nur ## a:: Produ(kte) [//]
 21 Naturprodukte .
 22 *CAR: abe::r # wie es war # in Steinzeit [=!risos] .
 23 *CAR: ja: # weil sie sagen [/] sie:: sagen, dass ## unsere Körper erinnert
 24 sich von die Vergangenheit .

25 *CAR: und wir sollen essen wie es war .
 26 %com: CAR gesticula durante praticamente toda a sua fala.
 27 *MAR: [!=risos] .
 28 *PRO: es war ein bisschen weit weg aber [!=risos] .
 29 *FER: das klingt [/] das klingt verrückt .
 30 *THI: ja:: .
 31 *MAR: ja:: .
 32 *CAR: ja:: .
 33 %com: THI, MAR e CAR falam simultaneamente e riem .
 34 *FER: aber # ich habe dich ge(sagt) [//] gesagt, dass manchmal viele::
 35 Produ(kte) [/] viele Produkte nein [//] vielen # ha: Gemüse und Obst
 36 sind natürlich gut .
 37 *FER: und wenn man [//] jemand das kocht # die Vitaminen # wegfahren .
 38 *MAR: ja:: .
 39 *PRO: uhum .
 40 *FER: aber # manchmal und # manche Produkten nicht alles .
 41 *CAR: ja aber hier Obst nur # genau # so .
 42 %com: CAR gesticula enquanto fala.
 43 *FER: [!=risos] .
 44 *CAR: nicht kochen .
 45 *MAR: ja abe:r # es gibt hier # re [//] research ?
 46 *CAR: ai:: .
 47 *FER: was ?
 48 *MAR: vo::r .
 49 *THI: Vorstleung .
 50 *MAR: Forschung [/] Forschung .
 51 *THI: Forschung .
 52 *PRO: Forschung genau .
 53 *MAR: es gibt Forschung # die # Männer # sind intelligent, weil sie Obst
 54 und Gemü(se) [/] Gemüse und Fleisch kochen # essen [//] gekocht
 55 essen .
 56 %com: MAR gesticula um pouco enquanto fala .
 57 *CAR: uhum .
 58 *MAR: das ist nicht gut für intelligente Leute [!=risos] .
 59 *CAR: ja .
 60 *PRO: sehr gut # und ?
 61 @End

Cena 8: *Nicht getrennt.*

11 @Media: nicht_getrennt_2.mov
 12 @Date: 09_14_2015
 13 @Time Duration: 00:44:46
 14 @Coder: Isabela e Patricia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos dão informações sobre diferentes estilos de alimentação,
 17 de acordo com os textos que leram.
 18 *MAR: eine Eiweiss Mahlzeiten ein andere # Kohlehydrat Mahlzeiten .
 19 *MAR: aber # nie: # hã ### immer getrennt .
 20 %com: MAR gesticula enquanto fala, especialmente quando lhe falta a palavra
 21 "zusammen" ou quando ela fala a palavra "getrennt".
 22 *CAR: ah okay # nie .
 23 *PRO: nie beide ?
 24 *MAR: nie beide .
 25 *CAR: nie zusammen ?
 26 *MAR: nie [/] nie zusammen .

27 *CAR: uhum .
 28 *MAR: abe:r # sagt nicht warum [!=risos] .
 29 *CAR: also # zum Beispiel # a:m Abendessen # esse nicht nur Fleisch .
 30 *MAR: ja aber sie haben auch # hä:: # neutrale # Lebensmittel .
 31 *MAR: zum Beispiel # ah es gibt nicht zum Beispiel # aber # Gemüse sind
 32 neutral .
 33 *MAR: dann Sie kann # Fleisch und Gemüse essen .
 34 *CAR: okay .
 35 *MAR: abe:r keine Kartoffel .
 36 *MAR: weil Kartoffeln gibt's zu viel Kohlenhydraten .
 37 *CAR: uhum .
 38 *MAR: dann ein andere Mahlzeiten ## sie kann # Kartoffel und .
 39 *CAR: Kartoffel .
 40 *FER: Gemüse .
 41 *MAR: Brot # Gemüse: .
 42 *CAR: Gemüse .
 43 *MAR: aber kein Flei(sch) [//] kein Eiweiss .
 44 *CAR: ah kein Eiweiss .
 45 *FER: das ist für mich ?
 46 %sit: FER fala com a PRO, que acabou de entregar um papel para ela.
 47 *MAR: immer getrennt .
 48 *CAR: okay .
 49 *MAR: Eiweiss und # Kohlenhydrate .
 50 *CAR: aham .
 51 *CAR: ah ja: .
 52 *FER: das passt .
 53 *MAR: für mich ich weiss wir müssen zusammen essen # alles zusammen #
 54 nicht getrennt .
 55 %com: MAR gesticula enquanto fala. Especialmente quando diz "zusammen": faz
 56 um gesto de mistura e quando diz "getrennt", faz gesto indicando
 57 separação.
 58 *MAR: in meinem Kopft [!=risos] .
 59 *FER: abe:r das ist [/] das passt # das könnte sein .
 60 *CAR: uhum .
 61 *MAR: ja:: vielleicht .
 62 *FER: es ist nicht verrückt wie das .
 63 %com: FER aponta com a cabeça para o papel de CAR .
 64 *MAR: ja nein [!=risos] .
 65 *CAR: ja:: Palio ist .
 66 *MAR: die verrückte [/] verrücktest [!=risos] .
 67 *PRO: am verrücktesten .
 68 *CAR: ja: .
 69 *PRO: also gut sehr schön .
 70 @End

Aula 3 – 21/09/2015:

Cena 9: *Aber ein Brot?*

11 @Media: aber_ein_brot.mov video
 12 @Date: 09_21_2015
 13 @Time Duration: 00:01:53
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunas discutem o que é mais caro: o pão na padaria ou o frango
 17 no mercado .

- 18 *PRO: das ist Nummer eins was kostet mehr # ein Hü(hn) [//] ein Huhn im
 19 Supermarkt oder ein Brot beim Bäcker ?
- 20 *CAR: ein Huhn ?
- 21 *FER: ein Brot beim Bäcker .
- 22 %com: FER faz uma expressão facial demonstrando certeza do que diz.
- 23 *PRO: ja: ?
- 24 *FER: uhum .
- 25 *PRO: verstehst du ?
- 26 *MAR: ich verstehe nichts a: ja ich verstehe aber ich weiss nicht .
- 27 *CAR: ich denke, ein Huhn .
- 28 *FER: ein Huhn hier: in de::r Patre(zão) [/] Patrezão ist [//] kostet #
 29 zehn reais .
- 30 *FER: zehn reais .
- 31 *CAR: aber ein [/] ein Brot ?
- 32 *PRO: das Ganzes ?
- 33 *FER: uhum .
- 34 *MAR: ein Kilo ?
- 35 *FER: ein Kilo [/] ein Kilo # zehn reais .
- 36 *CAR: aber ein Brot ist mehr als zehn ?
- 37 *FER: ein [/] ein .
- 38 *PRO: ein Kilo Brot ?
- 39 *FER: nein aber ein Brot mit zum Beispiel eine:: [//] mit Käse:: a: .
- 40 *MAR: Kilo .
- 41 *CAR: nein nur Brot # sie sagen nur Brot [/] nur Brot .
- 42 *MAR: ja nur Brot .
- 43 *FER: nur Brot ?
- 44 *MAR: und nur Huhn .
- 45 *FER: aber .
- 46 *CAR: ja .
- 47 *FER: aber .
- 48 *MAR: mit kein # .
- 49 *CAR: kein .
- 50 *FER: kein spezielle:: .
- 51 *MAR: tempero ?
- 52 *CAR: Gewürzte ?
- 53 *OBS: (Ge)würzte .
- 54 *PRO: Gewürzte .
- 55 *CAR: Gewütze .
- 56 *MAR: kein Gewürzte # nur die Huhn # das Huhn ? der Huhn .
- 57 *FER: ohne dieses # como que é ingrediente ?
- 58 *CAR: que ?
- 59 *FER: ingrediente ?
- 60 *CAR: hu: in [/] in [//] ihne # .
- 61 *MAR: o que ?
- 62 *FER: ingrediente .
- 63 *MAR: num entendi .
- 64 *FER: ingrediente .
- 65 *MAR: ah .
- 66 *PRO: zu # zu # zu [/] zu ?
- 67 *CAR: Inhaltsstoff .
- 68 *PRO: hum .
- 69 *FER: nein .
- 70 *PRO: hum .
- 71 *CAR: Zutaten .
- 72 *MAR: Zutaten .

73 *PRO: genau .
 74 *FER: was ist Zutaten # bitte ?
 75 *PRO: hum ?
 76 *CAR: ingrediente .
 77 *FER: a:: okay:: .
 78 *MAR: Zutaten # und Gewürzte ?
 79 %com: MAR faz sinal como se estivesse jogando tempero sobre algo, ao dizer a palavra
 Gewürzte .
 80 *PRO: uhum .
 81 *FER: nur Brot # ohne Zu(taten) [/] besonder Zutaten # okay .
 82 *MAR: ja: .
 83 *MAR: Brot ist acht ## Reais .
 84 *MAR: pro Kilo # ja ?
 85 %com: MAR faz expressão facial de incerteza ao falar.
 86 *FER: uhum .
 87 %com: FER concorda também com a cabeça.
 88 *MAR: ja ? acht ?
 89 *PRO: also ## in der Bäckerei kann es ein bisschen teurer sein # so im
 90 Supermarkt ist es acht, neun Reais aber in ## [/] in der Bäckerei
 91 kann es auch elf oder zwölf kosten ## es ist schon etwas .
 92 *MAR: uhum .
 93 *MAR: und das hängt von der # Brot .
 94 *PRO: vom # Brot .
 95 *MAR: ein besser Brot .
 96 *PRO: hum .
 97 *MAR: mehr Reais .
 98 *PRO: ja das stimmt .
 99 %com: FER concorda com a cabeça.
 100 @End

Cena 10: *Schweine oder Hühner?*

11 @Media: Schweine_oder_huener.mov video
 12 @Date: 09_21_2015
 13 @Time Duration: 00:01:06
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation:
 17 *PRO: okay # und bei Nummer zwei wie viele Hühner werden im Jahr in
 18 Deutschland geschlachtet ?
 19 *FER: geschlachten ?
 20 *MAR: geschlachtet ?
 21 *PRO: also wir haben hier also .
 22 *MAR: ah ja [!=risos] .
 23 *PRO: was das ist ## da ist so:: ## Gott .
 24 *FER: a:: .
 25 *PRO: versteht ihr ?
 26 *MAR: ja:: .
 27 *FER: cabeças cortadas [!=risos] .
 28 *PRO: ja:: .
 29 *PRO: habt ihr eine Ahnung ?
 30 *FER: ich finde i(ch) [/] i(ch) [/] ich finde ## nicht so:: viele .
 31 *CAR: ich denke ist viel .
 32 *FER: zu viel ?
 33 *MAR: ja:: [!=risos] .
 34 %com: CAR concorda com a cabeça .

35 *MAR: und mehr # hum # oinc oinc .
 36 *FER: ich weiss das .
 37 *CAR: Schweine .
 38 *FER: a:: .
 39 *MAR: Schweine # mehr .
 40 *PRO: mehr Schweine als Hühner ?
 41 *FER: ja: .
 42 *FER: auch Deutsch [/] # in Deutschland ja: .
 43 *CAR: ich denke # aus nein # ao contra(rio)
 44 *MAR: mehreren ?
 45 *CAR: aus # gegen ?
 46 *MAR: ha .
 47 *PRO: das Gegenteil ?
 48 *CAR: das Gegenteil .
 49 *CAR: Schwein .
 50 *MAR: ah ja: ?
 51 *CAR: uhum # mehr Schwein [/] Schwein # als Huhn .
 52 *PRO: ja das war .
 53 *MAR: mehr Schwein ja .
 54 *CAR: ah okay # ich habe # dagegen [!=risos] .
 55 *MAR: ja [/] ja mehr Schwein .
 56 *CAR: a: ja ich auch .
 57 *FER: a::i nein .
 58 *PRO: uhum ja:: .
 59 @End

Cena 11: *Sie leben noch!*

11 @Media: sie_leben_noch.mov video
 12 @Date: 09_21_2015
 13 @Time Duration: 00:2:06
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunas discutem a possibilidade de substituição da carne por
 17 insetos na alimentação.
 18 *PRO: und welche Informationen sind im Text interessant ?
 19 *PRO: oder neu ?
 20 *MAR: die Alternativ fü::r Fleisch .
 21 *PRO: hum # also welche ist dann die Alternative für Fleisch ? oder zum
 22 Fleisch .
 23 *MAR: die Insekten .
 24 *PRO: und wie findet ihr das ?
 25 *CAR: ekelhaft .
 26 %com: CAR demonstra nojo com sua expressão facial, até mesmo antes de
 27 começar a falar.
 28 *PRO: [!=risos] .
 29 *MAR: ja: ? ich glaube: ist alternativ .
 30 *CAR: ne::in .
 31 *PRO: eine gute Alternative ?
 32 *MAR: xxx .
 33 *PRO: ja ?
 34 *FER: bio:: .
 35 *PRO: hast du das schon gegessen ?
 36 *FER: xxx .
 37 *MAR: nein [!=risos] .
 38 *MAR: aber ich glaube ist gut .

- 39 *CAR: u:: .
- 40 *MAR: sie:: hu:: schlachten
- 41 *CAR: eine Larve ?
- 42 *MAR: und machen ein .
- 43 *CAR: ein Salat ?
- 44 *FER: nossa nem a pau .
- 45 *MAR: ah wir müssen nicht das [/] das ganz Insekt [//] die genau
- 46 Insekt essen .
- 47 *MAR: wir können ein ## é:: .
- 48 *PRO: farofa davon machen .
- 49 %com: CAR e FER riem e fazem caretas durante a interação .
- 50 *MAR: ja: ein Farofa ein Hamburger .
- 51 *PRO: ja ein Hamburger ja:: .
- 52 *FER: ai queria morrer .
- 53 *MAR: [!=risos] ah ja:: ? [!=risos] .
- 54 *PRO: würdet ihr das überhaupt nicht essen ?
- 55 *CAR: nein .
- 56 *FER: nie [/] nie [/] nie [/] nie [/] nie .
- 57 *MAR: ah ich glaube, ich kann essen .
- 58 *PRO: kannst du es essen also
- 59 *PRO: ja:: ich glaube, ich würde lieber # .
- 60 *CAR: Stein essen [!=risos] .
- 61 *PRO: ja:: also ich würde lieber darauf verzichten .
- 62 *FER: cocro .
- 63 *PRO: einfach Gemüse essen und .
- 64 *FER: lacken # krakro .
- 65 *MAR: ah aber .
- 66 *PRO: ich finde es ein bisschen komisch .
- 67 *MAR: ich glaube # wenn man das gut vorbereitet machen # ich glaube, ich
- 68 kann [//] das kann # gut sein
- 69 *PRO: ja .
- 70 *MAR: ich glaube .
- 71 *PRO: uhum .
- 72 *MAR: sie sind nur Protein .
- 73 *FER: vielleicht .
- 74 *PRO: uhum [!=risos] .
- 75 *FER: vielleicht dann .
- 76 *CAR: aber sie sind #
- 77 *FER: é:: ek(lig) ?
- 78 *CAR: nein .
- 79 *MAR: krokant [!=risos] ?
- 80 %com: MAR pronuncia a palavra em tom jocoso, sem parecer ter certeza de que ela existe na língua alemã.
- 81 *CAR: nicht tot .
- 82 *OBS: [!=risos]
- 83 *MAR: nicht tot ?
- 84 *CAR: uhum .
- 85 *CAR: sie sind .
- 86 *FER: alive .
- 87 *MAR: sie leben ?
- 88 *CAR: ja: sie leben noch !
- 89 *PRO: sie leben noch ?
- 90 *CAR: manchmal sie leben noch .
- 91 *MAR: ah wenn du essen # sie leben ?
- 92 *CAR: uhum .

93 *OBS: wirklich ? [!=risos] .
 94 *MAR: ah aber das kann ich nicht auch # essen aber ## gut vorbereitet #
 95 ä:: .
 96 *MAR: und .
 97 *CAR: okay und tot .
 98 *MAR: to:t ja: .
 99 @End

Cena 12: *Sie sehen sehr gut aus!*

11 @Media: sie_sehen_sehr_gut_aus.mov video
 12 @Date: 09_21_2015
 13 @Time Duration: 00:01:18
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunas discutem as ideias do texto sobre Fast-Food: ela tem ou
 17 não uma boa imagem?
 18 *FER: ich habe das nicht verstehen .
 19 *PRO: verstanden .
 20 *FER: verstanden Entschuldigung .
 21 *FER: Fast-Food hat keine gutes Image # Image é Bild ?
 22 *PRO: uhum .
 23 *FER: für mich ist # ein gute Image .
 24 *FER: eine Hamburg(er) # sind # nicht schön aber # ich glaube # sieht #
 25 schmeckt aus # für mich .
 26 *PRO: es sieht schmackhaft aus ?
 27 *FER: ja .
 28 *PRO: ja: aber was meinen sie, wenn sie sagen, dass es keine gute Image
 29 hat ?
 30 *MAR: ja aber nicht das .
 31 *MAR: nicht ein [/] ein gute:: .
 32 *FER: weger de::r Zutaten .
 33 *FER: aber die: fertig Produkte: # sieht # sehr gut # aus # für mich
 34 [!=risos] .
 35 *MAR: ah sie [/] sie sieh(en) [/] sie sehen [/] sie ansehen [/] sie
 36 sehen gut [/] sie [/] sie:: sieht gut an .
 37 *PRO: sie sehen gut aus .
 38 *MAR: sie sehen gut aus ah gut aber sie haben kein gute # Image, weil
 39 sie: # krank machen .
 40 *PRO: ja also das ist ã: .
 41 *MAR: für das ist a: keine gute Image
 42 *FER: ah das ist die Idee ?
 43 *MAR: ja:: .
 44 *PRO: uhum .
 45 *FER: okay .
 46 *PRO: genau .
 47 @End

Aula 4 – 28/09/2015:

Cena 13: *Warum ist Schule Scheisse?*

11 @Media: Warum_ist_Schule_Scheisse_C.mov video
 12 @Date: 09_28_2015
 13 @Time Duration: 00:01:31
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.

16 @Situation: alunos discutem o tema escola.
 17 *PRO: warum findet ihr, dass die Leute so sagen ja.: Schule ist hum ?
 18 *FER: vielleicht Schule ist langweilig .
 19 *PRO: hum .
 20 *FER: Schüle ist # .
 21 *PRO: es kann ja langweilig sein ja .
 22 *FER: hu.: könnte sein .
 23 *MAR: sie brauchen ein ## effort # é # se esforçar .
 24 *PRO: hä: # Mühe # sie sollen sich Mühe geben .
 25 *MAR: ja: sie sollen Mühe geben .
 26 *FER: Mühe # Mühe ?
 27 *PRO: Mühe aham .
 28 *PRO: was noch ?
 29 *PRO: es ist langweilig, man # .
 30 *FER: wir bleibt zu: [/] zu: .
 31 *THI: lange .
 32 *CAR: zu viel Zeit # drinnen .
 33 *FER: zu viel Zeit .
 34 *CAR: und so viele Jahren # wir müssen dorthin gehen .
 35 *PRO: aham .
 36 *FER: fast achtzehn Jahren .
 37 *PRO: und jeden Tag ## noch .
 38 *CAR: jeden Tag .
 39 *CAR: früh aufstehen [!=risos] .
 40 *MAR: zu früh ja ?
 41 *PRO: ja: .
 42 *PRO: was noch ?
 43 *CAR: und wir müssen lernen # manchmal # was wir # nicht # mag .
 44 *MAR: ah ja .
 45 *PRO: ja # das ist auch was, ne: ? [!=risos] .
 46 *MAR: nicht mag und nicht brauchen .
 47 *FER: alle negativ(e) Teil von die Schule .
 48 %com: FER gesticula enquanto fala.
 49 *PRO: noch etwas ?
 50 @End

Cena 14: *Was ist Erziehung?*

11 @Media: Was_ist_Erziehung_C.mov video
 12 @Date: 09_28_2015
 13 @Time Duration: 00:02:16
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem o que significa a palavra Erziehung .
 17 *PRO: Erziehung # was [/] was sollte das heissen ?
 18 *FER: es könnte sein die [/] der Versch [/] hu:m der Verschiednung [/]
 19 Verschiednung ?
 20 *PRO: Verschiedung ?
 21 *FER: huhum .
 22 *PRO: xx ?
 23 *FER: nein .
 24 *FER: diferença # ich habe das vergessen .
 25 *THI: Unterschied .
 26 *MAR: Unterschied .
 27 %com: THI e MAR falam simultaneamente .
 28 *FER: der Unterschied zwischen # die Ausbildung Erziehung

29 vielleicht könnte sein hier ist für die Lehrer .
 30 %com: FER aponta para os papéis sobre a mesa .
 31 *PRO: hum .
 32 *FER: hier ist für die Schüler .
 33 *THI: nein .
 34 *CAR: aber ich denke # sie passen nicht in der Schule .
 35 *MAR: das ist Schule das ist zu Hause ?
 36 *PRO: kann auch sein es kann auch in der Schule sein also aber
 37 normalerweise für die kleine(n) Kinder .
 38 *PRO: also: # zum Beispiel hã # die Leute, die Erziehungswissenschaft
 39 studieren, die [/] die erziehen normalerweise die Kinder und das ist
 40 auch zu Hause # so ich habe ein Kind
 41 *PRO: ich muss das Kind erziehen also gut erziehen ne: ?
 42 *FER: hu::m .
 43 *CAR: hum .
 44 *PRO: das ist # ein bisschen anders # dass passt genau zur Schule
 45 besonders zur Universität # die Alsbil [//] Ausbildung #
 46 Entschuldigung .
 47 *PRO: und die Erziehung passt # zu kleinen Kinder normalerweise .
 48 *FER: das passt hã mit den Eltern ?
 49 *PRO: ja auch uhum .
 50 *MAR: kann man sagen # formação e educação .
 51 *PRO: genau # uhum .
 52 *MAR: auf Portugiesisch ?
 53 *PRO: ja genau .
 54 *FER: ja: jetzt ich habe das [/] ich habe das erinnert # die Eltern
 55 erziehen die Kinder .
 56 *PRO: genau uhum .
 57 @End

Cena 15: *Privat oder staatliche Schule?*

11 @Media: Privat_oder_staatliche_Schule_C.mov video
 12 @Date: 09_28_2015
 13 @Time Duration: 00:00:50
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: os alunos discutem se há e como é escola privada na Alemanha.
 17 *PRO: gibt's auch in Deutschland diese Unterschied zwischen privat und
 18 staatlich ?
 19 *MAR: ich weiss nicht .
 20 *FER: ja, ich finde, dass ## die Pira [//] die private Schule ist sehr #
 21 billig
 22 *FER: ist billiger als hier .
 23 *FER: aber ich finde, das ## .
 24 *MAR: ich glaube es war teuer .
 25 *FER: Begriff ist das gleich # hã ?
 26 *MAR: ich glaube es war teuer .
 27 *MAR: da zu: wenig Privatschule .
 28 *FER: ich habe das gehört, das ist billiger als hier .
 29 *MAR: billiger als hier ?
 30 *FER: ja .
 31 *FER: das ist für Euro aber okay [!=risos] .
 32 *MAR: ja heute nicht billig [!=risos] .
 33 *PRO: kann man nicht mehr sagen, dass es billig ist # aber gut .
 34 *FER: [!=risos] aber ich habe das gehört .

35 *PRO: ja wir werden auch ein bisschen darüber # reden .
 36 @End .

Aula 7 – 26/10/2015:

Cena 16: *Männer sind nicht intelligenter*

11 @Media: maenner_sind_nicht_intelligenter_C.mov video
 12 @Date: 10_26_2015
 13 @Time Duration: 00:03:30
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem a ideia de os homens serem mais
 17 inteligentes que as mulheres.
 18 *FER: intelligent .
 19 *FER: wir haben ein bisschen gesprochen letzte Woche: # hã:: # dass hã::
 20 die Frauen hã: hab(en) [/] Frauen ## hã:: # lass mich sehen .
 21 *FER: die Frauen hã:: # viele:: [/] viele Sachen erfunden # hat
 22 *PRO: haben .
 23 *FER: aber es gibt [/] es ist nicht so [/] sehr bekannt # aber Männer
 24 hab(en) # die Männer né [/] ja ? # haben viele: # Sachen erfinden #
 25 erfinder oder erfunden ?
 26 *PRO: erfunden # sie haben erfunden .
 27 *FER: erfunden auch .
 28 *FER: normalerweise die Männer # sind bekannt als intelligent nein ?
 29 %com: MAR faz uma expressão facial de discordancia.
 30 *MAR: ich glaube nicht # ich glaube: # sie sind mehr .
 31 *MAR: sie sind nicht mehr intelligent .
 32 *PRO: intelligenter .
 33 *MAR: nicht intelligenter .
 34 *MAR: sie sind mehr .
 35 *FER: fall [faul] ?
 36 *MAR: hum ?
 37 *FER: fall ?
 38 *FER: fall ?
 39 *PRO: faul ?
 40 *FER: faul .
 41 *MAR: faul .
 42 *PRO: fauler ?
 43 *MAR: faul é burro ? [/] faul é burro ?
 44 *MAR: ah !
 45 *PRO: nein ach ich bin faul ja ?
 46 *FER: ja:: .
 47 *MAR: ah ich weiss nicht .
 48 *FER: preguiçoso .
 49 *MAR: aber Frauen auch [!=risos] aber intelligent ich glaube, Männer
 50 sind nicht intelligenter .
 51 *MAR: sie sind me::hr # estimulados .
 52 %com: ao dizer a palavra em portugues, MAR faz um gesto com as mãos, como se
 53 estivesse levantando algo, empurrando de baixo para cima .
 54 *PRO: also .
 55 *FER: ja abe:r hum .
 56 *PRO: sie sind mehr hã [/] sie haben mehr Förderung .
 57 *PRO: Förderung .
 58 *MAR: Förde(rung) [/] aber nicht selbst .
 59 *PRO: ja uhum .

- 60 *MAR: nicht selbts .
- 61 *PRO: ja ich verstehe .
- 62 *MAR: sie haben mehr .
- 63 *PRO: ja genau von der Gesellschaft und alles .
- 64 *MAR: ja .
- 65 *PRO: ja das verstehe ich .
- 66 *FER: aber es kann .
- 67 *MAR: Förderund ? [//] mehr Forderung ?
- 68 *PRO: ja also #
- 69 *FER: aber .
- 70 *PRO: sie sind mehr erfordert .
- 71 *PRO: das Verb ist erfordert .
- 72 *MAR: mehr erfordert .
- 73 *FER: aber das sind typisch Männer ?
- 74 *MAR: was ?
- 75 *FER: aber das ist ein typisch Junge ?
- 76 *MAR: nein # ich glaube:: [//] wie spreche .
- 77 %com: aluna passa a mão no rosto.
- 78 *MAR: hä: # ich glaube, sie sind nicht in(telligenter) [/] intelligenter
- 79 .
- 80 *MAR: ich glaube # sie sind mehr bekannten # für viele Sache:: .
- 81 *FER: ah ja:: aber die [/] die [/] die Menschen # die .
- 82 *PRO: Erfindungen .
- 83 *MAR: Erfindungen # bec(ause) [//] weil # .
- 84 *PRO: uhum .
- 85 *MAR: sie sind mehr erfordert .
- 86 *FER: ja [/] ja natürlich aber die [/] die Menschen # hä manchmal # hä
- 87 denken, dass die [/] die Männer .
- 88 *MAR: sie sagen .
- 89 *FER: sind intelligenter als Frauen .
- 90 *FER: es gibt ein Witze mit blond [/] blond ?
- 91 *MAR: aber das nur für blonde .
- 92 *PRO: Blondinen .
- 93 *FER: ja .
- 94 *PRO: Blondinen .
- 95 *FER: zum Beispiel .
- 96 *FER: das ist [/] das ist was I meinte [/] meinte ?
- 97 *PRO: ich # meinte .
- 98 *FER: ich # gente do céu # ich meinte ## ja .
- 99 *MAR: aber nicht über Brünetten # [/] Brünetten ? ja ?
- 100 *PRO: uhum .
- 101 *FER: was ist das ?
- 102 *MAR: aber nicht für die: Brünetten .
- 103 *FER: was das ist ? okay [!=risos] .
- 104 %com: MAR pega no cabelo de FER e ela entendeo significado da palavra, pois
- 105 é morena .
- 106 *PRO: sie ist Blondine, du bist Brünette .
- 107 *FER: ah so # so nein .
- 108 *MAR: ah ich glaube nein .
- 109 *FER: was kann ich .
- 110 *MAR: was glaubst du [para THI] [!=risos] ?
- 111 *FER: aber was kann ich schreiben ?
- 112 *THI: a:h.
- 113 %com: THI faz sinal de que não tem o que dizer, ou que não quer participar .
- 114 *PRO: er ist nocht nicht da [!=risos] .

115 @End

Cena 17: *Sie sind stärker*

11 @Media: sie_sind_staerker_C.mov video
 12 @Date: 10_26_2015
 13 @Time Duration: 00:03:14
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem sobre os homens serem mais fortes que as
 17 mulheres.
 18 *MAR: sie sind starker .
 19 *PRO: sie sind stärker .
 20 *MAR: stärker .
 21 *FER: aber # stärker sportlich oder stärker hier ?
 22 %com: FER faz gesto com o braço, mostrando força
 23 física e depois aponta com o dedo indicador para a sua cabeça.
 24 *MAR: sportlich .
 25 *FER: ah okay .
 26 *FER: aber hier auch # oder ?
 27 *MAR: stärker ?
 28 *FER: was ist das auf Deutsch ?
 29 *PRO: hum # meinst du intelligenter oder so was ?
 30 *FER: nein .
 31 *MAR: ah # mais forte psicologicamente .
 32 *FER: psicologicamente .
 33 *PRO: achso psych(isch) #
 34 *PRO: [!=risos] ja das Wort ist schwierig # psych(isch) oh Gott # das
 35 kommt nicht raus .
 36 *FER: du kannst schreiben das ist okay .
 37 *PRO: psychisch ah das ist schon gut .
 38 *PRO: stärker [!=risos] .
 39 *MAR: psychologische ?
 40 *FER: a:: melhor aber ich kann nicht schreiben .
 41 *PRO: ja:: also # psychologische Sachen # also psych(isch)
 42 oh das kann nicht sein .
 43 *PRO: psych(isch) [!=risos] es geht nicht [!=risos] also psychologisch
 44 stärker .
 45 *MAR: psycho # psychologischen # das oder nein ?
 46 *FER: nã:::o .
 47 *PRO: psychologisch .
 48 *MAR: psychologisch ?
 49 *PRO: uhum .
 50 *FER: ah du kann schreiben ich weiss es nicht
 51 %com: FER passa o papel no qual escrevia a lista para MAR .
 52 *THI: stärker .
 53 *MAR: das oder ein andere ?
 54 *PRO: ja egal das # [/] das ist # fast das gleiche .
 55 *MAR: psy(chologisch) ah ich weiss nicht # SCH oder nur CH [!=risos] ?
 56 *THI: psy(chologisch) # psychologisch .
 57 %com: THI começa a falar a palavra e depois tenta escrevê-la .
 58 *PRO: psy::chisch .
 59 *MAR: psycho(logisch) # CH # ci # CH ?
 60 *PRO: psychologisch .
 61 *FER: xxx .
 62 *THI: das ist hier ?

- 63 *PRO: genau nee # ohne Umlaut .
64 *THI: und O .
65 *PRO: psychologisch # genau .
66 *MAR: keine S .
67 *MAR: psychologisch .
68 *THI: ohne Umlaut .
69 *MAR: aber nicht ein schöne [/] nicht ein schöne ## Buchstabe .
70 *PRO: Schrift .
71 *MAR: Schrift .
72 *PRO: die Schrift .
73 *PRO: doch [/] doch # das ist ja schön .
74 *MAR: nein .
75 *THI: stärker .
76 *MAR: das ist schön [!=risos] .
77 %com: MAR aponta para a escrita de FER .
78 *MAR: psychologischer ?
79 *THI: stärker .
80 *PRO: psychologisch stärker .
81 *MAR: psychologisch ## stärker .
82 %com: MAR fala enquanto escreve.
83 *FER: ja .
84 *MAR: und biologisch .
85 *FER: biologisch auch .
86 *PRO: findet ihr wirklich # dass die Männer psychologisch stärker sind ?
87 *FER: nein .
88 *MAR: a:: nein [!=risos] .
89 *MAR: psychologische # .
90 *FER: ich weiss es nicht aber .
91 *MAR: nicht stärker ?
92 *PRO: schwächer ?
93 *MAR: schwächer ?
94 *FER: Frauen sind [/] sind mehr so:: [/] so: viel psy(chologisch) [//]
95 psychoblalbla .
96 *MAR: stärker ?
97 *PRO: psychologisch .
98 *FER: was ?
99 *PRO: psychologisch .
100 *FER: psychologisch # stärker .
101 *PRO: Frauen sind viel stärker als Männer meinst du ?
102 *FER: ja .
103 *MAR: ah ich weiss nicht .
104 *FER: ah ich finde ja .
105 *MAR: ja ?
106 *FER: ja .
107 *PRO: ich glaube, es hängt davon ab .
108 *MAR: ja: .
109 *FER: ja .
110 *MAR: sehr viel ich glaube # es hängt davon ab .
111 *PRO: ich hän(ge) [//] es hängt zum Beispiel vom # Thema ab .
112 *FER: ja .
113 *MAR: ja .
114 *PRO: abe:r ## ich glaube, die Männer sind nicht stärker als Frauen so #
115 im Allgemeinen .
116 *PRO: aber gut #
117 *FER: ja .

118 *PRO: das ist ja schon ein Klischee .
 119 *FER: ja das meinte ich .
 120 *PRO: ja was haben wir noch ?
 121 @End

Cena 18: *Alles ist Schwein!*

11 @Media: alles_ist_schwein_C.mov video
 12 @Date: 10_26_2015
 13 @Time Duration: 00:05:17
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem a ideia de mulheres gostarem mais de cores
 17 claras que homens.
 18 *PRO: [!=risos] Pinkfarben sind # typisch Mädchen ?
 19 *FER: a::h .
 20 %com: FER usa um tom de discordância ao falar .
 21 *MAR: [!=risos] ja:: .
 22 *PRO: ja:: .
 23 *FER: ah ja okay # eu não sabia se (es)tava certo .
 24 *PRO: uhum .
 25 *THI: é:: [/] é hell [//] helle Farben .
 26 *PRO: helle Farben sind .
 27 *THI: é: sind # fü:r # Frauen .
 28 *PRO: uhum .
 29 *MAR: helle ?
 30 *FER: helle .
 31 *PRO: helle # hä: .
 32 *FER: ai: .
 33 %com: FER faz um som com a boca, enquanto gesticula com as mãos. Depois,
 34 aponta para o mapa na parede à sua frente.
 35 *PRO: das ist .
 36 *THI: é:: dieses Zimmer ist # hell .
 37 *MAR: helle ?
 38 %com: MAR aponta para uma das folhas sobre a mesa .
 39 *THI: ist [/] es ist # é:: .
 40 *PRO: ja hellblau ist das blau oder grau ?
 41 *THI: é:: .
 42 *MAR: weiss ?
 43 *FER: ja .
 44 *THI: é:: é grau ou weiss ?
 45 *FER: weiss ist ein # helle .
 46 *MAR: weiss ist helle ?
 47 *PRO: grau ich glaube .
 48 *THI: ich .
 49 *PRO: also wir haben zum Beispiel .
 50 *MAR: a:: helle und ?
 51 *FER: dunkel .
 52 *MAR: dunkel ?
 53 *PRO: also dunkelblau .
 54 *MAR: uhum .
 55 *PRO: und # hellblau .
 56 %com: PRO mostra dois objetos com as cores azul claro e escuro .
 57 *MAR: helle blau a:: ja:: .
 58 *PRO: also Thiago glaubt # dass helle Farben sind # für Frauen .
 59 *PRO: was glaubt ihr ?

- 60 *FER: num tenho nem o que te falar querido [!=risos] .
61 *MAR: ein Klischee .
62 *THI: [!=risos] .
63 *MAR: ist ein Klischee vielleicht .
64 *FER: es ist ein Klischee .
65 *MAR: aber Männer mit ## hellen .
66 *PRO: Farben ?
67 *MAR: Farben .
68 *MAR: ist auch # sehr schön .
69 *FER: mein Lieblingsfarben ist a: # dunkel [/] dunkel .
70 *FER: ã:: # ich weiss es nicht ich habe es vergessen .
71 *FER: deine:: Bluse ?
72 %com: FER aponta para a blusa da professora .
73 *PRO: rot ?
74 *FER: rot .
75 *PRO: rot .
76 *MAR: meine sind alle hellen # Farben [!=risos] .
77 *PRO: hellen ? ja ?
78 *MAR: ja: .
79 *PRO: ja eigentlich bin ich ganz bunt ich kann nicht sagen .
80 *PRO: also du bist mehr für # ã:: stärkere ?
81 *MAR: dunkel ?
82 *THI: é: [/] é die [/] die meisten Frauen é:: .
83 *PRO: uhum .
84 *THI: lieben é:: hellen Kleider # .
85 *PRO: uhum .
86 *THI: helle Kleider und ## é: helle T-Shirt .
87 *PRO: huhum .
88 *THI: mehr als Männer .
89 *PRO: ja .
90 *MAR: ja .
91 *FER: ja ?
92 *FER: ich wusste das nicht [!=risos] .
93 *PRO: bist du nicht damit einverstanden ?
94 *FER: ja ich habe verstanden aber ich a: wusste das nicht, dass es xx .
95 *PRO: aham .
96 *PRO: und # bist du dagegen ?
97 *FER: ein bisschen [!=risos] .
98 *PRO: [!=risos] hast du nicht so viele: # helle Farben # bei dir zu Hause
99 ?
100 *FER: nein ich habe aber mein Lieblingsfarbe sind dunkel .
101 *PRO: ja ?
102 *FER: und ## ich weiss es nicht .
103 *THI: welche [/] welche .
104 *FER: ich weiss viele [/] viele [/] viele .
105 *THI: welche Farbe ?
106 *FER: a:: ich habe vergessen die Farbe auf Deutsch .
107 *FER: rot und # hier # ich mag das .
108 %com: aluna aponta para uma caneta preta no centro da mesa.
109 *MAR: rot .
110 *FER: hã ?
111 *MAR: rot .
112 *PRO: nee # das hier [!=risos] .
113 %com: PRO pega a caneta na mão e mostra para MAR .
114 *FER: nein [/] nein [/] nein .

115 *MAR: a:: .
 116 *FER: sch [//] schwei .
 117 *MAR: schi:: .
 118 *PRO: schi:: .
 119 *FER: tudo é porco gente [!=risos] .
 120 *THI: nossa!
 121 *PRO: hoje o tema da aula é # Schwein .
 122 *MAR: schi:: ja Schwein .
 123 *THI: wie heisst dann ?
 124 *PRO: hum ?
 125 *FER: schwarz .
 126 *MAR: schwa::rz .
 127 *PRO: schwarz .
 128 *THI: schwarz no::ssa .
 129 *PRO: genau .
 130 *PRO: schwarz .
 131 *THI: schwartz Schwein [!=risos] .
 132 %com: todos riem muito .
 133 *PRO: und ?
 134 %com: PRO pega uma caneta azul e aponta para a tampinha dela.
 135 *MAR: bla::u .
 136 *THI: blau .
 137 *PRO: und ?
 138 %com: PRO pega um dos papéis sobre a mesa e aponta para uma parte verde do
 139 desenho. Em seguida, faz o mesmo com a parte pink do desenho.
 140 *THI: grün .
 141 *PRO: grün .
 142 *THI: grün .
 143 *FER: grün .
 144 *PRO: und ?
 145 *FER: pink .
 146 *PRO: pink .
 147 *PRO: was noch ? lilla: .
 148 %com: PRO aponta para um dos papéis sobre a mesa .
 149 *PRO: ja: das war's .
 150 *FER: [!=risos] Schwein ## xx.
 151 %com: PRO vai até o mapa na parede e aponta para o Brasil. As cores que
 152 seguem também são apontadas no mapa.
 153 *FER: ai:: .
 154 *THI: ge [//] gelb .
 155 *MAR: gelb .
 156 *FER: Geld .
 157 *PRO: gelb .
 158 *FER: gelb .
 159 *PRO: gelb [!=risos] .
 160 *PRO: fast ## hã:: ja:: .
 161 *FER: orange .
 162 *PRO: orange .
 163 *MAR: orange .
 164 *FER: ah okay .
 165 *THI: braun .
 166 *PRO: ja das war's eigentlich .
 167 *FER: a:: # hier .
 168 *FER: ã:: ich kann das nicht sehen .
 169 *PRO: was ?

170 *FER: aquele cinza [!=risos] .
 171 *MAR: Australien xx ?
 172 *PRO: grau ?
 173 *FER: grau # ja grau .
 174 *PRO: also grau .
 175 *PRO: und hier haben wir auch .
 176 *THI: braun .
 177 *PRO: braun .
 178 *MAR: braun .
 179 *THI: hellebraun [!=risos] .
 180 *PRO: hellbla(u) [//] braun .
 181 *PRO: ja:: .
 182 @End

Cena 19: *Was sagen die Fakten*

11 @Media: was_sagen_die_fakten.mov video
 12 @Date: 10_26_2015
 13 @Time Duration: 00:05:33
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation:
 17 *PRO: und # was sagen # die Fakten
 18 ? oder keine Fakten aber die Sachen ?
 19 *PRO: und was denkt ihr darüber ?
 20 *FER: ich finde, dass ä:h # die meisten Fakten # sagen, dass hu: es ist
 21 nicht möglich # ein Freundschaft zwischen Frauen und Männer ##
 22 gibt .
 23 *FER: ah ja .
 24 *PRO: uhum .
 25 *PRO: aber was denkt ihr darüber ?
 26 *FER: es ist ein bisschen problematisch zu sagen, ä:h dass es gibt keine
 27 Freundschaft zwischen Frauen und Männer, weil heutzutage wir
 28 wissen, dass # ä:: es gibt viele homosexuellen # Paar [//]
 29 Paaren # und .
 30 *PRO: uhum .
 31 *FER: hu:m # ich frage mich, hu: ob also # es gibt keine Freundschaft
 32 zwischen Männer und Männer, die beiden sind homossexuelle ?
 33 *FER: das ist das gleiche, oder? # weil wi:r zum Beispiel # a:h ich finde
 34 das ist das gleiche Frage .
 35 *MAR: ja .
 36 *PRO: uhum .
 37 *FER: weil # a:hm # es gibt ein Idee # dass wir haben Atraktion Atraktion
 38 nein
 39 %com: FER faz sinal de não com a mão, pois percebe que a apalavra não é essa
 40 em alemão .
 41 *PRO: ahm das Verb ist anziehen .
 42 *FER: anziehen ja .
 43 *PRO: a:hm # wir sind angezogen .
 44 *FER: angezogen .
 45 *PRO: uhum # atraído .
 46 *FER: ja und das kann # nicht funktioniert .
 47 *PRO: funktionieren .
 48 *FER: es ist problematisch .
 49 *PRO: was denkt ihr ? was denken die andere ?
 50 *MAR: a:hm # ich glaube: die Fa(kten) # [/] das sind nicht: #

51 *FER: Fakten .
 52 *MAR: wirklich Fakten.
 53 *FER: Fakten.
 54 *MAR: Diese sind ## Opiniones? [/] Opiniones ?
 55 *PRO: oder Meinungen .
 56 *MAR: Meinungen .
 57 *MAR: das sind Meinungen, die Leute haben .
 58 *PRO: alle ?
 59 *MAR: alles # und dann Meinungen ä:h #
 60 *MAR: erbaut? umbaut? construir ?
 61 %com: MAR faz gesto de levantar algo (construir) com as mãos .
 62 *PRO: ein#gebaut .
 63 *MAR: eingebaut in eine: # Sozialsystem .
 64 *PRO: uhum .
 65 *MAR: in unsere Sozialsystem # aber ## wirklich wenn [/] wenn ich
 66 denke # ich denke gibt kein Problem # weil Freundschaft sind
 67 [/] # die Freunde:: ## sie # lieben sich # sie helfen sich # sie
 68 sprechen und sie offen sagen, # was sie denken .
 69 *PRO: uhum .
 70 *MAR: und die einige Problem sind ob eine das Freund .
 71 *PRO: eine von denen .
 72 *MAR: eine von .
 73 *PRO: denen .
 74 *MAR: eine von denen ist:
 75 *FER: verliebt ?
 76 *MAR: verliebt, ja # an die andere .
 77 *FER: oder nicht xx.
 78 *MAR: aber dann kann er oder sie das sagen # weil sind Freunde .
 79 *FER: nicht e:h verliebt aber okay ahm .
 80 *FER: ai das kann ich nicht sagen zum Deutsch
 81 *MAR: können wir zum Bett gehen ? [=!risos]
 82 *FER: ja .
 83 *FER: nicht verliebt .
 84 *MAR: können wir zu Bett gehen ?
 85 *PRO: ins Bett gehen ?
 86 *MAR: ins Bett gehen ?
 87 %com: todos riem .
 88 *MAR: sie kann sagen, sie sind Freunde [=!risos].
 89 *FER: ja .
 90 *PRO: ja, warum nicht ?
 91 *MAR: [=!risos]
 92 *FER: und manchmal [=!risos] manchmal das passiert und das Freundschaft
 93 a:h # ist das gleich dann .
 94 *PRO: was passiert ?
 95 *MAR: ja:: # ich glaube auch .
 96 *FER: für Frauen ahm # manchmal die [/] die Personen sagen # für Frauen
 97 das passt nicht #
 98 *MAR: was ?
 99 *FER: das ist nicht das gleich .
 100 *MAR: was ?
 101 *FER: ä:h .
 102 *MAR: was ? ich verstehe nicht .
 103 *FER: dann du:: du # und eine Freunde # ist zusammen # für eine Moment und
 104 dann ## manchmal die Personen sagen # dass tut [/] für # dass für
 105 die Frauen das ist nicht gleich # nicht das gleich .

106 *FER: die Freundschaft ist nicht das gleich .
 107 *FER: das ist eine: das ist ein #
 108 *MAR: Männer # Männer und Frauen und Frauen und Freunde sind nicht gleich
 109 *FER: ja # não .
 110 *PRO: wenn sie # eine kurze Beziehung also Liebesbeziehung gehabt haben
 111 so # wenn sie ins Bett gegangen sind .
 112 *FER: ah okay das ist das gleiche für die [/] für die beide und manchmal
 113 die Personen sagen nein # für die Frauen nicht .
 114 *MAR: ja.
 115 *FER: es ist nicht immer ds gleich .
 116 *MAR: wenn sie ins Bett gehen .
 117 *FER: aber das ist ein typisch #
 118 *MAR: vorher [/] vorher nein .
 119 *FER: after ?
 120 %com: MAR faz gestos com as mãos para antes e depois .
 121 *PRO: nachher .
 122 *MAR: nachher sind nicht gleich ?
 123 *FER: ja.
 124 *MAR: ah okay .
 125 *FER: aber das ist ein Idee [/] Idee auch .
 126 *MAR: na ich glaube .
 127 %com: Marcela faz uma expressão facial demonstrando incerteza a respeito da
 128 afirmação da colega.
 129 *FER: das sehr gebaut war .
 130 @End

Cena 20: *Wir sprechen mit Frauen über Männer!*

11 @Media: wir_muessen_getrennt_sein_wir_sprechen_mit_frauen_ueber_maenner.mov
 12 video
 13 @Date: 10_26_2015
 14 @Time Duration: 00:06:35
 15 @Coder: Patrícia
 16 @Location: German school.
 17 @Situation: Os alunos discutem sobre o fato de separarmos homens e mulheres
 18 (no uso de banheiros públicos, por exemplo) e também se é possível
 19 amizade entre homens e mulheres.
 20 *FER: ich finde das ist # [/] das ist nicht Fakten a::ber Idee .
 21 *MAR: ja .
 22 *FER: weil wir [/] wir ## leben # und wir haben dies(e) Ahnung, dass wir
 23 müssen # getrennt sein .
 24 *FER: ä:h zum Beispiel # ich [/] ich lebe mit Frauen und warum nicht mit
 25 Männer ?
 26 *PRO: uhum .
 27 *FER: warum nicht ?
 28 %com: MAR concorda com a cabeça .
 29 *MAR: ja: .
 30 *FER: wir müssen getrennt sein .
 31 *FER: das ist xx .
 32 *MAR: die gleich für das Toilette .
 33 *PRO: uhum .
 34 *MAR: wir haben nächs[/] letzte # Woche gesagt, dass kein Problem oder
 35 vielleicht ein gefährlich(es) Problem .
 36 *FER: ja, ich glaube .
 37 *MAR: zusammen oder getrennt Toilette # haben .
 38 *PRO: ja so letzte Woche haben wir ein bisschen ## darüber geredet, dass

- 39 es vielleicht so kein Problem, also im Prinzip es kein Problem
 40 wäre # zusammen Toilette # also gemeinsame Toilette zu haben # also
 41 Männer und Frauen .
- 42 *PRO: und dann hat Fernanda gesagt, dass es vielleicht gefährlich sein
 43 könnte .
- 44 *PRO: so wenn alle Leute # also # auf eine Toilette # gehen # sollten ja
 45 Männer und Frauen zusammen # könnte es auch gefährlich sein ## es
 46 ist aber auch immer so in der Gesellschaft basiert und alles #
 47 schwierig .
- 48 *MAR: theoretisch [/] theoretisch ?
- 49 *PRO: theoretisch .
- 50 *MAR: theoretisch kein Problem aber # im praktisch .
- 51 *PRO: praktisch # ja .
- 52 *MAR: ja im praktisch .
- 53 *PRO: uhum .
- 54 *PRO: und habt ihr selbst # ah # Männer oder Frauen als Freunde ?
- 55 *MAR: ja .
- 56 *FER: ja .
- 57 *PRO: ja ?
- 58 *FER: aber das ist interessant a:hn ich weiss es nicht ## sie # abe:r #
 59 ich habe nicht eine beste Freunde, dass [/] dass Männer ist # ich
 60 habe # .
- 61 *MAR: ich habe .
- 62 *PRO: wirklich ?
- 63 *FER: ich habe nicht # aber warum? Vielleicht # für diese Sache # ich
 64 weiss es nicht .
- 65 *FER: aber ich habe # keine beste Freunde nur # Frauen .
- 66 *PRO: und was sagst du dazu, Marcela ?
- 67 *MAR: generell ich habe beste Freundin # fünf beste Freundin # aber in
 68 Universität, mein beste Freund ist ein Mann # dann ## es hängt
 69 davon .
- 70 *PRO: spricht [/] ah also spricht ihr über # versch[/] also
 71 unterschiedliche Themen ?
- 72 *PRO: oder über gleichen Themen? mit Freundinnen und mit Freunde(n) ?
- 73 *MAR: a:h .
- 74 *FER: huhum.
- 75 *PRO: sind die Themen ungefähr das Gleiche oder nicht ?
- 76 *FER: ich finde, dass Thema sind getrennt auch .
- 77 *PRO: ja ?
- 78 *FER: aber das ist ha: .
- 79 *PRO: zum Beispiel # worüber spricht man lieber mit # Frauen und worüber
 80 spricht man lieber mit Männern ?
- 81 *FER: wir sprechen mit Frauen über # die Männer [!=risos] .
- 82 *PRO: über Männer ja .
- 83 *MAR: aber ich spreche mit meine Männer Freunde mit [/] über Männer auch
 84 [!=risos] .
- 85 *FER: aber nicht in das gleich ## wie sagt man auf Deutsch ?
- 86 *PRO: so die gleiche Betonung ?
- 87 *FER: ja .
- 88 *MAR: die gleiche Dinge, die gleiche Sachen .
- 89 *FER: das ist nicht gleich .
- 90 *PRO: was sagst du, Thiago ?
- 91 *PRO: kannst du schon etwas sagen oder # bist du noch da # draussen ?
 92 [!=risos] .
- 93 *THI: não # es gibt ein Unterschied [/] Unterschied ?

- 94 *PRO: uhum .
- 95 *THI: é:: # in Themen # [/] auch in Themen .
- 96 *PRO: auch in Themen ?
- 97 *THI: auch in Themen .
- 98 *PRO: uhum.
- 99 *THI: é:: # aber ich # sprechen # über alles #
- 100 *PRO: uhum .
- 101 *THI: mit Frauen mit Männer .
- 102 *PRO: Männer .
- 103 *MAR: ja, es gibt ein [/] ein Unterschied zwischen wie:: #
- 104 *PRO: die Wörter # die man benutzt # sind vielleicht auch anders .
- 105 *MAR: die Wörter ?
- 106 *PRO: die Wörter ja: .
- 107 *PRO: ich habe es bemerkt .
- 108 *FER: was meinst du ?
- 109 *PRO: also # Männer sprechen mit Frauen anders als sie mit Männer
- 110 sprechen.
- 111 *MAR: a:h okay. Aber Frauen benutzen die Gleiche ?
- 112 *PRO: ja: # ich habe das nicht so beobachtet .
- 113 *MAR: Frauen .
- 114 *PRO: ich habe ganz viele .
- 115 *MAR: ja # aber Männer ja, ich glaube auch .
- 116 *PRO: also das ist [/] das kann man sehr deutlich merken .
- 117 *PRO: dass die Männer unter sich ganz unterschiedlich sprechen als sie #
- 118 äh unter Frauen sind # aber ja das ist nicht so:: ich habe es
- 119 beobachtet ## weil ich ganz viele Männer Freunde habe # aber # ja #
- 120 ich weiss nicht wie es mit Frauen ist # aber vielleicht auch das
- 121 Gleiche ne: .
- 122 *FER: ich finde das Gleiche.
- 123 *MAR: Frauen sie # benutzen ##
- 124 *FER: ich nicht .
- 125 *MAR: ich glaube: # mehr für Männer # das .
- 126 *PRO: ja ?
- 127 *FER: hummm huhum.
- 128 %com: FER discorda de MAR
- 129 *MAR: wenn wenige Frauen und viele Männer in eine Gruppe haben # sie
- 130 machen das .
- 131 *PRO: aham .
- 132 *MAR: sie benutzen # schlechte Worte .
- 133 *PRO: die Männer, meinst du ?
- 134 *MAR: ja, die Männer .
- 135 *MAR: und wenn ## mehr Frauen und wenige Männer ich glaube: ## kein
- 136 Unterschied wie Männer und Frauen .
- 137 *PRO: bist du dagegen, Fernanda ?
- 138 *FER: hum. Das war nicht in mein Kopf .
- 139 *FER: in mein Kopf # aber vielleicht ## es hängt davon # não es hängt da::
- 140 die Frauen # oh mein Gott
- 141 *PRO: von den Frauen .
- 142 *FER: von den Frauen ab ja .
- 143 *FER: ich habe kein Problem ## aber manche Frauen sind so::
- 144 %com: FER faz um gesto que indica que algumas mulheres são estranhas ou
- 145 diferentes dela .
- 146 *MAR: ah Sie [/] Sie sagen [/] Sie sagen, sie: ## benutzen ander Worten
- 147 zum sprechen ?
- 148 *FER: zum sprechen in anderen # jeitos ?

149 %com: FER diz a palavra em português quase sussurrando.
 150 *PRO: hum ## so anders # sie sprechen anders .
 151 *FER: uhum ja .
 152 *FER: abe::r # [/] aber ich finde:: # das geht # es gibt # Freundschaft
 153 zwischen Männer und Frauen aber das ist ein bisschen mehr
 154 kompliziert .
 155 *FER: aber es gibt .
 156 *MAR: ja xx ist # sehr alt .
 157 *FER: falsch . [!=risos] .
 158 *MAR: falsch # sehr alt [!=risos] .
 159 *PRO: der ist falsch # zu alt [!=risos] .
 160 *MAR: zu alt [!=risos] .
 161 *PRO: das passt nicht zu uns .
 162 %com: todos riem .
 163 *PRO: ja ich würde sagen # so meine beste Freunde sind Männer .
 164 @End

Cena 21: *Die Männer sprechen darüber. Die Frauen nicht*

11 @Media: die_maenner_sprechen_darueber_die_frauen_nicht.mov video
 12 @Date: 10_26_2015
 13 @Time Duration: 00:05:39
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: os alunos discutem as direções entre amizades entre homens e
 17 entre mulheres.
 18 *PRO: und ja noch etwas dazu ?
 19 *FER: und hier das ist ah # über Freundschaft aber nicht zwischen Männer
 20 und Frauen, zwischen Männer und Männer und Frauen und Frauen .
 21 *PRO: uhum .
 22 *FER: das ist se:hr # stere [/] stereotyp [/] .
 23 *PRO: stereotypisch .
 24 *FER: sehr sehr stereotypisch .
 25 *PRO: ja:: und was sagt das ?
 26 *FER: äh die Männer [/] die Männer denken, dass
 27 sei[/] äh ihre Freund [/] ihre Freundschaft sind stärker als
 28 die Frauen .
 29 *FER: weil wir haben viele Probleme mit [/] mit # einander .
 30 *PRO: uhum .
 31 *FER: und Fr[/] Männer # denken nein ich habe keine Probleme: das ist
 32 mein Kolle:ge # und dann .
 33 *PRO: uhum .
 34 *FER: du Arschloch # ja .
 35 *PRO: [!= risos] .
 36 *PRO: ja also im Prinzip # sagen die Männer # schlechte Wörter zu den
 37 Freunden und sie sind total gut befreundet also lebenslang
 38 befreundet # und die Frauen sagen immer ja du bist so schön, du bist
 39 so lieb, ich liebe dich und blah blah blah # immer schöne Sachen und
 40 # zwei Wochen später okay # ich will nichts mehr von ihr # hören #
 41 ne ? .
 42 *MAR: aber das ist nicht Freundschaft ## das ist # Kollege .
 43 *PRO: hum # wirklich # ja ?
 44 *MAR: ja ich glaube ja .
 45 *PRO: uhum .
 46 *MAR: wenn sie Freund sind # kein Problem .
 47 *PRO: ja ?

- 48 *MAR: ich glaube .
- 49 *FER: ah das Problem ja # ja ah ich bin dafür # u::nd ## [/] aber ich
50 finde das Problem ist nicht die Freundschaft .
- 51 *FER: a:h die Frauen # ich [/] ich habe [/] ich habe in mein Kopf, dass
52 die Frauen hat [/] haben viele Probleme zu:m # was ist das Wort .
- 53 *MAR: zusammenleben ?
- 54 *FER: arrumar ?
- 55 *FER: arrumar .
- 56 *PRO: im welchen Sinn ?
- 57 *FER: arrumar o [/] o relacionamento .
- 58 *PRO: also # die Beziehung arrangieren ?
- 59 *FER: wenn wir haben Probleme mit [/] mit die Personen
- 60 *PRO: achso ja .
- 61 *FER: die Frauen sprechen nicht .
- 62 *PRO: uhum .
- 63 *FER: und wir ah okay # du bist ich habe [/] du bist mein: beste Freunde:
64 aber ich wi[/] ich wi[/] ich wolle [/] ich # will # nicht .
- 65 *PRO: ich will .
- 66 *MAR: sagen ?
- 67 *FER: sagen ode:r #
- 68 *MAR: aber mit Freunde oder Kollege ?
- 69 *FER: Freunde .
- 70 *MAR: Freunde ?
- 71 *FER: ja .
- 72 *FER: ich habe # dieses Idee in mein Kopf das passiert immer .
- 73 *PRO: die Frauen entschuldigen sich nicht vielleicht auch ?
- 74 *FER: ja .
- 75 *PRO: sie bitten nicht um Entschuldigung ?
- 76 *FER: ich weiss nicht auf Deutsch assim tipo:: ## é como se a gente não
77 [/] não conseguisse arrumar as coisas, sabe? a gente tipo ah não
78 tem conserto .
- 79 *PRO: [!=risos] .
- 80 *FER: deixa .
- 81 *MAR: a:h .
- 82 *PRO: lass das ## einfach lassen .
- 83 *FER: não era minha amiga ja # não era minha amiga, sabe ?
- 84 *FER: ja ich habe # auf Deutsch xx .
- 85 *PRO: ja also # ich finde es auch nicht so # also # ich würde sagen # so
86 # wir [/] wir lassen [/] # wir lassen es einfach weg ne: # also wir
87 [/] wir die Frauen .
- 88 *PRO: bist du dafür, Marcela ?
- 89 *MAR: ich weiss nicht .
- 90 *MAR: meine Freunde sind gleich viele viele Jahr .
- 91 *PRO: [!=risos] .
- 92 *FER: ich habe das # immer passiert .
- 93 *FER: das passiert mit mir ## aber ich nicht ## mit mir # das passiert ja
94 .
- 95 *PRO: sehr oft ?
- 96 *FER: nicht so oft aber # manchmal .
- 97 *FER: und ich habe:: viele dieses Situations gesehen .
- 98 *PRO: uhum .
- 99 *MAR: ich glaube Frauen [/] kollegen Frauen # sie sind sehr kompliziert,
100 zusammen zu leben .
- 101 *PRO: hum .
- 102 *MAR: ich glaube .

103 *PRO: warum ?
 104 *MAR: sie sind sehr kompliziert [!=risos] # ich glaube .
 105 *PRO: [!=risos]
 106 *MAR: und Männer sind mehr relax .
 107 *PRO: uhum .
 108 *MAR: und zusammen leben .
 109 *FER: ja .
 110 *MAR: schwieriger # nein # mais fácil .
 111 *PRO: einfacher .
 112 *MAR: einfacher .
 113 *MAR: aber dies sind für Kollegen, ich glaube .
 114 *MAR: sehr typisch ich glaube Männer # zusammen leben # sehr okay # und
 115 Frauen #
 116 *FER: ah ja .
 117 *PRO: nicht so .
 118 *MAR: haben viele Probleme .
 119 *PRO: uhum .
 120 *PRO: aber wenn sie: # echte Freunde sind, dann ?
 121 *MAR: nein äh echte ja wenn sie echte Freunde sind # wie Männer ich glaube
 122 *PRO: uhum .
 123 *FER: ich weiss es nicht # ich finde, das ist nicht die Probleme .
 124 *FER: ich finde zum Beispiel # die Problemen a:h # passiert immer in # äh
 125 man [/] das nicht männlich
 126 *FER: weisslich das ist # ?
 127 *PRO: weiblich ?
 128 *FER: weiblich das ist .
 129 *PRO: Frauen .
 130 *FER: Frauen # die andere ?
 131 *PRO: uhm .
 132 *THI: männlich .
 133 *PRO: männlich [/] männlich und weiblich .
 134 *FER: männlich .
 135 *PRO: und weiblich .
 136 *FER: ja, ja .
 137 *FER: im [//] zum Beispiel im männlich WG ## die Problemen
 138 [/] die Problemen sind da # auch .
 139 *FER: die gleichen Probleme # aber die Männer ## sprechen darüber .
 140 *MAR: sie sprechen .
 141 %com: THI concorda com a cabeça .
 142 *FER: ja # die Frauen nicht.
 143 *MAR: die Frauen nicht .
 144 %com: enunciados 140 e 141 são simultâneos.
 145 *FER: aber die Problem ist da und da .
 146 *PRO: uhum .
 147 *MAR: ja, ja ich glaube auch # ja.
 148 @End

Cena 22: ***Ich bin nur schmutzig!***

11 @Media: ich_bin_nur_schmutzig.mov video
 12 @Date: 10_26_2015
 13 @Time Duration: 00:44:46
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem e brincam sobre o tema limpeza .
 17 *OBS: ich bin nur schmutzig ausserdem [!=risos] .

18 *OBS: bin ich ganz anders .
 19 *FER: du bist schmutzig ?
 20 *OBS: ja ein bisschen .
 21 %com: todos riem .
 22 *PRO: du siehst nicht so aus [=!risos].
 23 *THI: und é:: .
 24 *FER: du sieht aus [=! risos] ## brinks .
 25 %com: FER faz gesto de não com o dedo, voltada para o OBS .
 26 *THI: é: # como que é limpo ?
 27 *PRO: hum ?
 28 *THI: limpo mesmo ?
 29 *PRO: sauber .
 30 *THI: ich bin sehr sauber .
 31 *PRO: sehr sauber ?
 32 *THI: ja .
 33 *MAR: vielleicht das ist es ein biologische Problem .
 34 *OBS: ja, ja kann sein .
 35 *THI: und methodisch [=!risos]?
 36 *PRO: methodisch ja .
 37 %com: os enunciados 23 a 34 são compostos de dois diálogos simultâneos
 38 (de um lado, Prof e Thi; Fer, Mar e Obs, de outro)
 39 *FER: nein das ist, das ist ah # ah ich weiss es nicht #
 40 *MAR: biologisch? [=!risos] .
 41 *FER: das ist kulturell # brasilianisch kulturell # ja oder ?
 42 *MAR: ja ich glaube: # kulturell ja .
 43 *FER: exotisch .
 44 @End

Cena 23: *Es ist unglaublich für meine Großmutter, was passiert heutzutage.*

11 @Media: es_ist_unglaublich_fuer_meine_grossmutter.mov video
 12 @Date: 10_26_2015
 13 @Time Duration: 00:03:01
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunas discutem sobre as diferenças entre as gerações e
 17 entre os países .
 18 *PRO: aber merkt ihr schon, dass irgendwie eine Veränderung kommt? dass
 19 die Frauen irgendwie also locker sind ?
 20 *MAR: ich verstehe nicht .
 21 *PRO: ha:m .
 22 *MAR: Veränderung ?
 23 *PRO: eine Veränderung also #
 24 *FER: ah nicht .
 25 *PRO: vor zehn Jahren zum Beispiel # waren die
 26 Frauen immer so [=!suspiro] .
 27 *FER: ja: ich .
 28 *PRO: und heutzutage
 29 *MAR: und diesen Mann, dass sie Sex haben ?
 30 *PRO: ja, genau .
 31 *MAR: nein, in dem Moment, ich glaube .
 32 *PRO: ja, nee, also ich meine # die Frauen vor zehr Jahren und die Frauen
 33 jetzt # wie reagieren sie ?
 34 *FER: ist es das gleiche? Nein .
 35 *PRO: reagieren sie anders ?
 36 *MAR: ich verstehe nicht .

- 37 *PRO: also unsere Mamas zum Beispiel .
- 38 *MAR: ah okay .
- 39 *PRO: damals .
- 40 *MAR: ah nein total in alle:: .
- 41 *FER: Gott sei Dank .
- 42 *PRO: alle Felder ?
- 43 *MAR: ich glaube .
- 44 *PRO: ist es total anders ?
- 45 *FER: Gott sei Dank !
- 46 *MAR: nicht total, aber: # anders .
- 47 *PRO: uhum .
- 48 *MAR: für Freundschaft, für Sex, für # .
- 49 *FER: ich finde das total anders .
- 50 *MAR: total anders .
- 51 *FER: total anders .
- 52 *MAR: ja .
- 53 *FER: das ist unglaublich für meine Grossmutter was passiert heutzutage .
- 54 %com: todos riem, menos THI.
- 55 *MAR: ja: .
- 56 *FER: unglaublich .
- 57 *MAR: ja: [=risos] .
- 58 *FER: für mein Mutter auch .
- 59 *PRO: ja ?
- 60 *FER: ja .
- 61 *PRO: auch für [/] für deine Mutter ?
- 62 *FER: ja .
- 63 *MAR: nicht wie ein Grossmutter aber ja auch # ich glaube ein Generation #
- 64 anders viele .
- 65 *FER: die Mutter vielleicht hab[/] hat # hã ?
- 66 *PRO: verändert sich viel .
- 67 *MAR: veränder [/] veränder viel [/] verändert sich ?
- 68 *PRO: uhum verändert sich uhum .
- 69 *PRO: die Generationen verändern sich viel # ja .
- 70 *MAR: viel .
- 71 *FER: [=suspiro] vielleicht die [/] die Mutter heutzutage akzeptiert
- 72 aber ## das ist nicht so: oft .
- 73 *FER: Mutter #dass haben viel Spass gemacht .
- 74 *PRO: hum.
- 75 *FER: aber das akzeptiert ah okay meine Tochter okay .
- 76 *MAR: okay, ja # aber nicht für mich [=risos] .
- 77 *FER: aber # ja, vielleicht .
- 78 *FER: aber das ist nicht ein Regel # natürlich .
- 79 *FER: die Grossmutter .
- 80 *MAR: das hier in Brasilien .
- 81 *MAR: ich glaube nicht ä:h es ändert viel .
- 82 *PRO: was glaubst du? wie ist das ?
- 83 *MAR: dass andere Länder .
- 84 *PRO: also Deutschland zum Beispiel .
- 85 *MAR: andere Länder .
- 86 *PRO: was hast du [/] hast du ein Bild aus Deutschland ?
- 87 *MAR: ich glaube # wie hier # vielleicht ?
- 88 *FER: viel ändert .
- 89 *MAR: ein bisschen mehr modern ?
- 90 *PRO: ein bisschen moderner ?
- 91 *MAR: nur ein bisschen # ich glaube .

92 *PRO: hum .
 93 *FER: a:h # Personen hat mir gesagt das nicht # sie sind sehr modern ond
 94 often .
 95 *PRO: offen # uhum .
 96 *FER: xxx .
 97 *MAR: glauben Sie ? # in Deutschland ?
 98 %com: MAR faz a pergunta olhando para a PRO .
 99 *FER: ja: .
 100 *PRO: ja # also ich glaube .
 101 *FER: ich glaube viel .
 102 *PRO: es ist ein bisschen anders # also sie sind #
 103 *MAR: mehr offen ?
 104 *PRO: ja: # das ist ein bisschen anders schon # also nicht so:: sehr aber
 105 trotzdem also sie haben eine andere [/] also die Gesellschaft ist
 106 total anders .
 107 *MAR: ja .
 108 *PRO: dann ## das kann anders sein .
 109 @End

Aula 8 – 02/11/2015:

Cena 24: *Es ist nicht mehr möglich, eine traditionelle Familie zu haben*

11 @Media: es_ist_nicht_mehr_moeglich_C.mov video
 12 @Date: 11_02_2015
 13 @Time Duration: 00:04:47
 14 @Coder: Ananda
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem a possibilidade de existência de uma família
 17 tradicional hoje em dia e as origens dessa concepção.
 18 *FER: es ist nicht mehr möglich eine klassische Familie # haben fast #
 19 weil die Frauen haben weniger Kinder .
 20 *FER: und dann # heutzutage # es gibt viele:: [/] viele .
 21 *FER: Punkt # übe:r unterschiedliche Familie # zu diskutiert # und das ist
 22 nicht mehr möglich .
 23 *FER: zu sagen das es gibt eine klassische Familie mit Frauen # viele
 24 Kinder # und einen Mann .
 25 *FER: das ist nicht möglich .
 26 *FER: das in den Text verstanden # aber bin nicht sicher .
 27 *PRO: habt ihr das gleiche verstanden # also seid ihr dafür # dagegen ?
 28 *PRO: welche Meinung habt ihr ?
 29 %com: PRO aponta para o cartaz na parede com as expressões argumentativas
 30 em alemão.
 31 *FER: aber .
 32 *FER: das ist zu schwer .
 33 %com: FER aponta também para o cartaz .
 34 *PRO: das ist nicht oder ?
 35 *FER: ja .
 36 *PRO: ja # wir müssen nicht alles xx .
 37 *FER: has [/] hast [/] hat # ihr verstanden ?
 38 *FER: was # ich meine ?
 39 *MAR: ja .
 40 *PRO: einfach so # ja ?
 41 *PRO: [=!risos] .
 42 *THI: ja .
 43 *MAR: ah ja habe es verstanden [/] verstanden .

44 *THI: das ist alles .
 45 *PRO: aham .
 46 *MAR: und .
 47 *PRO: habt ihr was nicht verstanden ?
 48 *PRO: habt ihr das verstanden und seid ihr dafür ?
 49 *PRO: das ist auch wichtig ne ?
 50 *MAR: ja # ich glaube .
 51 *MAR: ja sie meinen das .
 52 *MAR: weil sie sagen # der klassischen Mutter und Frau wird
 53 vorgeworfen .
 54 *MAR: und .
 55 *MAR: fast neunzig prozent verstehen unter Familie homosexuelle #
 56 Patchworkfamilie # Alleinerziehende .
 57 %com: MAR lê o texto .
 58 *MAR: dann: ## nicht möglich # zu haben nur klassische Familien mehr .
 59 *PRO: uhum .
 60 *PRO: und # ist das nur in Deutschland so # was glaubt ihr ?
 61 *FER: ich finde nein .
 62 *FER: aber hier in Brasilien das ist nicht # ich finde .
 63 *FER: finde ich .
 64 *PRO: das ist anders als in Deutschland # meinst du ?
 65 *FER: in Deutschland ich finde, dass die Personen akzeptiert mehr .
 66 *THI: ja: .
 67 *MAR: uhum .
 68 *FER: Patchworkfamilie und [/] und so weiter .
 69 *THI: die # brasi(lianische) [/] brasilianische Gesellschaft(e): é: # ist
 70 sehr .
 71 *MAR: conservadora ?
 72 *PRO: traditione:ll und so .
 73 *PRO: traditionell .
 74 *THI: traditionell und .
 75 *FER: ja .
 76 *THI: die Reli [/] Religion .
 77 *FER: Religion .
 78 *THI: ein .
 79 *FER: Einfluss ?
 80 *THI: ja é # Einfluss .
 81 *PRO: die Religion hat auch # einen Einfluss .
 82 *FER: das stimmt .
 83 *FER: zu [sehr] .
 84 *PRO: ja glaubt ihr wirklich, dass heute in Brasilien die Religion spielt
 85 ## eine große Rolle ?
 86 *MAR: ah in Brasilien sind immer # extrem .
 87 *MAR: es gibt religiösen Leute # die akzeptiert nicht .
 88 *THI: moral [/] moral [/] mora [/] moralische .
 89 *MAR: und gibt es Leute # die:: möchten # nicht mehr traditionell zu
 90 sein .
 91 *PRO: uhum .
 92 *MAR: und dann .
 93 *FER: ja # aber ich bin ein bisschen dagegen # Momente .
 94 %com: FER procura no cartaz na parede alguma expressão que ela possa usar .
 95 *FER: ich bin der Meinung, dass die:: .
 96 *FER: ich weiß es nicht .
 97 *FER: aber # ich finde [/] ich bin der Meinung, der [/] dass die [/]
 98 die:: Familie hier in Brasilien sind nicht so: religiö [/]

99 religiösen .
 100 *FER: sie: ## sie gehen fast nicht in der [/] in der Kirche .
 101 *PRO: in die Kirche .
 102 *FER: in die Kirche .
 103 *FER: aber die Idee: # die traditionelle Idee # hã: ist mehr # wichtig das
 104 # in die Kirche gehen .
 105 *FER: wir .
 106 *FER: das ist ein .
 107 *FER: hipocrisia ?
 108 *PRO: Hypokrisie ?
 109 *THI: ja ja Hypokrisie .
 110 *FER: das ist ein .
 111 *PRO: stimmt schon ?
 112 *MAR: ja # aber die Idee # über die klassische Familie ist eine
 113 religiösische: .
 114 *PRO: Idee ?
 115 *MAR: ja .
 116 *FER: das kommt .
 117 *THI: xxx .
 118 *MAR: ja .
 119 *FER: sie sind nicht religiösische mehr # aber sie haben diese Idee .
 120 *PRO: das ist religiös geprägt .
 121 *MAR: geprägt ?
 122 *FER: geprägt # ja: .
 123 *THI: geprägt ?
 124 %com: FER e THI falam juntos .
 125 *PRO: ja das ist wie .
 126 *MAR: rastros assim ?
 127 *PRO: ja genau also das [/] das ist # marcado né # alguma coisa
 128 [/] alguma coisa assim # é marcado pela religião # das ist .
 129 *PRO: also # der Religion irgendwie geprägt # ja ?
 130 *MAR: geprägt .
 131 *FER: ja .
 132 *FER: isso # was ich meine .
 133 *PRO: gut .
 134 @End

Cena 25: **Familie ist Basis für alles...**

11 @Media: Familie_ist_basis_fuer_alles video
 12 @Date: 11_02_2015
 13 @Time Duration: 00:13:05
 14 @Coder: Ananda
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem sobre a família ser a base de tudo e sobre a
 17 formação das sociedades .
 18 *MAR: ich weiß nicht .
 19 *MAR: unsere:: hã: .
 20 *PRO: Gesellschaft ?
 21 *MAR: nicht nur unsere # die ganze Welt # ist basiert i:n Familie .
 22 *PRO: uhum .
 23 *MAR: auf Familie .
 24 *MAR: und ## ich weiß es nicht ## ob das ist gut .
 25 *PRO: was genau ?
 26 *MAR: Familie # die Basis zu sein # weil wir haben # vor die Familie wir
 27 haben individuelle Leute .

- 28 *MAR: und das muss das Basis sein .
 29 *MAR: ich weiß nicht warum wir heute # ainda ? noch die Familie die Basis
 30 haben .
 31 *MAR: ich glaube # wenn wir die individuelle Leute # die Basis haben #
 32 dann das ist # kein Problem .
 33 *FER: aber was meins du unter # individuelle ## Personen die [/] die
 34 Basis haben [/] sein ?
 35 *MAR: wir sagen zum Beispiel ## dass die Kinder müssen von jemanden #
 36 erziehen .
 37 *PRO: erzieht werden .
 38 *MAR: erzieht werden .
 39 *MAR: ich weiß nicht [=! risos] .
 40 *PRO: also meinst du, dass # hä:: .
 41 *PRO: also # vor der Familie # noch # ist ## jemand # selbst ## und es ist
 42 egal # ob sie oder er eine Familie hat oder nicht ?
 43 *MAR: ja .
 44 *FER: ah ja .
 45 *PRO: die Personne hat aber ## also # eine Stelle in der Gesellschaft .
 46 *FER: ja stimmt xx
 47 *PRO: xxx .
 48 *MAR: ja .
 49 *FER: ich stimme zu .
 50 *MAR: aber das ist auch # vorgeworfen .
 51 *PRO: uhum .
 52 *MAR: wenn du allein ist .
 53 *PRO: wenn du allein bist # uhum .
 54 *MAR: du allein bist .
 55 *PRO: und warum ist das vorgeworfen ?
 56 %com: MAR faz uma expressão facial de incerteza, dúvida .
 57 *MAR: religiösich vielleicht .
 58 *FER: ja # das ist die ganze Gesch(ichte) [/] religiösen Geschichte .
 59 *FER: hier in Brasilien .
 60 *THI: ode:r [/] oder die: [/] die Personen # finden # die [/] die Menschen
 61 # é:: .
 62 *THI: [=risos] haben ein .
 63 *THI: eine .
 64 *THI: Leute .
 65 *THI: um zu # [/] um froh zu haben [/] sein .
 66 *PRO: ach ok # also # versteht ihr ?
 67 *MAR: ein bisschen .
 68 *THI: [=!risos] .
 69 *MAR: noch einmal .
 70 *PRO: ja # also .
 71 *THI: é:: .
 72 *THI: die Personen finden # é:: .
 73 *THI: dass é:: # die Leuten # die Leute ?
 74 *PRO: die Leute .
 75 *THI: die Leute # haben ## haben .
 76 *THI: haben ?
 77 *PRO: die Leute brauchen .
 78 *THI: ah brauchen .
 79 *THI: é: .
 80 *THI: jemand ?
 81 *THI: jemand ## um # froh zu sein .
 82 *MAR: aber # ja: .

83 *FER: ich finde nicht nur die Gesellschaft finden das # aber wir denken das
 84 .
 85 *FER: ich habe: mit eine Freundin # gestern # geredet # und sie war sehr
 86 traurig # weil # die [/] die Beziehung war # kaputt # nein .
 87 *PRO: ja Beziehung .
 88 *MAR: Beziehung ?
 89 *FER: die Beziehung # uhum .
 90 *PRO: xxx .
 91 *PRO: ich bin zusammen mit jemandem und ich habe eine Beziehung .
 92 *THI: Beziehung .
 93 *FER: die Beziehung [/] die Beziehung war schlecht # ach # ich
 94 bin allein noch einmal .
 95 *THI: Beziehung [=! risos] .
 96 *FER: das ist [/] das ist ein Gefühle # ich weiß es nicht # wir fühlen
 97 nicht gut, wenn wir allein sind .
 98 *FER: ich # nur nicht die Gesellschaft # wir # fühlen ## traurig # und .
 99 *OBS: ja .
 100 *MAR: ich weiß nicht .
 101 *OBS: ich bin absolut dafür .
 102 *MAR: ja ?
 103 *OBS: darf ich etwas hinzufügen ?
 104 *OBS: ja # stellt hã: euch vor .
 105 *FER: [=!risos] .
 106 *OBS: alle Filme [/] in alle Filme gibt es ein Paar # und sogar wenn die #
 107 [/] das hã: # [/] das überhaupte Thema # principal ?
 108 *PRO: das [/] das Hauptthema .
 109 *OBS: das Hauptthema die Liebe ist # gibt es ein Paar oder die Hauptfigur
 110 # hã: trifft jemanden während des Filmes und es gibt fast nicht
 111 [/] ich erinnere mich nicht jetzt hã: .
 112 *OBS: ob ich schon einen Film gesehen habe # hã: .
 113 *OBS: in dem hã .
 114 *OBS: die Hauptfigur hã .
 115 *OBS: keine [/] keine [/] keine Leute [/] keine oder keine Person
 116 oder kein .
 117 *PRO: Beziehung ?
 118 *OBS: ja # keine Beziehung gehabt hat .
 119 *OBS: und [/] und die Lieder auch .
 120 *OBS: hã man [/] man sagt immer, dass wir .
 121 *OBS: ja # es gibt die:: .
 122 *OBS: es gibt das [/] das sehr bekannte Lied hã # dass heißt hã .
 123 *OBS: das ist unmöglich hã: .
 124 *OBS: allein # hã # fröhlich zu sein .
 125 *OBS: é impossível ser feliz sozinho [=!canta] und das .
 126 *FER: aber [/] aber der Punkt ist # wir sind nicht individuelle Personen
 127 # wir müssen # hã: # in Gesellschaft lieben .
 128 *PRO: leben .
 129 *MAR: ah ja .
 130 *FER: leben # und dann .
 131 *MAR: aber nicht Familie .
 132 *MAR: Gesellschaft .
 133 *FER: ja # ja .
 134 *FER: ich weiß es nicht.
 135 *FER: wir fühlen nicht gut # wenn wir allein sein .
 136 *FER: aber é hã: .
 137 *FER: es ist [/] natürlich wir kann # allein sein # und

- 138 [/] und so weiter # aber wir fühlen nicht gut .
- 139 *OBS: und warum fühlen wir uns nicht gut [//] nicht wohl ?
- 140 *FER: ja # ich weiß es nicht .
- 141 *FER: für alles .
- 142 *PRO: also .
- 143 *PRO: also # es ist nur eine Frage .
- 144 *MAR: [=!risos] .
- 145 *PRO: ich sage nur das so # aber meine Frage ist das so .
- 146 *PRO: hã: .
- 147 *PRO: bestimmt die Gesellschaft ## nicht was wir denken oder doch ?
- 148 *MAR: bestimmt ?
- 149 *PRO: also die Gesellschaft # also wir leben in einer Gesellschaft # und
- 150 bestimmt diese Gesellschaft was wir denken und worüber wir denken ?
- 151 *FER: bestimmt .
- 152 %com: FER concorda com a cebeça .
- 153 *MAR: bestimmt ?
- 154 *PRO: also genau sagen # also oder .
- 155 *PRO: also wir können nicht so außer diese Gesellschaft denken .
- 156 *PRO: weißt du ?
- 157 *PRO: verstehst du was ich meine ?
- 158 *FER: ja .
- 159 *PRO: wenn ich etwas bestimme # ich bestimme zum Beispiel # heute werden
- 160 wir nur das hier benutzen okay ?
- 161 *PRO: ich habe das bestimmt .
- 162 *PRO: der Punkt ist, dass .
- 163 *MAR: ah okay # und die Gesellschaft ?
- 164 *PRO: macht die Gesellschaft es auch nicht ?
- 165 *MAR: ja: ?
- 166 *PRO: bestimmt die Gesellschaft nicht ?
- 167 %com: FER concorda com a cabeça .
- 168 *FER: und dann wir fühlen .
- 169 *PRO: unsere [/] unsere Beziehungen .
- 170 *MAR: über Familie ?
- 171 *MAR: über alles ?
- 172 *PRO: über fast alles # oder ?
- 173 *PRO: das ist einfach eine Frage # ne ?
- 174 *PRO: ich sage nicht, dass es so ist # aber .
- 175 *MAR: ich glaube # wenn wir haben ein .
- 176 *MAR: hã ## desenvolvida ?
- 177 *PRO: ha: # entwickelte .
- 178 *MAR: entwickelte Gesellschaft .
- 179 *MAR: brauchen diese Gesellschaft nicht so viele Regeln .
- 180 *MAR: also # wenn wir haben ein xx .
- 181 *FER: xxx .
- 182 *PRO: www .
- 183 %com: FER está muito perto do ventilador e quase prende o cabelo, comentam
- 184 sobre isso .
- 185 *MAR: aber wenn wir haben eine schlechte Gesellschaft # wie in Brasilien ##
- 186 brauchen wir grö:ße [/] größe # und zu viele Regeln .
- 187 *MAR: ich glaube .
- 188 *PRO: was glaubt ihr ?
- 189 *THI: é: warum findest du:: die brasiliansche é: Gesellschaft schlecht ?
- 190 *FER: [=!risos] .
- 191 *MAR: warum ?
- 192 *MAR: [=!risos] .

- 193 *MAR: weil wir haben zu viele # ladrões ?
 194 *PRO: zu viele ## Diebe .
 195 *MAR: zu viele Diebe # zu viele # assassino .
 196 *PRO: Mörder .
 197 *MAR: zu viele Mörder .
 198 *MAR: fast [/] fast alle sind # corrupt ?
 199 *PRO: ah Korruption ist überall .
 200 *MAR: Korruption ist überall .
 201 *MAR: wir müssen unsere Hause [: Häuser] eine größe # muro ?
 202 *PRO: Mauer .
 203 *MAR: eine größe Mauer machen # und .
 204 *MAR: trancar [=!risos] .
 205 %com: quando a aluna não sabe a palavra em alemão, ela gesticula, para
 206 mostrar o que quer dizer.
 207 *PRO: wie sagt man das ?
 208 %com: PRO tbm faz gesto de trancar .
 209 *FER: locken ?
 210 *PRO: locken oder schließen .
 211 *FER: schließen ?
 212 *MAR: schließen .
 213 *MAR: schließen ?
 214 *PRO: schließen .
 215 *MAR: unsere Türen schließen .
 216 *MAR: und # zum Beispiel in Australia .
 217 *PRO: Australien .
 218 *MAR: in Australien .
 219 *MAR: nicht das .
 220 *THI: aber .
 221 *MAR: ich meine das .
 222 *THI: a:h # in alle Australien ?
 223 *PRO: überall in Australien .
 224 *THI: é .
 225 *THI: über ?
 226 *PRO: überall .
 227 *THI: überall in Australien ?
 228 *MAR: ach # am meistens .
 229 *FER: ich finde das [/] das .
 230 *THI: überall ?
 231 *MAR: am meistens .
 232 *MAR: wenn ich lese # ist das .
 233 *THI: es gibt ## Regeln .
 234 *THI: auch da .
 235 *MAR: ja .
 236 *MAR: aber sie brauchen zu [/] nicht zu viel # wie ## wie ein .
 237 *MAR: das ist nur ein Beispiel .
 238 *MAR: ich meine # wenn wir haben zu viel schlechte Dinge in eine
 239 Gesellschaft # wir müssen # ach # das kannst du nicht machen # das
 240 kannst du nicht machen .
 241 *MAR: und wenn wir haben ein gutes Gesellschaft .
 242 *MAR: die Leute machen nicht schlechte Dinge # dann wir mü(ssen)
 243 [/] wir brauchen nicht die Regeln .
 244 *FER: aber .
 245 *THI: é: # du hast é: [/] du hast gesagt # é: .
 246 *THI: in Brasilien gibt es é: [/] gibt es viele Regeln ## aber # é: #
 247 andere # Länder é: # haben auch .

- 248 *MAR: ah ja .
- 249 *THI: und [/] und da .
- 250 *THI: funktionieren [//] é: funktioniert é: .
- 251 *MAR: ja .
- 252 *THI: weil é:: # die Regel é: .
- 253 *THI: seguidas .
- 254 *MAR: ja ich verstehe .
- 255 *PRO: sie werden gefolgt .
- 256 *THI: wiederholen ?
- 257 *PRO: die Regeln # das Verb ist folgen .
- 258 *THI: folgen .
- 259 *PRO: uhum # die Leute folgen die Regeln # ne ?
- 260 *THI: ah !
- 261 *THI: die Regeln .
- 262 *FER: aber natürlich das ist [/] das ist unterschiedlich .
- 263 *FER: wir haben nicht die [//] das gleiche Geschichte !
- 264 *FER: Brasilien sind [/] sind total anders .
- 265 *FER: hã: # ah ich habe das benutzt .
- 266 %act: FER procura algo nas folhas com as expressões argumentativas (sobre
267 a mesa) .
- 268 *FER: ah ja # ich bin (habe) eine geteilte Meinung dazu, weil wir # zum
269 Beispiel .
- 270 *FER: das ist zu [/] zu spezifisch Wörter # ich weiß nicht auf Deutsch
271 # aber .
- 272 *FER: wir [/] wir .
- 273 *FER: wir waren eine ## colonizado ?
- 274 *FER: eine Kolonie ?
- 275 *MAR: Kolonie ?
- 276 *PRO: uhum .
- 277 %com: FER e MAR riem .
- 278 *FER: wir waren eine Kolonie das ist total anders und wir [/] wir
279 immer habt hã # Korruption .
- 280 *MAR: Australia war auch [!=risos] .
- 281 *FER: die Geschichte ist total anders .
- 282 *FER: Europa sind total .
- 283 *FER: das natürlich funktioniert nicht .
- 284 *FER: wir sind [/] wir sind gewohnt hã:: mit Korruption # wir sind
285 gewohnt mit hã: .
- 286 *FER: die: ## traditionelle Idee # das ist total anders .
- 287 *FER: wir haben nicht das gleiche Kultur # für immer .
- 288 *THI: in Brasilien ist eine neue # Land .
- 289 *FER: ein neue Land .
- 290 *PRO: ein neues Land .
- 291 *THI: neues Land .
- 292 *FER: neues Land und wir haben .
- 293 *FER: ich wieß es nicht auf Deutsch .
- 294 *MAR: aber Australien auch [!=risos] .
- 295 *PRO: wie alt ist Australien überhaupt # ich habe keine Ahnung .
- 296 *MAR: aber nicht zu alt .
- 297 *PRO: nicht zu alt .
- 298 *OBS: wie Brasilien # denke ich # ja ?
- 299 *MAR: ja # ich auch .
- 300 *OBS: vierhundert # ungefähr .
- 301 *PRO: ja # also auch dazu kommt # also die Idee also .
- 302 *PRO: was für Leute haben Brasilien oder Australien colonisiert ?

303 *MAR: warum ?
 304 *PRO: also was für Leute ?
 305 *MAR: ach # was für ?
 306 *PRO: ja # also das [/] das spielt auch # eine Rolle .
 307 *MAR: ja # ja .
 308 *PRO: also [/] also .
 309 *PRO: es ist auch anders zu denken # also Spanien und Portugal
 310 funktionieren ein bisschen anders als Deutschland und #
 311 Österreich und England und .
 312 *MAR: England .
 313 *FER: Australien war ein kolonie auch ?
 314 *FER: ich weiß es nicht .
 315 *FER: von England # ja .
 316 *THI: England .
 317 *FER: England ja # es ist total anders .
 318 *PRO: ja also # das spielt auch eine Rolle .
 319 *MAR: ja: .
 320 *THI: ja .
 321 %com: FER não diz nada, mas concorda com a cabeça .
 322 *PRO: ich [/] ich # also ich sage nicht # ob ich dafür oder dagegen bin .
 323 *PRO: also # das ist nicht der Punkt .
 324 *PRO: der Punkt ist, dass es spielt auch ja # eine Rolle # ne ?
 325 *PRO: sehr gut .
 326 *MAR: und mit Familie [=!risos] .
 327 *THI: [=!risos] .
 328 *PRO: und die Familie .
 329 *FER: ja # aber das kommt auch # das sind total ## zusammen .
 330 *THI: ja # das kommt .
 331 *PRO: aham .
 332 @End

Cena 26: Die Mutterfigur ist wichtig

11 @Media: die_mutterfigur_ist_wichtig.mov video
 12 @Date: 11_02_2015
 13 @Time Duration: 00:08:59
 14 @Coder: Ananda
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem sobre a importância de se ter uma mãe na
 17 família.
 18 *PRO: und # hã was bedeutet für euch # selbst jetzt Familie ?
 19 *PRO: ich gebe euch zwei Minutschen # hã: darüber zu denken .
 20 *PRO: und .
 21 *PRO: also einfach versuchen also die Idee von Familie was ihr im Kopf
 22 haben .
 23 *PRO: und # also diskutieren und verteilen .
 24 *FER: jetzt ?
 25 *PRO: ja .
 26 *MAR: wir diskutieren zwei Minuten ?
 27 *THI: zwei ## über [=!risos] .
 28 *MAR: oder denken zwei Minuten ? [=!risos]
 29 %com: THI e MAR falam juntos .
 30 *PRO: ja also ich gebe euch zwei Minutschen, um zu denken und dannach wir
 31 [/] diskutieren wir .
 32 *PRO: oder [/] oder einfach sagen .
 33 *PRO: das ist auch gut .

- 34 *PRO: wenn ihr keine Zeit # braucht .
- 35 *PRO: also .
- 36 %com: todos ficam em silêncio, MAR e THI olham para cima, parecendo pensar
- 37 e FER folheia o caderno .
- 38 *PRO: also hier haben wir die Frage ne, Familie kann alle sein .
- 39 *PRO: oder # es kann auch dazu .
- 40 *MAR: heute ja: ich glaube .
- 41 *MAR: aber Familie ist eine .
- 42 *MAR: können wir jetzt ?
- 43 %com: MAR pergunta para PRO .
- 44 *PRO: ja klar # freillig !
- 45 *MAR: Familie ist eine ## Dinge ## eine # Sache .
- 46 *PRO: ein Ding .
- 47 *MAR: die ## kann Kinder haben .
- 48 *MAR: das ist ein möglich für eine Familie .
- 49 *MAR: und auch # hã # die Hause [/] die os bens ?
- 50 %com: MAR pergunta sobre o vocabulário em português, "os bens" .
- 51 *PRO: hã Haushalt ?
- 52 *MAR: Haushalt ?
- 53 *PRO: uhum .
- 54 *MAR: die ## geben # passen .
- 55 *PRO: weitergeben .
- 56 *MAR: weitergeben .
- 57 *MAR: und dann .
- 58 *MAR: hã: .
- 59 *MAR: qualquer ?
- 60 *PRO: irgend .
- 61 *MAR: irgend .
- 62 *MAR: irgend Leute .
- 63 *PRO: also irgendwas oder irgend jemand .
- 64 *MAR: irgend jemand .
- 65 *PRO: es muss immer [/] immer [/] # immer mit etwas kommen .
- 66 %act: MAR sinaliza concordar com PRO .
- 67 *MAR: irgend jemand ## die zusammen das machen .
- 68 *MAR: ist Familie .
- 69 *MAR: für mich .
- 70 *FER: ja: .
- 71 *FER: mein Idee von Familie ist # ein Mutter # überhaupt .
- 72 *FER: aber nicht zum Beispiel # hã: die [/] die Mutterfigur .
- 73 *FER: ich weiß es nicht # ich finde, dass ich [/] ich hätte keine Familie
- 74 ohne Mutter .
- 75 *FER: aber nicht eine traditionelle Mutter könnte sein eine Großmutter #
- 76 das [/] das funktioniert # wie ein Mutter auch das konnte ein Vater
- 77 das funktioniert auch Mutter [/] wie ein Mutter auch aber ich finde
- 78 die [/] die Mutter sind sehr wichtig in eine Familie .
- 79 *FER: könnte sein .
- 80 *FER: irgend .
- 81 *MAR: kann ein Vater se(in) [/] ein Mutter sein ?
- 82 %com: MAR faz uma pergunta, mas em tom de confirmação daquilo que a colega
- 83 acabou de dizer .
- 84 *FER: ja aber die Figur von ein Mutter # die Figur von ein Mutter ist sehr
- 85 wichtig für eine Familie .
- 86 *PRO: die Erzieherin .
- 87 *FER: ja .
- 88 *PRO: die Erzieherin .

- 89 *FER: und zum Beispiel ich weiss [/] ich weiss dass zum Beispiel, dei(ne)
90 seine [//] deine Großmutter sind fast ein Mutter für Sie oder ?
91 %com: FER dirige-se ao OBS.
92 *OBS: uhum .
93 *FER: ja ich habe [/] ich habe nichts diese Einfahrung .
94 *PRO: Erfahrung .
95 *FER: Erfahrung .
96 *FER: abe:r # ich finde die [/] die [/] die [/] die Fraufigur ist
97 wichtig .
98 *FER: die kümmern # die .
99 *MAR: ah ich bin dagegen .
100 *FER: ich weiß es nicht .
101 *MAR: weil wenn sie haben nur zwei Vater # ein Kinder haben zwei Vater .
102 *MAR: dann es haben keine Frau .
103 *FER: ja ja .
104 *MAR: aber das ist nicht schlecht .
105 *FER: ja # aber die [/] die Vater kann die Mutter sein .
106 *FER: die Vater kann die Mutter sein # das ist ein Figur .
107 *THI: aber .
108 *FER: ich weiß nicht wie .
109 *THI: aber .
110 *FER: wie erklären .
111 *THI: aber # die Mann braucht # e:h # die Mutter sein ?
112 *MAR: hum ?
113 *MAR: ich verstehe nicht # ich verstehe keines heute [=! risos] !
114 *FER: ich weiß nicht wie erklären # aber Mutter sind # unterschied von
115 Vater .
116 *MAR: ein Erzieher [/] ein Erzieher .
117 *THI: mas é: Mutter ist eine Figur # gesellschaft [//]
118 gesellschaftliche Figur ?
119 *FER: ja # die Vater kann # die Mutter sein .
120 *FER: natürlich !
121 *PRO: also # was verstehst du unter ## die Mutterfigur ?
122 *PRO: also # Marcela hat gesagt # Erzieher .
123 *FER: ist das für dich was die Mutter ist ?
124 *PRO: also der Erzieher ?
125 *MAR: ein Erzieher ist wichtig .
126 *MAR: nur .
127 *MAR: nicht nur die Mutter # ein Erzieher .
128 *PRO: jemand, der xx .
129 *FER: ah ja # ja .
130 %com: todos falam juntos .
131 *MAR: ich glaube # ja oder nein ?
132 *FER: ja # aber die [/] die Vater .
133 *PRO: es könnte so zu sagen die Liebe .
134 *PRO: also # diese Zärtlichkeit .
135 *FER: ja .
136 *PRO: versteht ihr Zärtlichkeit ?
137 *FER: ja .
138 *MAR: zärt ?
139 *PRO: so wenn man [/] hã: so wenn man süß ist # wenn alles also ja also
140 mein Kind also das ist zärtlich zu sein # süß zu sein # ja ?
141 *PRO: also diese Zärtlichkeit diese Liebe # ist das was du unter
142 Mutterfigur versteh(s)t ?
143 *FER: die kümmern .

- 144 *PRO: ich verstehe .
 145 *FER: ja .
 146 *FER: natürlich die [/] da [/] da [/] die Vater [/] hã # der Vater
 147 könnte ein Vater sein .
 148 *FER: aber das ist nicht wie ein Mutter # das ist nicht wie .
 149 *FER: wir haben die Kinder # wir kümmern # wir machen die Haare und die
 150 Vater # sind nicht [/] ## die # nicht generell # aber meistens sind
 151 nicht gewöhnt mit das .
 152 %com: FER gesticula muito enquanto fala e defende seu ponto de vista .
 153 *MAR: ah ich glaube .
 154 *FER: dann die [/] die [/] die Vater kommt die Mutter .
 155 %com: quando MAR tenta começar a falar, FER aumenta seu tom de voz, para
 156 manter o truno e terminar de expor seu ponto de vista .
 157 *FER: ich weiß es nicht .
 158 *FER: aber natürlich das ist nicht ein Regel .
 159 *FER: natürlich .
 160 *FER: ich weiß es nicht # aber die Mutterfigur für mich # ist wichtig .
 161 *FER: könnte ein Homosexuelle Paaren # die zwei Mutter # zwei Männer aber
 162 zwei Mutter .
 163 *FER: weil die Li:ebe # das ist nicht das gleich .
 164 *FER: wenn wir [/] wenn wir ein Mutter sein .
 165 *MAR: aber wenn Sie ein [/] ist ein Mann # Sie [/] Sie kann nicht ein
 166 Mutter sein .
 167 *FER: kann ja .
 168 *MAR: es ist ein Erzieher # oder ein Vater aber # kein Mutter .
 169 *MAR: eh in ## für Definition .
 170 *THI: é: die Probleme ist # é: wir brauchen [/] wir
 171 brauchen # é: .
 172 *MAR: kann nicht ein Mutter sein .
 173 *THI: ein Nomination ## geben ?
 174 *MAR: Definition ?
 175 *THI: é .
 176 *MAR: ah # Denomination .
 177 *FER: ne ich weiß es .
 178 *THI: denominação ?
 179 *PRO: etwas nennen .
 180 %com: todos falam ao mesmo tempo, PRO um pouco depois .
 181 *THI: nennen ?
 182 *FER: nennen ? [!=risos] .
 183 *THI: nennen [!=risos] .
 184 *PRO: nennen # aham .
 185 %com: todos falam ao mesmo tempo .
 186 *FER: what [!=risos] ?
 187 *THI: nennen .
 188 *PRO: nennen .
 189 *THI: [=! risos] .
 190 *PRO: also einen Begriff haben # so der Begriff .
 191 *FER: Begriff ja .
 192 *FER: Begriff pe melhor.
 193 *THI: [=! risos] .
 194 *MAR: aber das ist sehr # klassische .
 195 *FER: wenn du sagst nur die Mutter # liebe sein und die Haare machen # das
 196 kann auch Vater machen .
 197 *FER: ja ja # ha ich habe nicht wie erklären .
 198 *FER: wie kann ich erklären ?

199 *MAR: ich glaube, wie eine Erzieher .
 200 *MAR: für eine Familie ist wichtig, ein Erzieher zu haben .
 201 *FER: ah ja # ich habe [//] ich weiß es nicht wie erklären mehr .
 202 *FER: natürlich die [//] da [/] da [//] # die: [//] der Vater kann das
 203 sein # und es ist ## hä: # besser .
 204 *FER: als ein Mutter könnte sein .
 205 *FER: das [//] die [//] das Gefühle .
 206 *FER: nur das Gefühle .
 207 *PRO: das Gefühl .
 208 *FER: ja .
 209 *FER: nur das Gefühl .
 210 *FER: aber natürlich # könnte eine Familie ohne Mutter .
 211 *FER: haben .
 212 *FER: natürlich # alles sind Familie .
 213 *FER: aber # ich weiß es nicht # aber .
 214 *FER: die Mutterfigur ist immer [/] immer [/] immer da .
 215 *FER: irgend [//] irgendwie .
 216 *PRO: so meinst du, dass .
 217 *PRO: jemand ist die Mutter # egal ob es ein Mann ist oder so was also ?
 218 *FER: ja .
 219 *PRO: also es gibt dann diese [/] diese Idee von Mutter, die wir # also
 220 wir alle haben eine Idee von Mutter, glaube ich .
 221 *PRO: das ist anders für jeder # aber .
 222 *FER: ja .
 223 *PRO: immer wenn ich # eine Familie mit drei Männer habe und ein Kind #
 224 irgendjemand ist dann # irgendwie die Mutter .
 225 *FER: ja .
 226 *MAR: das ist der Haupterzieher .
 227 *PRO: gen(au) [//] vielleicht # sehr wahrscheinlich .
 228 *FER: ja # ja # da [/] danke [=! risos] .
 229 *MAR: [=! risos] .
 230 *FER: das war sehr schwer zu erklären .
 231 *PRO: ja # das ist ja schwer .
 232 *MAR: ja .
 233 @End

Cena 27: ***Familie kann alles sein...***

11 @Media: Familie_kann_alles_sein.mov video
 12 @Date: 11_02_2015
 13 @Time Duration: 00:05:30
 14 @Coder: Ananda
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem sobre o que é uma família.
 17 *PRO: und # was hättest du # unter eine Familie Thiago ?
 18 *THI: ah é: irgend [/] é: irgendwas # é:: brauchen é:: não # kann
 19 [//] können.
 20 *THI: irgendwas ah eu ia esquecendo o xx [=!risos] .
 21 *THI: irgendwas kann ah eine Familie sein .
 22 *PRO: alles kann eine Familie sein ?
 23 *FER: ja: .
 24 *THI: é:: # von ## aber é: es gibt eine # é: # Unterschied ?
 25 *THI: Unterschied ?
 26 *PRO: uhum .
 27 *THI: é .
 28 *THI: é # Familie ist eine # Institution ?

- 29 *PRO: uhum .
- 30 *THI: é:: .
- 31 *MAR: Institution ?
- 32 *THI: é .
- 33 *THI: é: # do estado # isso que eu .
- 34 *PRO: a:h .
- 35 *THI: staatliche [!=risos] .
- 36 *PRO: gesetzlich oder ## ja kann man so was sagen so staatlich .
- 37 *PRO: es klingt nicht so gut aber man versteht schon so ein staatliche
- 38 Institution .
- 39 *MAR: ja # überhaupt .
- 40 *MAR: ich glaube .
- 41 *PRO: auf jeden Fall ne ?
- 42 *FER: das ist [/] wegen das ich [/] ich sage, dass Familie ist nicht
- 43 # so:: .
- 44 *MAR: important ?
- 45 %com: MAR usa a palavra em inglês .
- 46 *FER: wichtig .
- 47 *THI: wichtig .
- 48 *MAR: so wichtig .
- 49 *MAR: weil ist: eine:: [/] # überhaupt eine .
- 50 *MAR: staatliche # Sache .
- 51 *PRO: uhum .
- 52 *MAR: auch .
- 53 *FER: ja .
- 54 *FER: ich bin dafür .
- 55 *PRO: ja also ich glaube wir können zurück zum Text gehen und der Text
- 56 sagt auch # also # wir müssen mit ## alle [/] alle Möglichkeiten
- 57 von Familie dann .
- 58 *PRO: also wir müssen das alles verstehen und freundlich damit sein ne ?
- 59 *PRO: das heißt, dass alle Leute, die sagen, also ich wohne mit meinem
- 60 Hund und wir sind eine Familie .
- 61 *FER: ah ja: .
- 62 *PRO: dann ist es eine Familie .
- 63 *MAR: uhum .
- 64 *PRO: ja ?
- 65 *FER: ja .
- 66 *PRO: also das ist nicht so was die klassische Familie dann behauptet,
- 67 sondern was die Leute selbst fühlen ne ?
- 68 %com: Todos os alunos concordam com a cabeça .
- 69 *PRO: also ich wohne in einer WG zum Beispiel # mit drei Freundinnen oder
- 70 Freunden .
- 71 *PRO: wir sind aber eine Familie .
- 72 *FER: ja # und was [/] was ich meine zum Beispiel .
- 73 *FER: ob hã # [/] wenn ich eine Hund habe .
- 74 *FER: ich fühle mich aus ich seine Mutter sein .
- 75 *MAR: ja # eine Familie ja ?
- 76 *FER: ja: # aber ich bin der Mutter .
- 77 *FER: zum Beispiel wenn wir an eine größ WG # es gibt immer die Mutter .
- 78 *FER: was immer kümmern sich # hã: über alles # und dann # ich weiß es
- 79 nicht .
- 80 *MAR: das ist nicht staatlich .
- 81 *FER: ja: .
- 82 *MAR: du kannst nicht # seine Haus zum # du kannst .
- 83 *FER: was ?

- 84 *MAR: deine Haus zum deine Freunde geben # wenn du gestorben bist .
85 %com: todos riem .
86 *FER: was ?
87 *MAR: du kannst # ja # aber .
88 *PRO: ja du meinst, dass also das ist nicht so .
89 *MAR: Familie meint das .
90 *PRO: genau .
91 *MAR: du muss deine .
92 *MAR: bens ?
93 *PRO: du kannst dein [/] dein [/] deine .
94 *MAR: Haushalt ?
95 *FER: ah ja # Vorname ?
96 *PRO: oh Gott # das was ich .
97 *FER: Vorname ?
98 *OBS: Eigentum ?
99 *THI: ja .
100 *PRO: Eigentum # ja # das klingt aber so: [=!risos] .
101 *OBS: [=!risos] .
102 *PRO: nee # das [//] es gibt noch # also .
103 *OBS: Erbe .
104 *PRO: nee # es kommt aus gehören .
105 *PRO: alles was zu dir gehört .
106 *FER: ja .
107 *MAR: uhum .
108 *PRO: kannst du weitergeben .
109 *PRO: wenn ich sterbe zum Beispiel # ich habe zwei Kinder # alles was zu
110 mir gehört # dann geht weiter zum meiner [//] zu [/] zu meinen
111 Kindern # ne ?
112 *MAR: ja .
113 *FER: ah ja .
114 *PRO: und # wenn es diese nicht klassische Familie ist # dann funktioniert
115 das nicht genauso # also man muss das schreiben und unterschreiben
116 # ne ?
117 *MAR: ja # ja .
118 *THI: uhum .
119 *PRO: damit es so funktioniert .
120 *PRO: aber es ist doch möglich .
121 *MAR: es wäre gut wenn sie ah # wir sind drei # wir möchten eine Familie
122 sein .
123 *MAR: dann wir gehen in die # cartório ?
124 *PRO: xxx .
125 *THI: [=risos] .
126 *MAR: und sie sagen # wir möchten eine Familie sein .
127 *MAR: wir machen das # wir # adoptieren eine Kind .
128 *MAR: das ich meine irgendjemand ein Familie # sein könnte [=risos] .
129 *FER: ah ja # das ist ein Problem # das ist ein Problem .
130 *MAR: du glaubst # glaubst ?
131 *FER: das Geld .
132 *MAR: das Geld ?
133 *FER: wir können nicht das Geld hã:: weitergeben # ob .
134 *MAR: ah ja ? warum nicht ?
135 *FER: wir könnten das machen ?
136 *MAR: nein [/] nein wir könnten nicht .
137 *FER: ohne eine Familie ?
138 *MAR: das wäre gut .

139 *MAR: das zu haben .
 140 *FER: ja # das ist ein Problem .
 141 *MAR: aber wir haben die [//] das Geld oder .
 142 *FER: weil wir müssen .
 143 *THI: Bürgeramt [!=risos] .
 144 *MAR: Bürgeramt # cartório [!=risos] ?
 145 *THI: der ? é der ?
 146 *MAR: é cartório ?
 147 *PRO: gente # eu comecei a escrever # a palavra sumiu .
 148 *PRO: Bürgeramt .
 149 *THI: der ?
 150 *MAR: Bürgeramt .
 151 *PRO: der Amt # glaube ich .
 152 *THI: ja # ich glaube .
 153 *PRO: ich glaube schon ja .
 154 *FER: und dann wir müssen eine ## Vorname ? nein .
 155 *FER: ein Name # zum .
 156 *MAR: zum das # zum unsere Famile haben [!=risos] .
 157 *THI: Familie [//] Familienname .
 158 *FER: ja # das ist schlecht .
 159 @End

Aula 9 – 16/11/2015:

Cena 28: *Kann das so sein?*

11 @Media: kann_das_so_sein_C.mov video
 12 @Date: 11_16_2015
 13 @Time Duration: 00:01:56
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem sobre a possibilidade de formarem uma família
 17 com quem quiserem (amigos de república, por exemplo).
 18 *PRO: egal ob das # ä: # im Blut steht # dass sie Familie sind # egal #
 19 ne: ? .
 20 *PRO: das ist dann also ## wir haben das bestimmt ne ? # wir sind
 21 eine Familie # also wir alle hier wir sind so: gut befreundet, dass
 22 wir eine Familie sein möchten .
 23 *PRO: dann schreiben wir es unterschreiben wir es und wir sind eine
 24 Familie dann # sterbe ich ## und bleibt meine Wohnung # für euch ne:
 25 ?
 26 *FER: ja .
 27 *PRO: und .
 28 *MAR: dann wir können Blutkinder haben oder adoptieren .
 29 *FER: adoptieren .
 30 *PRO: uhum .
 31 *MAR: egal [!=risos] .
 32 *PRO: Carla findet das ein bisschen komisch .
 33 *CAR: ja: .
 34 *FER: warum ?
 35 *PRO: was sagst du dazu ?
 36 *CAR: kann das so sein hier ?
 37 *FER: nein .
 38 *MAR: nein nein .
 39 *PRO: ja das ist die Frage .
 40 *MAR: das ist kein [/] nicht # erlaub(t) [/] erlaubt .
 41 *FER: das ist nicht [/] nicht möglich xx .

42 *CAR: nein ## ich denke es ist nicht erlaubt .
 43 *PRO: aber findest du es eine gute Idee oder ?
 44 %com: CAR e FER riem .
 45 *CAR: ich würde machen # mit meiner WG .
 46 *CAR: vielleicht .
 47 *MAR: wir haben das gesagt mit WG .
 48 *FER: WG das ist nicht schön .
 49 *FER: nein WG nein .
 50 *PRO: eine Familie in der WG gründen ?
 51 *FER: [!=risos] .
 52 *CAR: nur Frauen .
 53 *MAR: viele Kinder .
 54 %com: risos .
 55 *FER: aber das ist ein bisschen # ah # polemisch .
 56 *FER: weil ich habe da(s) [/] ich bin sicher, dass # jemand würde sagen #
 57 aber alles sind Familie heutzutage .
 58 *CAR: aham [!=risos] .
 59 *FER: ich bin sicher .
 60 *MAR: aber was? [/] aber was ?
 61 *FER: ai .
 62 *PRO: was würden die Leute sagen ?
 63 *FER: aber hu::m # alles könnte eine Familie sein heutzutage .
 64 *MAR: ah .
 65 *FER: es gibt immer xx .
 66 *MAR: religiöse Personen .
 67 *FER: ja .
 68 *MAR: ja:: total polemisch [!=risos] .
 69 *FER: religiöse sind polemisch .
 70 *PRO: ja: also genau deswegen diskutieren wir .
 71 %com: alunos riem .
 72 @End

Cena 29: Ein Kind mit Hund kann nicht eine Familie sein

11 @Media: ein_kind_mit_hund_kann_nicht_eine_familie_sein_C.mov video
 12 @Date: 11_16_2015
 13 @Time Duration: 00:03:28
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem se crianças podem formar uma família com
 17 animais .
 18 *PRO: die Tiere können jetzt Teil der Familie sein .
 19 *FER: ja [!=risos] .
 20 *MAR: was mehr # was mehr ?
 21 *PRO: was noch .
 22 *MAR: was noch ?
 23 *THI: é:: # é:: # für uns é: ein Kinder mit # Tiere # é:: # kann nicht
 24 eine Familie sein .
 25 *PRO: warum ?
 26 *THI: weil .
 27 *FER: was ?
 28 *THI: ein Kind # mit ein Hund .
 29 *MAR: ein Kind # das kann nicht [!=risos] .
 30 *THI: é:: # weil Kinde::r ### é:: responsabilidade # maturidade .
 31 *PRO: hã sie sind nicht reif ## genug .
 32 *FER: was ?

- 33 *PRO: reif sein .
- 34 *MAR: und das Kind ist # weniger als achtzehn Jahre alt .
- 35 *PRO: also die ist jünger als acht # Jahre ?
- 36 *MAR: achtzehn .
- 37 *PRO: achtzehn ? ah okay .
- 38 *MAR: er ist ein [/] nicht ein Erwachsen .
- 39 *PRO: hum .
- 40 *FER: aber # ai cadê os negócio(s) ?
- 41 %com: aluna procura as folhas com as expressões. MAR ri.
- 42 *THI: widersprechen ? [!=risos] .
- 43 *MAR: ich glaube:: # sie:: .
- 44 *PRO: kann auch hier sein .
- 45 *MAR: würde: sagen # dass sie:: nicht dafür ist .
- 46 *FER: ah nein [/] nein # ich bin ni(cht) [/] mir nicht sicher, weil # das
- 47 Kind sind [/] das ist [/] wir haben dieses Idee ## dass die Kind
- 48 sind [/] sind nicht rei(f) [/] reif .
- 49 *PRO: reif .
- 50 *FER: aber # .
- 51 *FER: ich weiss es nicht # warum nicht das Kind könnte # nicht sagen #
- 52 dass der Hund sind # Familie für sie ?
- 53 *FER: wi::r # [/] ich finde, dass wir brauchen nicht # hã reif sein zu::
- 54 fühlen # dass # die Familie [/] was ist Familie für uns .
- 55 *FER: und das Kind kann a(uch) [/] kann auch ## eine Familien haben und
- 56 kann dieses Gefühl # haben .
- 57 *FER: warum nicht ?
- 58 *MAR: ja für das Gefühl ja aber nicht offiziell .
- 59 *FER: aber fast nichts sind offizielle # das ist ein [/] das ist die
- 60 [/] das Problem ## fast nichts .
- 61 *PRO: ja das Problem ist hier vielleicht, dass das Kind allein mit Tiere
- 62 ist .
- 63 *THI: é:: ja .
- 64 *MAR: ja allein .
- 65 *THI: allein .
- 66 *PRO: aber können wir vielleicht # an wilden Kinder denken ?
- 67 *CAR: nein .
- 68 *MAR: ein ?
- 69 *PRO: wilden Kinder .
- 70 %com: CAR nega com a cabeça .
- 71 *MAR: wilden ?
- 72 *PRO: die mit Tieren ## hã aufgewach(sen) #
- 73 *MAR: a:: wie Tarzan [!=risos] ?
- 74 *PRO: genau .
- 75 *CAR: [!=risos] .
- 76 *MAR: ja .
- 77 *PRO: ist das überhaupt möglich ?
- 78 %com: FER concorda com a cabeça .
- 79 *MAR: [!=risos] .
- 80 *CAR: heutzutage .
- 81 *MAR: ja:: für ein Gefühle ja # ich glaube .
- 82 *FER: ah ich denke anders .
- 83 *MAR: aber nicht offizielle # weil die Kinde:r kann nicht #
- 84 unter#schreiben ?
- 85 *PRO: uhum .
- 86 *MAR: kann keines offizielle:: # machen .
- 87 *FER: ai # aber das ist das Problem # wir [/] fast alles [/] fast nichts

88 sind Familie offizielle .
 89 *MAR: ja .
 90 *FER: und dann ?
 91 *FER: was ist das ?
 92 *FER: was für eine ?
 93 *PRO: okay # und was noch ?
 94 @End

Cena 30: *Warum kritisiert man die Familie?*

11 @Media: warum_kritisiert_man_die_familie_C.mov video
 12 @Date: 11_16_2015
 13 @Time Duration: 00:08:58
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem sobre o que seria possível entender por
 17 família .
 18 *FER: oh Gott [!=risos] .
 19 *FER: es gibt ein Bild hier, dass ist xx nicht möglich # zwei Männer und
 20 ein Baby [!=risos] .
 21 *MAR: heute nicht möglich .
 22 *THI: [!=risos] é: .
 23 *FER: das ist nicht möglich aber xx .
 24 *PRO: vielleicht [/] hä vielleicht ist das etwas hä: für ## also das
 25 Muttergefühl .
 26 *FER: ja .
 27 *PRO: so die sind zwei Männer, die haben ein Kind ado(ptiert) [/]
 28 adoptiert # aber ein von denen # ist # die Mutter .
 29 *FER: ah ja .
 30 *FER: ich habe das gedacht ja .
 31 *PRO: vielleicht .
 32 *FER: vielleicht .
 33 *MAR: vielleicht ja: .
 34 *THI: vielleicht .
 35 *FER: aber das ist hier in der .
 36 %sit: FER faz sinais, mostrando uma barriga de grávida, enquanto olha para o
 37 OBS, como se estivesse perguntando para ele a palavra em alemão. PRO
 38 ri.
 39 *MAR: er kann nicht # was heisst das ?
 40 *CAR: Schwanger .
 41 *MAR: Schwanger ?
 42 *CAR: Schwanger .
 43 *FER: Schwan(ger) .
 44 *MAR: Schwanger .
 45 *CAR: uhum .
 46 *FER: Schwanger sein .
 47 *MAR: Schwanger .
 48 *PRO: das Gefühl vielleicht .
 49 *FER: ah es gibt ein Verb für dies [//] für das ? # nein # nicht ?
 50 *PRO: Schwanger werden # Schwanger sein .
 51 *FER: ah Schwanger sein .
 52 *PRO: ich bin Schwanger geworden .
 53 *FER: okay ## und da:nn # .
 54 *CAR: aber ich verstehe nicht warum dann # hier gibt's ein(e) Mutter und
 55 ein Vater .
 56 *CAR: und ## es ist [//] alle sind Familie .

- 57 *CAR: aber gibt es ein(e) Mutter und ein Vater .
58 *FER: wo ?
59 *CAR: hier .
60 *FER: hã .
61 *MAR: hier ja .
62 *CAR: und auch hier .
63 *MAR: aber nicht in alles .
64 *CAR: verstehst du ?
65 *MAR: nein [!=risos] .
66 *PRO: kannst du das .
67 %com: professora sinaliza com as mão para a aluna explicar melhor sua ideia .
68 *CAR: also wir [/] wir kritisiert # wie Familie ist # aber hier gibt's die
69 Idee # ein(e) Mutter # und ein Vater .
70 *PRO: warum ?
71 *CAR: also .
72 *MAR: Sie denken, das ist wichtig ?
73 *CAR: ja aber # warum dann kritisieren wir eine Familie ?
74 *CAR: also eine # traditionelle Familie .
75 %com: CAR faz sinal de aspas com as mãos quando diz traditionelle .
76 *CAR: es macht kein(en) Sinn für mich .
77 *PRO: also wir suchen immer noch diese Vorstellung von klassische Familie
78 ne: ?
79 *CAR: aham ja .
80 *PRO: immer wenn ## es keine klassische Familie # ist .
81 *MAR: ich weiss nicht aber # ich denke, die # Leute kritisieren die
82 klassische Familie # weil die klassische Familie # kritisiere die
83 andere .
84 *MAR: sie: se(hen) [/] sie sehen nicht zwei Mann, zwei Frauen und # alle
85 andere: als Familie .
86 *CAR: ja vielleicht ja .
87 *CAR: aber # sie wollen # frei sei .
88 *CAR: aber gibt's noch ein # Mutter und ein Vater .
89 *FER: aber hier [/] ah hier ist # [//] hat .
90 *MAR: vielleicht nicht immer # hier ist nicht [/] hier ist nicht .
91 *FER: ja hier .
92 *MAR: ja .
93 *FER: es gibt die Vater und das Kind, die Mutter und das Kind .
94 *CAR: ja .
95 *MAR: vielleicht nicht immer .
96 *CAR: aber # ich habe gesagt hier .
97 *FER: ja .
98 *PRO: das ist eine grosse Diskussion und das kann ja: .
99 *MAR: ja:: [!=risos] .
100 *PRO: also # ja:: also ## wirklich [/] wirklich lange
101 gehen und ganz interessant sein, weil es [//] also die Idee
102 besteht schon # warum suchen wir noch diese Idee von Familie # immer
103 wenn # es nicht da ist ne: ?
104 *MAR: ist das von das [/] ## von das Menschen # oder ist das ein ##
105 resquício ?
106 *PRO: hum .
107 *MAR: de novo # toda vez pergunto isso [!=risos] .
108 *PRO: você já perguntou outra vez ?
109 *MAR: ja # resquício de religião foi .
110 *PRO: also das sind hã: # ich weiss das Wort es kommt aber nicht .
111 *PRO: so:: # Spüren .

112 *MAR: weil unsere # Gesellschaft immer basiert in Familie # xx schon
 113 viele [/] viele Jahren wir haben Spuren von diese Idee .
 114 *PRO: Spüren .
 115 *FER: aber findest du, dass zum Beispiel hier # es gibt ein Person
 116 [!=risos] ein Person könnte eine Familie sein ?
 117 *FER: Familie sind .
 118 *MAR: nein .
 119 *FER: sind ein(e) Grupp(e) oder ?
 120 *MAR: ja .
 121 *MAR: ich glaube, nur ein nein .
 122 *FER: ich bin ha [/] findest du, dass zum Beispiel ich könnte mein #
 123 Selbstfamilie sein ?
 124 *MAR: nein ich glaube nicht .
 125 *PRO: also wir haben Patchworkfamilie: Selbstfamilie: [!=risos] .
 126 *MAR: nein ich glaube Selbstfamilie nein .
 127 *FER: ja aber es gibt hier .
 128 *FER: ein Person .
 129 *PRO: ja wir müssen nicht # a:: einverstanden sein # okay ?
 130 *PRO: also wir müssen das gar nicht .
 131 *FER: ja .
 132 *PRO: also wir müssen das einfach diskutieren # ich sage auch nicht, dass
 133 es richtig ist ne: ?
 134 *FER: ja .
 135 *PRO: was glaubst du, Carla ? Ist das möglich nur eine Person eine Familie
 136 zu sein ?
 137 *CAR: wenn wir sagen, dass eine Familie ist # die Person oder die Gruppe #
 138 dass [/] die in ein Haus wohnt # dann ist es eine Familie .
 139 *FER: hum ?
 140 *CAR: sie [/] sie hat [/] sie hat ein Leben # sie arbeitet .
 141 *MAR: aber sie hat [/] sie [/] sie hat niemand # é: seine:: Wohnung # zum
 142 weitergeben .
 143 *FER: a:: aber das ist # .
 144 *MAR: sie hat keine Kind .
 145 *FER: aber das ist nicht ein Gefühl das ist ein xx staatlich .
 146 *MAR: ja:: .
 147 *CAR: das ist nicht # Familie .
 148 *FER: uhum # Familie nicht in der # Bürgeramt .
 149 *FER: Familie das [/] die [/] die Gefühle .
 150 *FER: ich weiss es nicht .
 151 *MAR: ja # der .
 152 *FER: Observador # Thiago [!=risos] .
 153 *PRO: Thiago was denkst du ?
 154 *MAR: ja .
 155 *CAR: ja .
 156 *PRO: eine Person allein kann eine Familie sein ?
 157 *THI: ja .
 158 *THI: é:: ja [!=risos] .
 159 *MAR: ja: .
 160 *PRO: super !
 161 *THI: é:: # a: # nossa:: .
 162 *PRO: zu helfen .
 163 %sit: professora mostra para ele uma das folhas com as expressões
 164 argumentativas, para ajudar o aluno a começar a elaborar sua
 165 sentença .
 166 *THI: Nossa # sumiram todos os argumentos .

- 167 *MAR: gucke [/] gucke .
 168 *MAR: como fala cola ?
 169 *FER: cola ?
 170 *MAR: colar .
 171 *CAR: kleben .
 172 *MAR: klebe(n) [//] kle(ben) ?
 173 *CAR: kle .
 174 *MAR: kle .
 175 *CAR: kleben ?
 176 *PRO: uhum .
 177 *PRO: kleben uhum # mas nesse sentido não # ai esqueci a palavra .
 178 *MAR: ah kleben de colar [/] colar # a folha ?
 179 *THI: podem continuar porque senão [!=risos] xx vai acaba(r) a aula e
 180 eu [!=risos] .
 181 *OBS: die Kette ?
 182 *MAR: hã ?
 183 *OBS: é colar ?
 184 *MAR: ne::in .
 185 *OBS: nein ?
 186 *MAR: olha quantas palavras dá # nein # gucken die [//] er Prüfung machen
 187 # du gucken .
 188 *OBS: ah okay .
 189 *PRO: also wie heisst das noch mal ? Also ich weiss es aber .
 190 *MAR: ich habe es gelernt aber .
 191 *PRO: ich habe es vergessen ## ich mache das nicht [!=risos] .
 192 *PRO: und was glaubst du ## Thiago ? Eine Person kann doch # eine Familie
 193 sein # Warum ?
 194 *MAR: warum ?
 195 *THI: é:: # am liebsten é:: ## ist é:: # Personen [//] é: Per(son) [/]
 196 Person ?
 197 *PRO: uhum .
 198 *THI: xx é # Person # é:: ## que droga [!=risos] .
 199 *PRO: xx .
 200 *THI: froh sein .
 201 *PRO: aham .
 202 *THI: a: muss # froh sein .
 203 *PRO: okay wenn die Person dann froh oder glücklich ist # dann ## ist es
 204 für dich gut genug ?
 205 *THI: ja: .
 206 *OBS: darf ich eine Frage stelle(n) ?
 207 *OBS: aber # ist [/] ist die Familie immer fröhlich ? zum Beispiel ich
 208 kann hã: ich kann eine Familie sein oder ich [//] zum Beispiel
 209 meine Fa(milie) [//] ich kann mit meiner Familie wohnen [!=risos]
 210 und [/] und bin total hã: traurig .
 211 *THI: nein .
 212 *FER: [!=risos] .
 213 *PRO: kann das sein ?
 214 *FER: a:::i .
 215 *PRO: [!=risos] .
 216 *MAR: ich glaube Familie ist ein sta(a)tliche Institution .
 217 *MAR: und ## wenn ich das denke # ich kann nur denke(n) die [/] die Regel
 218 für das .
 219 *MAR: dann .
 220 *FER: a: aber das ist au(ch) [//] und dann # das ist nur traditionelle
 221 Familie das ist ein Problem # .

222 *MAR: ne::in kann alles sein .
 223 *MAR: wie ein gesagt habe .
 224 *FER: aber ich weiss es nicht .
 225 *PRO: also # .
 226 *MAR: die Regel # .
 227 *FER: die Familie ist ein Pluralwort [/] Familie ist ein Pluralwort .
 228 *MAR: ja:: auch .
 229 *FER: wir sind nicht allein .
 230 *OBS: auf Deutsch nicht .
 231 *OBS: Si(ngular) [/] Singular .
 232 *FER: Familie ist ein .
 233 *MAR: aber das ist eine individuelle nein ?
 234 *FER: nein das ist ein # wie .
 235 *THI: Familie ist ein # .
 236 *MAR: eine völlig individuelle Familie .
 237 *FER: Bedeutung sind plural .
 238 *THI: coletivo ?
 239 *PRO: ja genau .
 240 %com: os enunciados 233 a 239 são ditos ao mesmo tempo .
 241 *PRO: das ist kollektiv .
 242 *FER: wie Ferien .
 243 *THI: kolle(ktiv) .
 244 *OBS: aham .
 245 *PRO: also # das heisst nicht, dass wir also: ## nur eine Familie haben #
 246 wir können mehrere Familien haben aber das [/] das Wort
 247 Familie ist nicht für eine Person allein sonst für ein kollektiv #
 248 gemeint .
 249 *FER: sind Plural .
 250 *OBS: a: ja # ãhã .
 251 *FER: ja kollektiv .
 252 *MAR: ja: ich glaube auch ## kollektiv .
 253 *PRO: Thiago ist nicht einverstanden er will aber nicht diskutieren .
 254 *FER: a cara dele .
 255 *PRO: ja also alles gut noch etwas dazu ?
 256 @End

Cena 31: *Ich möchte für immer mit meiner Mutter leben*

11 @Media: ich_moechte_fuer_immer_mit_meiner_mutter_leben_C.mov video
 12 @Date: 11_16_2015
 13 @Time Duration: 00:01:32
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem o que querem para o seu futuro em relação ao
 17 tema família .
 18 *MAR: xxx .
 19 *PRO: was für ein Leben # möchtet ihr eine Familie ?
 20 *FER: a::::i xx .
 21 *THI: nein .
 22 *PRO: mit Hund und Kind # und alles ?
 23 *THI: allein .
 24 *PRO: allein ? ja ?
 25 *THI: ja .
 26 *FER: ich meine: das ist [!=risos] .
 27 *FER: in Zukunft .
 28 *CAR: ich will eine Familie haben .

29 *PRO: ja was möchtet ihr eigentlich ? ich beschreibe nicht also ich möchte
 30 keine Beschreibung hã # okay ich werde in einer # zehn-Zimmer
 31 Wohnung [!=risos] .
 32 *PRO: nein das möchte ich nicht das ist nur eine Fra(ge) [/] eine: [//] #
 33 eine Zeile .
 34 *MAR: du willst eine Familie ? # du willst eine Familie ?
 35 %com: MAR fala com CAR .
 36 *PRO: ja: ich möchte eine Familie haben oder nicht # ich möchte allein
 37 sein .
 38 *FER: ah ich habe eine verrückte Idee [!=risos] .
 39 *FER: weil # [/] weil ich bin total hã: # ich möchte mit meine(r) Mutter
 40 [!=risos] leben .
 41 %com: todos riem .
 42 *FER: das ist nicht möglich .
 43 *MAR: nein das ist ok [/] das ist Familie [!=risos] .
 44 *FER: wenn du [!=risos] .
 45 *PRO: das ist ja auch möglich .
 46 *FER: wenn du ein Mann oder eine Frau das ist nicht möglich .
 47 *FER: aber ich [/] ich möchte mit miene(r) # Mutter # für immer leben .
 48 *PRO: u::nd mit einem Mann ?
 49 *FER: ja: aber das ist nicht möglich .
 50 *MAR: ah das ist möglich ich habe eine: #
 51 *FER: das ist möglich aber es ist [//] das ist nicht so:: gut [!=risos] .
 52 *MAR: ja: .
 53 *PRO: mit Kindern? Möchtest du Kinder haben ?
 54 *FER: a:: ja: .
 55 *PRO: ja ?
 56 *FER: ja .
 57 *PRO: du auch Carla ?
 58 *CAR: hã ?
 59 *PRO: du auch ?
 60 *PRO: nein ?
 61 *CAR: nein ich bin [//] ich will nicht schwanger sein .
 62 *CAR: aber ich will ein Kind .
 63 *PRO: okay dann .
 64 @End

Cena 32: *Ich verstehe es nicht so*

11 @Media: ich_verstehe_es_nicht_so2_C.mov video
 12 @Date: 11_16_2015
 13 @Time Duration: 00:03:22
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: eles discutem se Monika, a personagem do texto, volta ou não
 17 para casa .
 18 *PRO: die Mama am Ende hat gesagt ich habe den Zug gehört .
 19 *PRO: zuerst was bedeutet das also ja .
 20 *CAR: dass sie kommt .
 21 *PRO: sie kommt # genau .
 22 *PRO: und meine Frage ist # kommt sie wirklich ?
 23 *CAR: ich denke nicht .
 24 *PRO: warum # warum nicht ?
 25 *PRO: also die Frage ist das # und wir diskutieren ein bisschen, ob
 26 Monika wirklich kommt .
 27 *PRO: oder ob Monika einfach nicht kommt und warum .

- 28 *PRO: wer ist dafür, dass Monika nicht kommt ?
- 29 %com: CAR levanta o braço .
- 30 *PRO: Carla # noch jemand ?
- 31 %com: FER acena que não com a cabeça .
- 32 *MAR: aber in das Video sie kommt am Ende ? zum Besuch .
- 33 *PRO: zu Besuch ja # aber das ist schon #
- 34 %com: PRO faz gesto, indicando depois.
- 35 *MAR: später ?
- 36 *PRO: ja .
- 37 *MAR: sie komm(t) nicht alle Tage ?
- 38 *PRO: jeden Tag ?
- 39 *MAR: jeden Tag mehr ?
- 40 *PRO: huhum .
- 41 *CAR: ich denke nein .
- 42 *PRO: aber das war schon eine andere Zeit .
- 43 *PRO: ja also # warum kommt sie nicht ? # was ist passiert auf dem Weg
44 nach Hause oder # in ihr(em) Leben ?
- 45 *CAR: aber die Eltern # denken zu viel [!=risos] .
- 46 *PRO: sie planen zu viel .
- 47 *CAR: ja:: .
- 48 *CAR: lass sie [/] lass ihr [/] lass ihr ?
- 49 *PRO: lass sie .
- 50 *CAR: lass sie !
- 51 *PRO: einfach so [!=risos] # dann kommt sie nicht mehr ?
- 52 *PRO: ich will nicht mehr nach Hause ?
- 53 *MAR: sie habe eine:: [/] eine Wohn(ung) [/] eine Wohnung ?
- 54 *PRO: uhum .
- 55 *MAR: in der Stadt .
- 56 *MAR: und sie kommt nicht mehr # ja ?
- 57 *CAR: sie hat schon ?
- 58 *MAR: eine Wohnung # sie hat .
- 59 *PRO: und sie hat nichts erzählt ?
- 60 *PRO: sie hat Mama und Papa nicht gesagt # dass sie nicht mehr kommt ?
- 61 *CAR: oder jetzt # vielleicht .
- 62 *PRO: ja vielleicht macht sie # es heute noch .
- 63 *CAR: uhum .
- 64 *PRO: ja also .
- 65 *MAR: ich verstehe nicht so: [!=risos] .
- 66 *MAR: das Text das Video .
- 67 *MAR: ein bisschen .
- 68 *PRO: du verstehst nicht # was passiert ist ?
- 69 *MAR: ein bisschen .
- 70 *MAR: ich #
- 71 *PRO: du verstehst schon .
- 72 *MAR: es nicht [/] das ist nicht # hä: clear .
- 73 *PRO: nicht klar .
- 74 *MAR: nicht klar # ob sie nur ein Tag ist # ob viele:: .
- 75 *PRO: was glaubt ihr ?
- 76 *FER: für immer .
- 77 *THI: ah immer abends .
- 78 *PRO: genau also abends .
- 79 *THI: xxx .
- 80 *PRO: also das machen sie schon # für ein paar Tage # sagt man .
- 81 *MAR: uhum .
- 82 *PRO: ja ?

83 *FER: ja .
 84 *PRO: und was machen sie jeden Tag # Vater und Mutter ?
 85 *FER: sie wartet ein(e) Stunde ?
 86 *PRO: sie warten eine Stunde .
 87 *PRO: und was machen sie in eine Stunde ?
 88 *FER: sie denken daran # sie sind verrückt [!=risos] .
 89 *CAR: sie denken # sie planen # sie vorstellen sich .
 90 *PRO: reden sie miteinander ?
 91 *FER: nein .
 92 *CAR: nein .
 93 *MAR: nicht viel .
 94 *CAR: nicht viel # ich denke nein .
 95 *CAR: sie denken nur [!=risos] .
 96 *PRO: ja:: sie denken laut manchmal .
 97 *PRO: sie reden aber nicht so wirklich ne: ?
 98 *PRO: und Monika # redet Monika mit den Eltern ?
 99 *FER: nicht .
 100 *THI: sie rede nicht .
 101 *MAR: nein .
 102 *THI: nicht # nein [!=risos] nicht nein .
 103 @End

Cena 33: *Kommt Monika oder nicht?*

11 @Media: kommt_monika_oder_nicht_C.mov video
 12 @Date: 11_16_2015
 13 @Time Duration: 00:02:15
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: eles continuam discutindo se Monika vem ou não para casa .
 17 *PRO: kommt Monika heute nach Hause oder nicht ?
 18 *PRO: also Carla, was ist passiert ?
 19 *PRO: warum kommt sie nicht ?
 20 *MAR: ah ich glaube sie kommt [!=risos] .
 21 *MAR: weil sie # .
 22 *CAR: sie hat ein Zimmer schon genommen .
 23 *PRO: aham und nichts erzählt ?
 24 *CAR: nein noch nicht .
 25 *PRO: uhum .
 26 *CAR: und dann .
 27 *FER: kann sein .
 28 *CAR: hã ?
 29 *FER: kann sein .
 30 *CAR: xxx .
 31 *MAR: nein # ich glaube sie nur denken [/] denken und denken aber Monika
 32 kommt .
 33 *FER: ai: .
 34 *CAR: kann sein .
 35 *FER: aber nichts passiert nein .
 36 *MAR: nichts passiert .
 37 *PRO: sie kommt ganz normal .
 38 *CAR: heute nichts passiert .
 39 *MAR: nur im Futur .
 40 *PRO: uhum # in Zukunft .
 41 *MAR: das ich denke jetzt .
 42 *PRO: [!=risos] .

43 *MAR: von # was ich verstehe ja .
 44 *PRO: du hast das verstanden acredite # você [/] você entendeu .
 45 *MAR: ah ja: [!=risos] .
 46 *PRO: und Thiago was sagst du # kommt sie oder kommt sie nicht ?
 47 *THI: é:: # vielleicht .
 48 *THI: aber # ich glaube: ## sie # [/] sie # [/] sie kommt .
 49 *PRO: sie kommt ?
 50 *THI: é: # nach # [/] nach Hause .
 51 *PRO: okay # sie kommt und bleibt oder sie kommt und sagt # okay ## ich
 52 habe heute ein Zimmer genommen und morgen komme ich nicht mehr ?
 53 *FER: ein Zimmer .
 54 %com: CAR concorda com a cabeça .
 55 *PRO: ist das so, Carla ?
 56 *CAR: ja .
 57 *PRO: ja: ?
 58 *MAR: [!=risos] .
 59 *FER: keine Ahnung .
 60 *MAR: ja: das Text sagt .
 61 %com: MAR levanta os ombros, em sinal de que o texto não diz nada .
 62 *CAR: aber kann sein wie Marcela gesagt hat .
 63 *MAR: ah .
 64 *PRO: es kann auch sein, dass sie kommt und bleibt für immer # also
 65 vielleicht haben (sich) die Eltern das alles vorgestellt # .
 66 *MAR: ja .
 67 *CAR: und sie [/] sie [/] sie ist im Zimmer .
 68 *PRO: ja genau .
 69 *MAR: sie ?
 70 *CAR: sie ist im Zimmer .
 71 *PRO: schon zu Hause .
 72 *CAR: in ihrem Zimmer .
 73 *PRO: verstehst du ?
 74 *MAR: ne::in .
 75 *PRO: sie ist schon zu Hause vielleicht ne ?
 76 *CAR: ja: .
 77 *MAR: ah !
 78 *FER: und sie haben nicht # .
 79 *CAR: und sie denken immer noch .
 80 *MAR: a::h !
 81 *MAR: aham [!=risos] .
 82 *PRO: dass sie weggeht und das alles [/] und das alles # ne: ?
 83 @End

Aula 10 – 23/11/2015:

Cena 34: *Ein starker Mann*

11 @Media: ein_starker_mann_C.mov video
 12 @Date: 11_23_2015
 13 @Time Duration: 00:01:14
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunas discutem o que seria a figura que a professora trouxe
 17 para a aula .
 18 *PRO: ah # okay # wenn es ein Teil von etwas Grosseres ist # was für ein
 19 Teil ist das ?
 20 *FER: ave Maria .
 21 *MAR: was für ein Teil ?

22 *PRO: ja .
 23 *PRO: welches Teil ?
 24 *CAR: ha .
 25 *MAR: uau .
 26 *FER: die Mitte ?
 27 *FER: Mitte [/] die Mitte ?
 28 *FER: nein ?
 29 *CAR: ah nein ist ein Arm !
 30 *PRO: ein Arm ?
 31 *FER: que ?
 32 *CAR: so # es ist das hier .
 33 %com: CAR mostra em seu braço a parte que acha que é .
 34 *PRO: glaubt ihr auch das #
 35 *MAR: oder ein Beim .
 36 *CAR: nein hier .
 37 *MAR: oder ein Beim .
 38 *CAR: ein Baum .
 39 *FER: hum ?
 40 *MAR: Beim ?
 41 *PRO: Bein # uhum .
 42 *FER: cadê gente essa perna aí ?
 43 *MAR: ao contrário .
 44 *FER: (vo)cês (es)tão doida .
 45 *MAR: ha .
 46 *MAR: assim ó .
 47 %com: MAR mostra em sua perna a parte que acha que é .
 48 *PRO: Glaubst du nicht, Fernanda, dass es ein Bein ist ?
 49 *CAR: a::: kann sein ja .
 50 *CAR: xx ein bisschen grösser .
 51 *MAR: ja .
 52 *CAR: ein bisschen fett .
 53 *MAR: ein schöner Arm [!=risos] .
 54 *FER: gente eu não consigo não parece nada p(a)ra mim .
 55 *PRO: ein bisschen fett für ein Bein ?
 56 *MAR: [!=risos] .
 57 *PRO: und wenn es ein Arm ist ? ist das #
 58 *CAR: dann ## ein Mann .
 59 %com: CAR e MAR mostram em seus braços qual a parte que acham que é .
 60 *MAR: starke Mann .
 61 *CAR: ja .
 62 *CAR: so hier .
 63 %com: CAR pega a figura e coloca ao lado do seu braço, mostrando para FER a
 64 parte que ela acha que é .
 65 *FER: okay .
 66 @End

Cena 35: *Das Fenster der Seele*

11 @Media: das_Fenster_der_Seele_C.mov video
 12 @Date: 11_23_2015
 13 @Time Duration: 00:07:36
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunas discutem a interpretação de uma das pinturas .
 17 *FER: es ist sehr realistisch .
 18 *FER: könnte ein Foto sein .

- 19 *PRO: kannst du das beschreiben ?
- 20 *FER: ah .
- 21 *PRO: kurz beschreiben # was da steht ?
- 22 *FER: hum es gibt eine Frau .
- 23 *FER: und ein öffentlich Tür und dann # hã:: # ihr könnten sehen # ein
- 24 Frau mit dem Kopf # was ist das Wort auf Deutsch ?
- 25 *FER: cabisbaixa ?
- 26 *PRO: wie heisst das ? Also # nicht genau cabisbaixa ab(er) [/] aber also
- 27 der Kopf ist .
- 28 *FER: unter ?
- 29 *PRO: unten .
- 30 *PRO: nach unten .
- 31 *MAR: nach unten .
- 32 *FER: mit dem Kopf unten und dann .
- 33 *CAR: ist nach unten oder na ?
- 34 *PRO: nach unten .
- 35 *FER: nach unten ?
- 36 *PRO: uhum .
- 37 *PRO: mit dem Kopf nach unten oder sie schaut # nach unten # ja: ?
- 38 *FER: ah okay # und dann # ich weiss es nicht # hu:m vielleicht .
- 39 *CAR: ich denke, sie ist traurig .
- 40 *FER: traurig ?
- 41 *MAR: uhum .
- 42 *FER: hum # es sieht [/] é: es sieht eine: # gross xx .
- 43 *FER: schlimmt Informationen não # notícia .
- 44 *MAR: Nachricht .
- 45 *FER: Nachricht ?
- 46 *PRO: uhum Nachricht # die Nachricht .
- 47 *FER: ja: .
- 48 *MAR: die Nachricht .
- 49 *FER: ja es sieht sie habt [/] sie hat ein # schlimms [/] schlimms
- 50 *PRO: eine schlimme .
- 51 *FER: eine schlimme Nachricht # bekommen .
- 52 *PRO: bekommen .
- 53 *MAR: schlimm ist wie schlecht ?
- 54 *PRO: uhum .
- 55 *CAR: aber dann ich denke # es gibt ein Tür und es [/] sie ist
- 56 geöffnet .
- 57 *CAR: und wir können sehen # drinnen # ich denke es ist etwas # so: # so
- 58 du kannst drinnen sehen .
- 59 %com: CAR faz muitos movimentos com as mãos, mostrando a ideia de "dentro".
- 60 *CAR: so # in # in der Frau .
- 61 *MAR: ja: .
- 62 *FER: hu:m # als ein # wie heisst das ?
- 63 *CAR: Auge .
- 64 *FER: wie Augen vielleicht .
- 65 *FER: wenn du [/] wenn du a:: # [/] manche Personen sagen, dass die Augen
- 66 sind die xx wir können # was ist der [/] d [/] das ?
- 67 *CAR: was ?
- 68 *FER: die Augens sind .
- 69 *MAR: die Türen # von das .
- 70 *CAR: von das Her(z) [/] von den Herzen .
- 71 *FER: ah ja:: .
- 72 *PRO: das [/] das Fenster ne ?
- 73 *FER: ja [/] ja:: .

- 74 *CAR: ah ja .
- 75 *MAR: das Fenster ?
- 76 *PRO: von Seele ne: ?
- 77 *MAR: ja # das Fenster ?
- 78 *PRO: ja .
- 79 *CAR: wie noch mal ?
- 80 *FER: [!=risos] .
- 81 *CAR: die Augen sind .
- 82 *FER: die:: Augen sind # die .
- 83 *CAR: das Fenster .
- 84 *FER: das Fenster von ihrem .
- 85 *CAR: der Seele ?
- 86 *FER: den Seele .
- 87 *CAR: hum .
- 88 *FER: ja # das [/] das ich meine .
- 89 *PRO: der Seele .
- 90 *FER: das war # was ich meine .
- 91 *CAR: aber ich denke ## es ist ein bisschen mehr .
- 92 *FER: a::h .
- 93 *PRO: xxx .
- 94 *FER: ich bin nicht xx .
- 95 *CAR: ja falls dieser [//] diesen # Tür # geschlossen # wur(de) [/]
- 96 wurd(e) [//] wäre .
- 97 *PRO: super .
- 98 *CAR: dann # könnten wir nicht sehen .
- 99 *FER: aber die andere Tür ist .
- 100 *CAR: was ist los .
- 101 *CAR: verstehst du ?
- 102 *MAR: uhum .
- 103 %com: FER faz uma cara de desconfiança .
- 104 *CAR: der # Maler ? [/] der Maler hat es genau so gemacht .
- 105 *MAR: Maler ?
- 106 *CAR: wer .
- 107 %com: CAR faz mímica para "pintar" .
- 108 *MAR: ah ja .
- 109 *FER: und wir [/] wir konnten nicht die [/] die ganze [/] die ganze
- 110 Szene sehen # wir konnten nur .
- 111 *CAR: aber das ist # [/] das ist so .
- 112 *CAR: es gibt nicht mehr .
- 113 *PRO: uhum .
- 114 *MAR: nur sie nur das Frau [//] die Frau .
- 115 *CAR: nur sie nur die Tür und .
- 116 *FER: aber wa(rum) [/] warum die Tür ? wir kö(nnen) [//] das [/] das
- 117 Gemälde könnte sein eine:: [/] eine Frau traurig und kein Tür .
- 118 *MAR: ja .
- 119 *FER: und wir konnten alles [//] nur # den Szene von de Tür # wir
- 120 [/] wir hab(en) [//] wir weiss nicht was [/] was die Frauen
- 121 ge(macht) [/] ge(macht) [//] machen .
- 122 *CAR: und so eine also .
- 123 *CAR: es gibt so eine Attention ## rufen .
- 124 *PRO: eine Bemerkung .
- 125 *CAR: Bemerkung # für diese Frau hier .
- 126 *MAR: und sie ist weg .
- 127 *MAR: sie ist nicht .
- 128 *FER: und [/] und ja:: und die nächst Tür ist nicht offen .

- 129 *CAR: aber das ist ## ich denke es ist nicht diese Tür ##
 130 *FER: wichtig ?
 131 *CAR: das .
 132 *MAR: uhum .
 133 *PRO: Carla denkst du nicht, dass sie: eine:: schlimme Nachricht
 134 bekomm(t) ?
 135 *CAR: nei:n .
 136 *PRO: oder bekommen hat .
 137 *CAR: ich denke sie ist so .
 138 *PRO: sie ist so ?
 139 *CAR: sie ist so:: und niemand sieht es und # der Maler hat es gemacht #
 140 damit wir können sehen .
 141 *MAR: aber sie:: .
 142 *FER: ah wir wissen nicht .
 143 *PRO: ja: das sind alle Ideen .
 144 *CAR: ja: .
 145 *MAR: aber # das sieht # traurig # aus .
 146 *PRO: uhum .
 147 *CAR: und sie ist im schwarz # Kleid .
 148 *FER: die Kleidung .
 149 *PRO: aham sie ist schwarz bekleidet .
 150 *MAR: ja:: .
 151 *MAR: aber das war normal .
 152 *MAR: nicht nur für traurig .
 153 *CAR: oder vielleicht sie ist .
 154 *FER: hu::m bist du sicher ?
 155 *CAR: der Mann ist tot und .
 156 *FER: bist du sicher, weil ich [/] ich [/] ich eine:: # was ist das auf
 157 Deutsch série ?
 158 *MAR: er [/] ernst .
 159 *PRO: ernst oder seriös .
 160 *FER: was ?
 161 *MAR: ernst .
 162 *PRO: ah (es)pera # sério em que sentido ?
 163 *MAR: é .
 164 *FER: TV .
 165 *PRO: hum ?
 166 *FER: de TV .
 167 *CAR: hum ?
 168 *MAR: hum ?
 169 *PRO: ah série [!=risos] .
 170 *FER: que que vocês entenderam ?
 171 *MAR: sério .
 172 *PRO: sério .
 173 *FER: ah .
 174 *CAR: sério .
 175 *PRO: [!=risos] eine Reihe .
 176 *FER: Reihe .
 177 *MAR: Reihe ?
 178 *PRO: uhum .
 179 *FER: Reihe # eine Reihe # okay .
 180 *FER: hã:: weil ich eine Reihe ansehe und dann sie:: das ist am Ende des
 181 ## [//] am Ende der [//] des erste Krieg .
 182 *FER: und dann sie [//] die Personen ah ## trägt nu:r schwarz Kleidung
 183 wenn jemand s tot .

184 *PRO: ist tot .
 185 *MAR: ah ja .
 186 *FER: ist tot # aber # wie lange vor ?
 187 *MAR: aber nur heute hum # zweihundert dreihundert # Jahre # vor ?
 188 *PRO: vor ? vorher .
 189 *MAR: wa::r normal # dunkel Kleidung zum tragen .
 190 *MAR: es war ein Periode, die Frauen tragen viele:: ## Klei(dung) .
 191 *FER: Kleidung # helle ?
 192 *MAR: helle Kleidung .
 193 *MAR: aber es war ein Periode, die sie tragen # dunkel Kleidung .
 194 *MAR: ja ?
 195 *PRO: uhum # ja ich weiss es nicht .
 196 *FER: ah wir weiss es nicht unter eine::
 197 *MAR: wir sehen das in Filme .
 198 *PRO: hum ?
 199 *MAR: das hängt von das Periode des Filme .
 200 *PRO: des Filmes .
 201 %com: professora faz a correção em um tom de voz bem baixo .
 202 *MAR: # sie habe(n) eine: # schöne helle Kleidung # und das hängt von ein
 203 andere Periode: sind alle: i:n .
 204 *PRO: schwarz bekleidet .
 205 *MAR: in schwarze # ja .
 206 *PRO: uhum .
 207 *PRO: interessant .
 208 *FER: [!=risos] mein Kopf sind [//] tut weh .
 209 @End

Cena 36: *Es ist fröhlich*

11 @Media: es_ist_froehlich.mov video
 12 @Date: 11_23_2015
 13 @Time Duration: 00:02:32
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunas analisam uma outra pintura .
 17 *PRO: und # welches Bild noch ?
 18 %com: MAR e CAR riem .
 19 *CAR: wir haben das Gleiche .
 20 *MAR: wir lieben # ja .
 21 *FER: a:i .
 22 %com: aluna faz sinal de negação com a cabeça .
 23 *PRO: das Gleiche? Fernanda, du bist total dagegen ?
 24 *FER: was ? hã?
 25 *CAR: die alleine Frau .
 26 %com: todos riem.
 27 *FER: und ein Hund .
 28 *MAR: ja .
 29 *CAR: es ist so [/] so: schön wirklich .
 30 *PRO: warum ist das so: schön ?
 31 *CAR: ah es ist eine Frau # sie sitzt # sich und dann ah ganz tief gibt
 32 es ein Meer # also Schiff .
 33 *FER: Blumen .
 34 *CAR: Blumen .
 35 *MAR: ein Hund .
 36 *CAR: Bunt .
 37 *FER: eine schönes Frauen # sie lesen .

- 38 *MAR: ja .
- 39 *CAR: ja: # sie les[//] sie liest .
- 40 *FER: xx .
- 41 *PRO: sie liest ja: .
- 42 *FER: sie liest .
- 43 *MAR: ja .
- 44 *FER: ganz ruhig .
- 45 *MAR: fröhlich .
- 46 *CAR: fröhlich ja ich denke auch .
- 47 *MAR: sehr fröhlich Bild .
- 48 *CAR: vielleicht #
- 49 *FER: a::n # ich erinnere mich a:n # die Frauen # dass die romantisch .
- 50 *FER: Romanen .
- 51 *MAR: ja .
- 52 *FER: ein Roman lesen .
- 53 *CAR: Zeit ?
- 54 *FER: was ?
- 55 *CAR: romantisch ?
- 56 *FER: Romanen # o: tipo romance mesmo .
- 57 *MAR: Romanen .
- 58 *PRO: also die liest einen Roman, meinst du ?
- 59 *MAR: ja .
- 60 *FER: ja .
- 61 %com: enunciados 58 e 59 são pronunciados simultaneamente.
- 62 *PRO: uhum .
- 63 *FER: schön .
- 64 *CAR: aham und sie denkt a:h kann ich meinen #
- 65 *MAR: ja .
- 66 *FER: ja .
- 67 *MAR: wie Jane Austin Roman .
- 68 *CAR: meinen Mann haben .
- 69 *FER: ja genau # genau .
- 70 *MAR: Jane Austin # Romanen # Romanen ?
- 71 *FER: ja .
- 72 *PRO: ja # Romanen .
- 73 *MAR: Romanen .
- 74 *PRO: genau . Sehr schön # noch etwas dazu ?
- 75 *CAR: und ist # ah realis[/] realistisch .
- 76 *PRO: es ist realistisch .
- 77 *MAR: ja aber nicht so # er ist ein bisschen #.
- 78 *CAR: ein Bild [!=risos] .
- 79 *MAR: aber # hier ist mehr realistisch als hier .
- 80 *CAR: ich denke nein .
- 81 *MAR: du denkst nein ?
- 82 *CAR: huhum . Das ist realistischer als # diese Bilder .
- 83 *MAR: ich meine hier ist # perfekt # hier ist nicht perfekt ist #
- 84 embaçadinho .
- 85 *CAR: aber gibt es #
- 86 %com: CAR pega uma das figuras e tenta olhar mais de perto, para ver os
- 87 detalhes .
- 88 *PRO: das ist so: # a:m # ah wie heisst das ?
- 89 *CAR: eine andere Art von Bild .
- 90 *FER: lass mich sehen .
- 91 *MAR: ja ist die Art von de(m) Maler .
- 92 *CAR: uhum ja .

93 *FER: aber es ist fast perfekt .
 94 *MAR: aber es ist nicht sehr realistisch .
 95 %enunciados 92 e 93 são simultâneos .
 96 *CAR: das ist mehr realistisch .
 97 *MAR: hier ist mehr realistisch .
 98 %com: enunciados 95 e 96 são simultâneos . Cada aluna se refere a uma outra
 99 figura, para ilustrar seu ponto de vista .
 100 *CAR: das auch .
 101 *FER: es ist fast perfekt .
 102 *MAR: ja auch .
 103 *MAR: hier, hier .
 104 *CAR: hier # .
 105 *MAR: hier ist nicht realistisch # von dies [/] von de(m) .
 106 *CAR: wir können sehen #
 107 *FER: a:h aber das ist nicht schön .
 108 *MAR: xxx .
 109 %com: todos riem .
 110 @End

Cena 37: *Monalisa ist lustig*

11 @Media: monalisa_ist_lustig.mov video
 12 @Date: 11_23_2015
 13 @Time Duration: 00:02:32
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunas conversam sobre a pintura de Leonardo da Vinci,
 17 Monalisa .
 18 *PRO: niemand sagt, dass Monalisa hässlich ist ?
 19 *MAR: nein .
 20 *CAR: das ist nicht hässlich .
 21 *MAR: nicht hässlich .
 22 *FER: das ist nicht schön aber nicht hässlich [!=risos]
 23 *MAR: ja: .
 24 *PRO: wie würdet ihr Monalisa beschreiben ?
 25 *CAR: sie ist sehr klein in ##
 26 *FER: boring .
 27 *CAR: Louvre .
 28 *MAR: ja .
 29 *PRO: ja .
 30 *MAR: wie das .
 31 *CAR: so # ich habe gedacht so etwas so:: .
 32 *MAR: nein # jemand hat mir gesagt, das war klein und dann ich war dort
 33 und ja klein okay aber ich wusste [!=risos] .
 34 *CAR: und dann ich war dort und ich habe: [/] ich habe es # .
 35 *FER: ich finde [/] ich finde, das ist lustig auch .
 36 *PRO: warum findest du Monalisa lustig ?
 37 *FER: todo mundo zoa ela [!=risos] .
 38 *MAR: ja viele:: # mémes # nein # nicht méme # viele:: # .
 39 *PRO: Witze ?
 40 *MAR: viele Witze ja .
 41 *FER: aber ich finde sie langweilig .
 42 *MAR: ja .
 43 *PRO: langweilig ?
 44 *FER: total langweilig .
 45 *MAR: ja langweilig .

- 46 *PRO: warum ?
- 47 *CAR: aber # es war nicht langweilig in ## in dieser Zeit .
- 48 *FER: a::h (o)brigada sei lá [!=risos] .
- 49 *CAR: ja es war so # .
- 50 *MAR: ja? aber warum # war sie nicht # in dieser Zeit ?
- 51 *FER: ich finde es krea [/] kerativ .
- 52 *PRO: es ist nicht kreativ ?
- 53 *FER: für mich nicht ## aber in diese Zeit .
- 54 *CAR: sie [/] sie hat ein # ein de [/] ein decolt .
- 55 %com: ha duas conversas paralelas entre os enunciados 48 e 53: PRO e FER,
56 por um lado e MAR e CAR por outro.
- 57 *PRO: decoté .
- 58 *CAR: han ?
- 59 *PRO: ein decoté .
- 60 *CAR: decoté .
- 61 *MAR: ein decoté ?
- 62 *CAR: ja .
- 63 *FER: decoté [!=risos] gente xxx .
- 64 *CAR: kannst du sehen # hier ?
- 65 *FER: a:h ja:: .
- 66 *MAR: wann war das ?
- 67 *FER: é:: .
- 68 *CAR: xx achtzehnhundert ?
- 69 *MAR: achtzehnhundert ?
- 70 *FER: não foi ele não gente que fez # .
- 71 *CAR: achtzehn .
- 72 *FER: foi o Da Vinci .
- 73 *PRO: es ist viel älter .
- 74 *FER: mil e quatrocentos alguma coisa assim ## .
- 75 *CAR: não .
- 76 *FER: e olhe lá ainda .
- 77 *MAR: quatrocentos ?
- 78 *PRO: ich sage nichts # indet ihr wirklich das hier hässlich ?
- 79 *FER: nein .
- 80 *CAR: nein .
- 81 *MAR: ah ich [/] ich mage nicht .
- 82 *FER: ich finde #
- 83 *PRO: magst du das nicht ?
- 84 *MAR: nein .
- 85 *PRO: warum nicht, Marcela ?
- 86 *MAR: ich mag nicht # unrealistische Van Gogh ich mag nicht .
- 87 *PRO: echt ?
- 88 *FER: ah ich finde es sehr schön sehr kri [//] kre [//] kreativ .
- 89 *FER: und das ist Liebe # das ist bunt a::h es ist .
- 90 *CAR: das ist Liebe ja:: .
- 91 *FER: hu:: .
- 92 %com: CAR fala imitando a colega, caçoando dela, que responde com uma careta
93 .
- 94 *MAR: ich mag nicht sehr bunt auch .
- 95 *PRO: auch nicht ?
- 96 *MAR: nein # ich liebe mehr das, das, das .
- 97 %com: aluna aponta para as figuras das quais mais gosta.
98 *MAR: das ist zu bunt für mich [!=risos] .
- 99 *PRO: und das hier # wie findet ihr das ?
- 100 *CAR: nichts .

101 *PRO: [!risos] nichts ?
 102 *MAR: [!=risos] .
 103 %com: MAR faz uma careta .
 104 *FER: a::h okay .
 105 *CAR: so aktuelles # ein aktuelle ja .
 106 *MAR: nur für Comics .
 107 *PRO: hum ?
 108 *MAR: nur für Comics .
 109 *FER: das ist comics .
 110 *MAR: für ein komischbook # aber nicht für ein #
 111 *PRO: Bild .
 112 *MAR: ein Bild ? ja ein Wandbild [!=risos] .
 113 *PRO: okay .
 114 @End

Cena 38: *Es ist nicht hier.*

11 @Media: es_ist_nicht_hier.mov video
 12 @Date: 11_23_2015
 13 @Time Duration: 00:06:56
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunas discutem as épocas em que as pinturas foram
 17 produzidas .
 18 *PRO: okay sehr gut also # ä:h wir haben hier ganz viele Bilder # ihr habt
 19 schon über die Bilder gesprochen und jetzt machen wir was nicht so
 20 Schönes aber # trotzdem kann auch lustig sein .
 21 *PRO: a:h ich habe hier .
 22 *CAR: mein Gott .
 23 %com: CAR olha para os pedaços de papéis com as datas das obras, fala
 24 a frase e elas riem.
 25 *PRO: also die Frage ist # wann sind # also ungefähr ne: .
 26 *CAR: wann .
 27 *PRO: diese Bilder bemalt # wann wurden sie bemalt .
 28 *MAR: so wir denken wo ist [/] was ist das ?
 29 *PRO: also wir haben hier # also zweiteilige Sachen
 30 zum Beispiel wir haben hier # so Realismus # was gehört zum
 31 Realismus hier und wann war das ?
 32 *FER: Realismus? com um anjo ?
 33 %com: FER reage contrariamente à colega CAR, que aponta para uma das figuras
 34 como sendo pertencente ao Realismo.
 35 *CAR: das ist Realismus .
 36 *CAR: es [/] es hängt nicht von ## die [/] wie die Person ist # hier .
 37 *FER: a:h aber es ist nicht # tá não é escola literária né? ou é tipo
 38 realística [/] realista ?
 39 *PRO: das ist Kunst # generell .
 40 *MAR: é escola literária .
 41 *CAR: Kunst ## não é escola literária .
 42 *MAR: escola artística .
 43 *FER: ah tá entendi .
 44 *PRO: also .
 45 *MAR: mas é tipo também xx # não é parecido ?
 46 *PRO: die sind alle # ja die sind alle irgendwie zusammen gebunden ne: ?
 47 *FER: ja .
 48 *MAR: ja .
 49 *PRO: man kann die nicht trennen .

- 50 *PRO: also wir können a: an literatische ah Bewegungen denken, dass es
51 passt auch hierzu # und wir können auch also diskutieren ne:? also
52 ich denke ich denke nicht blá blá blá blá blá ihr könntet auch gern
53 # ä:h die Redemittel benutzen ne: .
- 54 *PRO: ich gebe euch etwas Zeit, darüber zu reden .
- 55 *FER: zum Beispiel hier .
- 56 *MAR: Monalisa war nein ## es ist # ?
- 57 *FER: uhum .
- 58 %com: MAR opina contrariamente à opção da colega FER, que havia colocado
59 uma das datas em alguma outra figura, que não a Monalisa. FER
60 concorda com a oposição da colega.
- 61 *MAR: ich weiss nicht # ich habe nicht .
- 62 *FER: Klassissismus .
- 63 *MAR: ich bin nicht sicher # ich glaube .
- 64 *FER: ah ja . Tá certo é Renascimento .
- 65 *MAR: ja ?
- 66 *CAR: ich denke, das ist Klassissismus .
- 67 *FER: ja: aber hier xx .
- 68 *MAR: wie heisst das ? Klass?
- 69 *FER: Klassissismus .
- 70 *MAR: Klassissismus .
- 71 *FER: warum nicht hier oder hier ?
- 72 *FER: é mais antigo [/] .
- 73 *MAR: hier Barrok # ich glaube Barrok .
- 74 *FER: das ist alt ja .
- 75 *MAR: Rokoko und Barrok .
- 76 *FER: Barrok? hier .
- 77 *MAR: hier ?
- 78 *MAR: Barrok hier ? Rokoko hier ?
- 79 *FER: es gibt ein [/] es gibt die Engel [/] Engel # os anjos ?
- 80 *FER: anjo ? Engel ? chutei [!=risos] .
- 81 *MAR: Engel, ja ?
- 82 *FER: Engel .
- 83 *MAR: Engel ?
- 84 *FER: Klassissismus .
- 85 %com: FER continua procurando a figura correspondente ao Classissismo .
- 86 *MAR: Romantik ?
- 87 %com: MAR aponta para uma das figuras .
- 88 *FER: Romantisch .
- 89 %com: FER concorda com a sugestão de MAR .
- 90 *MAR: oder nein ?
- 91 *CAR: ja ich glaube .
- 92 *MAR: aham .
- 93 *CAR: ich habe keine Ahnung .
- 94 *FER: Classissismo! # gente # num acho .
- 95 *FER: Rokoko acho que é aqui gente # Classissismus é aqui # eu acho #
- 96 *MAR: pode ser .
- 97 *FER: ich denke .
- 98 *MAR: é que rococó tem mu:itos detalhes # ai # Rokoko haben viele # .
- 99 %com: MAR fala um portugues, mas coloca a mão na boca, como se tivesse feito
100 algo errado, e refaz sua fala, em alemão .
- 101 *PRO: Details .
- 102 *FER: street art .
- 103 *MAR: Details ?
- 104 *PRO: uhum .

- 105 *MAR: Rokoko # Impressionismus Expressionismus .
 106 *FER: hier .
 107 *CAR: Expressionismus .
 108 *FER: ja .
 109 *MAR: hier ?
 110 *FER: uhum.
 111 *CAR: ja .
 112 *CAR: nein .
 113 *FER: huhum # hier # und Expressionismus kommt hier .
 114 *MAR: Realismus ? ## hier ? hier # né ?
 115 *CAR: was ist Expressionismus ?
 116 *FER: uhum .
 117 *FER: pop-art ## ja .
 118 *MAR: und # art-nouveau ?
 119 *FER: pop-art # ich bin sicher, weil Natália hat das gesagt .
 120 *MAR: und die Daten ? [!=risos] .
 121 *MAR: sie sind beides mit #
 122 *PRO: ja xxx .
 123 *MAR: xx Kunschreiber ?
 124 *PRO: a:h # handgeschrieben .
 125 *MAR: handgeschrieben .
 126 *PRO: ja aber # nicht so gut gedacht von mir [!=risos] .
 127 *CAR: ich kann alles .
 128 %com: aluna faz gesto de distribuir as datas aleatoriamente. Todos riem.
 129 *FER: wa:s ?
 130 *FER: ja:: é aí gente .
 131 *CAR: ich habe nichts gesagt .
 132 *FER: [!=risos] .
 133 *PRO: was noch ?
 134 *FER: huhum # ah Entschuldigung # nein hier ist besser .
 135 *MAR: ja besser .
 136 *CAR: ich kann ah ja und das hier und da [!=risos] .
 137 %com: aluna faz alusão ao fato de não saber de nenhuma data e, por isso,
 138 poder colocar em qualquer figura .
 139 *FER: und das hier ? ## hier ?
 140 *MAR: hier ?
 141 *FER: huhum .
 142 %com: FER discorda da opinião de MAR, que concorda com a opção dada por FER.
 143 *MAR: ja vielleicht .
 144 *MAR: und hier ?
 145 *FER: uhum # ja .
 146 *MAR: ja ?
 147 *FER: uhum # vanguarda # was ist das auf Deutsch ?
 148 *PRO: a::hm #
 149 *FER: weisst du ?
 150 *PRO: das Wort Vanguard gibt es schon aber das ist # keine deutsche [//]
 151 kein deutsches Wort .
 152 *MAR: xxx ## zu alt # ja ?
 153 %com: MAR conversa com CAR, que apenas acena que não sabe .
 154 *FER: kann sein ich denke .
 155 *PRO: vor vor vor etwas .
 156 *FER: é: isso aqui não vai aqui, gente .
 157 *CAR: also dann ge:: .
 158 *FER: es kommt vielleicht Picasso [/] Picasso .
 159 *FER: hu::m .

- 160 *MAR: wo ?
- 161 *CAR: hier .
- 162 *MAR: hier ?
- 163 *FER: eu tô tentando lembrar # ich #
- 164 *MAR: zu neu nein ?
- 165 *CAR: [!=risos] .
- 166 *MAR: ja ?
- 167 *MAR: was [!=risos] ?
- 168 *FER: nein .
- 169 *PRO: was ist los, Carla ?
- 170 *FER: nein, nein .
- 171 *CAR: ich bin schüchtern # ich weiss nichts .
- 172 %com: todos riem, menos FER, que está concentrada na atividade.
- 173 *FER: das ist hier .
- 174 *FER: ich finde das ist hier .
- 175 *MAR: ich auch [!=risos] .
- 176 *FER: weil äh # ich weiss es nicht # midnight in Paris .
- 177 %com: entre os enunciados 160 e 172, FER não participa do diálogo entre
- 178 MAR, CAR e a PRO. Ela parece conversar consigo mesma, concentrada
- 179 na atividade.
- 180 *MAR: es ist sehr schlecht # xx wir wissen nichts .
- 181 *PRO: das ist auch [//] das ist schwer ne:? # man # also man # kennt schon
- 182 vom Gefühl, dass Monalisa etwas alt ist aber trotzdem ## wie alt #
- 183 ne: ?
- 184 *CAR: weiss nicht .
- 185 *PRO: das ist ja schlecht .
- 186 *FER: ja .
- 187 *PRO: das ist nicht so sch[//] einfach ne: ?
- 188 *CAR: sie sollen es wissen .
- 189 %com: apesar de usar a terceira pessoa, a aluna parece se referir a si
- 190 mesma, com pesar.
- 191 *MAR: ein bisschen mehr ich glaube .
- 192 %com: rapidamente, as alunas voltam a se concentrar na atividade. Como FER
- 193 não parou de tentar encontrar as datas correspondentes às imagens,
- 194 as demais retomam a atividade sem se importar muito com a
- 195 interrupção que fizeram, com a reflexão junto com a
- 196 PRO.
- 197 *CAR: ich denke nein .
- 198 *MAR: das ?
- 199 *CAR: ja .
- 200 *MAR: vielleicht .
- 201 *CAR: uhum .
- 202 *FER: ja .
- 203 *MAR: ja # ich glaube auch .
- 204 *CAR: okay .
- 205 %com: alunas tinham feito um gesto de colocar as datas restantes em qualquer
- 206 lugar. Todas riem e brincam.
- 207 *FER: dezenove # nein .
- 208 *CAR: und dann hier .
- 209 *MAR: hier ja: # das ist hier # ja .
- 210 *CAR: ich denke ja # auch hier #
- 211 *MAR: ich denke ja .
- 212 *CAR: mach es hier [!=risos] .
- 213 *FER: aber das # es ist zu lange # neunzehn .
- 214 *CAR: mil e oitocentos.

215 *FER: okay .

216 @End

Cena 39: *Es gibt Wasser, es gibt alles!*

11 @Media: es_gibt_wasser_es_gibt_alles.mov video

12 @Date: 11_23_2015

13 @Time Duration: 00:03:46

14 @Coder: Patrícia

15 @Location: German school.

16 @Situation: alunas discutem se bolos podem ser considerados arte .

17 *FER: einen Kuchen zum Beispiel .

18 *MAR: ja .

19 *FER: niemand sieh # a:h # batalha dos confeiteiros a:h .

20 *CAR: ich sehe .

21 *FER: und dann die:: .

22 %com: OBS, PRO, MAR riem da almpolgação de CAR com o programa .

23 *CAR: ich liebe das .

24 *FER: die bekannten # die bekannten # Kuchen .

25 *CAR: ich liebe auch .

26 *MAR: nein [/] nein ich habe nicht gesehen ## ich [/] ich #

27 *FER: und cupcake und so weiter .

28 *CAR: han ?

29 *FER: es ist Kunst .

30 *MAR: tô fingindo a sua voz .

31 *PRO: ist das Kunst ?

32 *CAR: [!=risos] .

33 *MAR: tipo ich liebte .

34 *CAR: ich liebe es .

35 *FER: como chama aquele programa do: # gordinho ?

36 *OBS: bakeoff .

37 *FER: bakeo [/] não .

38 *OBS: nein ?

39 *FER: aquele que tem um padeiro .

40 *OBS: ha:: .

41 *OBS: ich weiss nicht .

42 *CAR: é do:: .

43 *PRO: ich habe keine Ahnung .

44 *FER: du weiss # aber ##

45 *MAR: ich weiss es nicht .

46 *FER: das ist #

47 *CAR: er hat ein(e) Bäckerei .

48 *FER: in USA .

49 *CAR: er ist so:: gut .

50 *FER: é .

51 *CAR: und sie machen Kuchen .

52 *FER: und Kuchen und kommt ä: # Licht .

53 *CAR: ja # .

54 *PRO: aus [/] aus dem Kuchen ?

55 *FER: und dann

56 *CAR: es [/] es gibt Wasser es gibt alles ## Bewegung .

57 *FER: alles ist möglich .

58 *FER: das ist ein [/] ein Kunst .

59 *CAR: es ist etwas so besonders .

60 *FER: eine Person kommt .

61 *PRO: ihr glaube, dass es # eine Kunst ist ?

- 62 *FER: ja .
- 63 %com: CAR faz uma expressão facil demonstrando incerteza ou negação, o que
64 causa espanto em FER .
- 65 *FER: como não ?
- 66 *PRO: Carla ist nicht so:: sicher # warum nicht ?
- 67 *CAR: ja ich bin mir nicht so sicher .
- 68 *FER: a:: eu preciso te mandar uma foto .
- 69 *PRO: aber warum nicht ?
- 70 *MAR: warum das nicht Kunst ist ?
- 71 *PRO: uhum # also Fernanda hat gesagt, dass es Kunst ist # und Carla ist #
- 72 *MAR: xxx .
- 73 *FER: das sieht nicht lecker .
- 74 *PRO: aus .
- 75 *FER: aus .
- 76 *CAR: ja, genau # das sieht .
- 77 *FER: aber das ist # schön .
- 78 *CAR: sehr schön .
- 79 *FER: sehr schön .
- 80 *CAR: ja .
- 81 *CAR: sie machen Handarbeit .
- 82 *PRO: uhum .
- 83 *CAR: verstehst du ?
- 84 *PRO: uhum #
- 85 *FER: und das #
- 86 *PRO: und das ist nicht Kunst ? Handarbeit ?
- 87 *CAR: ja # und dann #
- 88 %com: FER, CAR e PRO riem .
- 89 *FER: a::h das ist Kunst .
- 90 *CAR: ja: vielleicht ja .
- 91 *PRO: ja das ist ja eine gute Frage ne ?
- 92 *FER: das ist Kunst vai warum nicht ein Kuchen ?
- 93 %com: aluna aponta para algo pendurado na parede .
- 94 *FER: wir essen okay abe:r .
- 95 *CAR: aber ich #
- 96 *MAR: aber alle #
- 97 *FER: das ist das gleiche Idee # wir malen eine Vase wir machen ein
98 Kuchen .
- 99 *CAR: aber ich denke für [/] also vielleicht(t) [/] ich [/] ich mache so
100 und dann ich sage ah ist mein Kunst .
- 101 %com: CAR faz um rabisco em seu caderno e mostra, como sendo aquela a sua
102 arte.
- 103 *MAR: ja ich würde das gesagt # aber alles war wir mit dem Hand machen #
104 ist Kunst ?
- 105 *CAR: aber ich denke es gibt Regeln .
- 106 *MAR: ja # ich glaube auch .
- 107 *CAR: so:: .
- 108 *PRO: was für Regel ?
- 109 *FER: wie Regel? # welche ?
- 110 *CAR: so das ist nicht Kunst # macht keine Sinn so: etwas so .
- 111 %com: aluna mostra o rabisco que havia feito anteriormente em seu caderno.
112 FER ri .
- 113 *PRO: findest du, dass es Kunst ist ?
- 114 *FER: nein .
- 115 *CAR: also .
- 116 %com: todos riem .

117 *FER: das ist sehr schlecht .
 118 *PRO: naja was für Regel könnte es dann geben # also was Kunst ist #
 119 was nicht Kunst ist oder was keine Kunst ist ?
 120 *FER: was das Gesellschaft sage # das ist Kunst oder nicht .
 121 *CAR: ich denke, gibt's ein Sinn # u:nd # machen uns # nachdenken .
 122 *FER: ich weiss es nicht das Wort auf Deutsch aber verossimilhança .
 123 *CAR: was ?
 124 *FER: verossimilhança .
 125 *FER: ah das ist okay .
 126 *PRO: das weiss ich auch nicht .
 127 *FER: das ist okay # aber .
 128 *PRO: also es kann was mit wa::hr zu tun haben .
 129 *PRO: sehr wahrscheinlich aber ich weiss es nicht .
 130 *FER: ah ja das ist okay aber das ist das Wort # wenn ## es hat ##
 131 [/] es gibt ein Sinn #
 132 *CAR: also wenn wir denken so ## wir denken # ja:: jemand hat das gemacht
 133 .
 134 *FER: das ist nicht [/] aber das ist nicht # da keine Sinn ## das ist
 135 nicht verossímil .
 136 *PRO: das ist nicht # ach das Wort ist # xxx .
 137 *FER: ah das ist okay das ist unmöglich auf Deutsch .
 138 *OBS: sinnvoll ? nein .
 139 *PRO: sinnvoll habe ich auch gedacht oder wahr irgendwie so es #
 140 *CAR: wahr .
 141 *PRO: gibt etwas mit Wahrheit zu tun ne ?
 142 *CAR: uhum .
 143 *MAR: Wahrheit ?
 144 *FER: zum Beispiel .
 145 *PRO: mit Wahrheit # mit Realität .
 146 *CAR: ja .
 147 @End

Cena 40: *Warum ist das kein Kunst?*

11 @Media: warum_ist_das_kein_kunst.mov video
 12 @Date: 11_23_2015
 13 @Time Duration: 00:01:34
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunas continuam a discussão sobre comidas serem ou não
 17 consideradas arte .
 18 *FER: ich weiss es nicht zum Beispiel ich mache: eine:: # como é # prato
 19 auf Deutch ? Prato ?
 20 *CAR: Teller .
 21 *FER: hã ? .
 22 *CAR: Teller .
 23 *PRO: hu:m .
 24 *FER: mas prato de comida mesmo .
 25 *CAR: Speise ?
 26 *PRO: Speise, genau .
 27 *FER: Speise .
 28 *FER: ich mache eine Speise mit Reis und Fleisch und so weiter das ist
 29 nicht Kunst # aber wenn du ##
 30 *MAR: schön machen .
 31 *FER: schöner machen # warum nicht ?
 32 *PRO: ist es auch vielleicht Handarbeit ?

33 *CAR: was ?
 34 *FER: wenn du: die:: ## ah ich weiss nicht ah enfeitar auf Deutsch .
 35 *PRO: das Essen .
 36 *CAR: dekorieren .
 37 *PRO: dekorieren uhum .
 38 *FER: wenn du die [/] die Speise dekoriert warum nicht das ist ein ## ?
 39 *PRO: warum ist das kein Kunst, das ist die Fra(ge) [/] keine Kunst ?
 40 *FER: das ist eine Kunst .
 41 *CAR: aber dann # der Kuchen ist keine Kunst dann ?
 42 *FER: das ist ## .
 43 *FER: ja:: das ist sehr [/] das ist (ä)sthetisch [/] (ä)sthetisch tô
 44 inventando palavra .
 45 *PRO: Ästhetik uhum das ist schön .
 46 %com: CAR e FER riem .
 47 *MAR: aber das muss a:uch # lecker sein # ich glaube .
 48 *MAR: schön und lecker .
 49 *FER: aber es ist nicht lecker für uns ich finde # das ist # die Kuchen
 50 von USA # .
 51 %com: FER faz uma expressão de nojo e o OBS e a PRO riem .
 52 *FER: das ist nicht gut .
 53 *MAR: was ? [!=risos] .
 54 *CAR: hast du schon probier(t) [/] probiert ?
 55 *FER: mein [/] mein Mutter ja .
 56 *FER: meine Mutter ja # das ist nicht lecker das .
 57 *MAR: was ist nicht lecker ?
 58 *FER: die Kuchen von USA .
 59 *MAR: a:h okay # von diese:r #
 60 *FER: com aquela massa americana lá .
 61 *MAR: ah okay .
 62 @End

Cena 41: *Ist Funk auch Kunst? / Muss die Kunst schön sein?*

11 @Media: ist_funk_auch_kunst.mov video
 12 @Date: 08_31_2015
 13 @Time Duration: 00:11:05
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunas discutem sobre o que seria considerado arte no mundo
 17 da música .
 18 *FER: ja .
 19 *PRO: ja ?
 20 *CAR: warum wir reden über Musik nicht ?
 21 %com: todos riem .
 22 *PRO: also ist Funk Kunst ?
 23 *FER: ja .
 24 *CAR: ja .
 25 *FER: ja .
 26 *PRO: ja ?
 27 *FER: uhum .
 28 *CAR: uhum .
 29 %com: enunciados 26 e 27 são ditos simultaneamente .
 30 *CAR: denkst du nicht, Marcela ? Nein ja ?
 31 *MAR: ich weiss nicht nicht gut Kunst [!=risos] .
 32 *CAR: ja ist é: # wie es ist etwas anders # falls wir magen [/] ## mögen
 33 oder nicht .

- 34 *MAR: ja wie hier ## ich mag das nicht und sie magen das und das nicht .
 35 *FER: ja .
 36 *CAR: ja das # ist doch Kunst .
 37 *MAR: ja .
 38 *PRO: uhum das stimmt xx ha:m # findet ihr, dass es bessere # also ich
 39 sage es so: aber das [/] das klingt etwas Komisches # aber
 40 trotzdem # ha:m # gibt es bessere Kunst als andere oder ist es
 41 einfach nur Kunst ?
 42 *CAR: ich denke es ist nur Kunst .
 43 *MAR: ich glaube nicht .
 44 *FER: ich bin # .
 45 %com: CAR e MAR riem, por causa do confronto entre suas ideias.
 46 *FER: ich bin ein bisschen dagegen # hä:: # dass # zum Beispiel # wir [/]
 47 wir sagen, dass ah alles sind # Kunst # abe:r
 48 *PRO: alles ist Kunst .
 49 *FER: ich finde wir finden das nicht # echt .
 50 *PRO: warum nicht ?
 51 *FER: echt # wir finden das nicht .
 52 *FER: zum Beispiel hä:m ich habe das gesagt ich weiss es nicht auf Deutsch
 53 # aber aquele penico # das ist nicht ##
 54 *PRO: die Latrine .
 55 *FER: Kunst für mich und das ist Kunst .
 56 *FER: das ist nicht Kunst für mich .
 57 *FER: das ist ein penico mit ein [/] ein Name .
 58 %com: MAR e OBS riem .
 59 *FER: ich kann da(s) [/] das machen # und ich bin keine Künstlerin .
 60 *CAR: aber ich denke, es war eine andere Idee von Kunst .
 61 *FER: ah ja dieses [/] dieses ã:h proje(kt) dieses war eine: ## foi tipo
 62 um ato de rebeldia contra o .
 63 *CAR: also das auch das ist ein Akto # alles was wir zeigen # kann nicht
 64 so sein .
 65 *FER: ah ja aber das ist nicht schön # das ist [/] das ist richtig ja #
 66 ich finde das sehr gut ## weil die [/] die Gründe sind sehr gut aber
 67 ich finde das nicht schön und keine Kunst .
 68 *PRO: so muss die Kunst dann schön sein ?
 69 *PRO: also das ist die Regel ?
 70 *FER: nein .
 71 *CAR: nein das ist nicht schön .
 72 %com: aluna aponta para uma das pinturas usadas na atividade da aula (sobre
 73 a mesa) .
 74 *MAR: nicht schön aber ich glaube # die Kunst muss # äh # Talente haben
 75 und # .
 76 *FER: ja ja aber das ist um penico .
 77 %com: FER fala em um tom mais baixo .
 78 *MAR: zum Beispiel ä: es gibt Funk Musik, die Schlechte sagen unde:: #
 79 nicht korrekt Portugiesisch sagen und ich glaube: # das nicht gut .
 80 *FER: ich finde, das Problem für mich ist, dass ## hä: # viele Musik ## das
 81 ist immer das gleich ## Bedeutung # ich weiss es nicht .
 82 *PRO: bei Funk-Musik ?
 83 *FER: nein # Funk nicht .
 84 *FER: auch könnte sein ã: zum Beispiel sertanejo) [/] sertanejo ist
 85 immer das gleiche Thema # ist immer das gleiche # ä:: # .
 86 *MAR: und kein Talente .
 87 *MAR: Talente ist okay ?
 88 *PRO: uhum # kein Talent .

- 89 *MAR: kein [/] kein reale Talente ich glaube .
90 *FER: ah não sei o ritmo Rithmus .
91 *PRO: Rythmus .
92 *FER: Rythmus # ist immer das gleiche Rythmus die:: Stimme ?
93 *PRO: Stimme .
94 *FER: die Stimme sind das gleich .
95 *FER: ich habe das é é ã einmal # ã: probiert zum Beispiel # ich hört(e)
96 é: # Jorge e Matheus, é: Jorge e Leonardo essas coisa das ist das
97 gleiche Stimme .
98 *FER: wir konnten nicht trennen .
99 *MAR: die gleiche Stimme .
100 *PRO: wer ist we, ne: ?
101 *FER: mach das einmal # das ist das gleiche .
102 *MAR: hã ?
103 *FER: ich kann # .
104 *CAR: nicht das gleiche nein .
105 %com: CAR fala num tom de voz bem baixo e faz um gesto demonstrando
106 indignação com o que FER disse. MAR ri.
107 *FER: wenn du kein [/] wenn du den Musik nicht ## é: #
108 *PRO: kennst .
109 *FER: kennst # mach das .
110 *CAR: ah es ist fast # gleich aber nicht .
111 *FER: das ist # das gleich .
112 *FER: ich weiss es nicht, ob das ist #
113 *PRO: kämpf dagegen, Carla !
114 *MAR: aber haben Sie # .
115 *MAR: aber haben Sie ## [/] bist du ã: ## okay mit das Idee sie müssen
116 Talente haben # oder ?
117 *CAR: ah es gibt so viele andere Dinge heutzutage .
118 *MAR: ja .
119 *CAR: und dann # wenn wir so sagen # dass wir gehen ein andere Teil .
120 *CAR: dann gibt es # so # mercado .
121 *PRO: Markt .
122 *CAR: also wir kaufen das [/] wir kaufen das # Kunst .
123 *MAR: ah wir kaufen # sie machen für kaufen .
124 *CAR: ja # genau das .
125 *FER: und das Problem # .
126 *MAR: wir machen für # .
127 *FER: ah ich finde in diesen Punkt ist das # .
128 *CAR: deswegen es gibt so viele, wir kaufen das .
129 *FER: ja .
130 *CAR: also wir brauchen immer mehr .
131 *FER: ja .
132 *MAR: uhum # sie machen nicht, weil sie # .
133 *CAR: Kunst machen .
134 *MAR: schön machen müssen # sie machen für verkaufen .
135 *CAR: ja sie denken nicht, dass sie machen Kunst .
136 *CAR: also sie machen Geld dafür [/] damit .
137 *MAR: ja, ja .
138 *PRO: daraus .
139 *CAR: daraus .
140 *FER: ja .
141 *FER: und zum Beispiel hum #
142 *FER: das ist nicht ah ich weiss es nicht auf Deutsch # ich habe
143 vergessen .

- 144 *PRO: was ?
 145 *FER: não são exclu(sivas) [/] não são é:: # exclusivas .
 146 *PRO: exklusiv ?
 147 *FER: únicas .
 148 *PRO: aham also nicht exklusiv # sind nicht # .
 149 *CAR: einzige .
 150 *FER: einzige ja .
 151 *PRO: uhum .
 152 *MAR: und wenn sie machen nur für Geld ist das # Kunst ?
 153 *FER: nein .
 154 *MAR: jain [!=risos] ?
 155 *FER: ich finde, das ist nicht .
 156 *CAR: wir können nicht sagen .
 157 *FER: zum Beispiel hu:m ## ich habe einmal gehört # dass Anita zum Beispiel
 158 ah ## schreibt kein [/] kein Musik # keine .
 159 *CAR: es gibt viele, # das schreibt # nichts .
 160 *MAR: ja ?
 161 *CAR: viele .
 162 *FER: aber das ist nicht ein Singer das ist ein # num é [//] não é nem
 163 artista .
 164 *MAR: Composit(ora) ?
 165 *FER: não # é a pessoa que só se apresenta # ela é tipo uma: [//] ela é
 166 uma imagem de alguém mas ela não é uma artista .
 167 *PRO: die ist keine Künstlerin ?
 168 *MAR: ja: es gibt viele für das .
 169 *CAR: uhum .
 170 *FER: ah ich finde, das ist schön ela é linda, adoro ela, mas assim # sie:
 171 *MAR: kein [/] kein Kunst .
 172 *FER: sie singen gut [//] sie singt gut # aber .
 173 *MAR: und ich mag ein bisschen # Funk [!=risos] .
 174 *MAR: aber ich glaube es nicht Kunst ist oder ?
 175 *PRO: aber zum Beispiel Maria Rita # die schreibt auch a:h keine Musik
 176 also # sie ist auch keine Kompositorin # im Prinzip, sie singt # nur
 177 ## ist das Kunst ?
 178 *PRO: wenn Anita keine Kunst ist # ist aber Maria Rita schon Kunst ?
 179 *FER: aber sie tanzen auch .
 180 *PRO: wer ?
 181 *FER: Anita tanzen auch .
 182 *PRO: aber du hast gesagt, dass es keine Kunst ist .
 183 *PRO: ist das Kunst oder nicht ?
 184 *FER: ah ja: ah wie kann [//] was kann ich # erklären ?
 185 *FER: sie:: # was Carla hat gesagt, das ist mer(cado) [/] mercado ?
 186 *PRO: Markt .
 187 *FER: das ist Markt .
 188 *FER: aber wenn es # Kunst # weiss es nicht .
 189 *PRO: es ist einfach nur Geld .
 190 *FER: es ist für Geld .
 191 *OBS: und # andererseits habe ich eine andere Frage # zum Beispiel Romero
 192 Brito malt [/] malt oder mält ? malt ä: # ä: # jede Gemälde # ist
 193 das Kunst ?
 194 *OBS: zum Beispiel Anita singt nicht oder ne # ja sie singt aber sie
 195 schreibt keine Lieder # und deshalb ist sie vielleicht keine
 196 Künstlerin .
 197 *OBS: a:h # aber Romero Brito # malt jede Gemälde sie macht [/] ä: sie
 198 [//] er macht ä: seine Kunst aber ist e:r Künstler deshalb oder

- 199 nicht ?
- 200 *FER: ah wir haben ah in eine Kurs .
- 201 *OBS: hã ?
- 202 *MAR: was ist Gemälde ?
- 203 *PRO: etwas, das bemalt war .
- 204 %com: PRO aponta para as pinturas sobre a mesa, como exemplo. Paralelamente,
- 205 o OBS e FER continuam a conversar.
- 206 *MAR: ah okay .
- 207 *FER: wir haben im Kurs das # diskutiert oder ?
- 208 *OBS: ja ? ich weiss nicht .
- 209 *FER: da Rosário .
- 210 *CAR: was ?
- 211 *OBS: ja wirklich ?
- 212 *FER: de culturas de massa ah ja: dann # ich weiss es nicht auf Deutsch #
- 213 das ist unmöglich .
- 214 *MAR: pop-art ?
- 215 *FER: nein wenn du zum [/] ah vou explicar em português alguém me ajuda
- 216 tá depois ?
- 217 *PRO: du kannst es auf Deutsch .
- 218 *PRO: versuch mal !
- 219 *CAR: ma [/] Masse(n)kultur .
- 220 *PRO: uhum .
- 221 *FER: Masse(n)kultur .
- 222 *FER: das ist Kultur aber dann [/] aber dann nicht .
- 223 *MAR: aber Kultur oder Kunst ? ich glaube # ist das gleich ?
- 224 *FER: ah Gott !
- 225 *CAR: aber [/] aber Kunst #
- 226 *FER: aber Kunst ist Kultur .
- 227 *CAR: ist etwas, dass Gesellschaft # .
- 228 *MAR: aber alle Kultur ist Kunst ?
- 229 *FER: meu Deus gente ja [!=risos] .
- 230 *MAR: was haben Sie gesagt ?
- 231 *CAR: nein # a:h # Kultur und Kunst ich denke ist etwas ein bisschen #
- 232 ah # gemischt .
- 233 *MAR: ja .
- 234 *CAR: und dann # .
- 235 *FER: ich finde, dass Kunst ein Teil von Kultur .
- 236 *CAR: ja aber # .
- 237 *MAR: ja .
- 238 *CAR: Gesell(schaft) [//] die Gesellschafts # brauchen [//] braucht etwas
- 239 also #
- 240 *CAR: wir brauchen Kunst, wir brauchen # Kultur, wir brauchen Musik .
- 241 *FER: ja, ja .
- 242 *MAR: ja .
- 243 *CAR: so .
- 244 *MAR: aber ich glaube, hier wir können # Regeln machen .
- 245 %com: aluna aponta para as fotos das pinturas sobre a mesa .
- 246 *MAR: Renaissance ist das, das und das .
- 247 *FER: hum nein .
- 248 *MAR: ja.: # nein ?
- 249 *MAR: wir können Regel machen für Renaissance für Barrok für [/] für
- 250 diese, die war ## past ?
- 251 *PRO: vorher ?
- 252 *MAR: für diese, die war vorher, wir können Regel machen .
- 253 *FER: ja .

254 *CAR: aber vielleicht #
 255 *FER: aber nicht so: .
 256 *CAR: in zwanzig Jahren dann #
 257 *MAR: aber ein bisschen # aber hier heute # wir können # [//] können wir
 258 Regel machen ?
 259 *FER: ja .
 260 *FER: ja # es gibt Regel heutzutage .
 261 *MAR: ja ?
 262 *FER: ja .
 263 *CAR: also sertanejo ist Liebe # also # Bier ## also Frauen [//] geile
 264 Frauen .
 265 *MAR: aber ist das Kunst ?
 266 *CAR: vielleicht .
 267 *CAR: vielleicht in zwanzig Jahren kann sein .
 268 *MAR: ja ich [/] ich [/] ich meine [/] ja das ist [//] # ich meine das #
 269 heute wir #
 270 *CAR: wir kaufen nur # einfach .
 271 *MAR: ja aber wir wissen nicht, wie [//] ob heute sertanejo Kunst ist
 272 #vielleicht in zwanzig Jahren #
 273 *CAR: ich denke ist Kunst #
 274 *MAR: wir # [/] wir sehen # die vorher heute # und sagen ah sertanejo war
 275 Kunst, weil blá blá blá oder ist nicht Kunst, weil #
 276 *CAR: wir lernen xx das
 277 *FER: cara # minha cabeça tá doendo [!=risos] .
 278 %com: FER fala baixo, como se estivesse conversando com o OBS .
 279 *CAR: wir werden lernen über sertanejo .
 280 *CAR: in der Schule vielleicht .
 281 *MAR: ja: [!=risos] .
 282 *FER: ja .
 283 *CAR: und das ist Kunst für dich dann .
 284 *MAR: vielleicht ja .
 285 *CAR: ah das ist alles Kunst .
 286 *MAR: alles Kunst ?
 287 %com: todos riem .
 288 *MAR: ich weiss nicht # ich bin nicht sicher .
 289 *PRO: xxx .
 290 *FER: desisto .
 291 *CAR: Fernanda macht # a: # é: como que é ?
 292 *MAR: ich bin Hauptsache nicht sicher .
 293 *FER: cala a boca !
 294 *MAR: Cupcake und verkauft ihr Kunst [!=risos] .
 295 *FER: ah ja: [!=risos] .
 296 *PRO: ja also: wir können # also # zu Hause noch weiter darüber denken und
 297 so: # nächste Woche oder am Freitag sprechen wir weiter darüber so
 298 wir diskutieren noch weiter .
 299 @End

Cena 42: ***Ich möchte eine Antwort.***

11 @Media: ich_moechte_eine_antwort.mov video
 12 @Date: 11_23_2015
 13 @Time Duration: 00:00:57
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: algumas comentam sobre querer uma resposta para as questões
 17 levantadas na aula e sobre a necessidade de lerem e estudarem para a

18 aula seguinte .
 19 *PRO: hã: habt ihr noch Frage oder Kommentare zum Thema Kunst ?
 20 *MAR: was ist die Name für das ?
 21 %com: MAR aponta para uma das pinturas .
 22 *PRO: ah ich kann sie .
 23 *MAR: haben Sie ?
 24 *PRO: ja ich habe es in meinem Computer ich kann es alles per Email
 25 schicken .
 26 *MAR: uhum .
 27 *CAR: wir kaufen eine .
 28 *MAR: ja ich kaufe für meine Haus .
 29 %com: todos riem .
 30 *FER: ich möchte eine Antwort # für dieses # Dinge .
 31 *CAR: was ?
 32 *PRO: was?
 33 *FER: für alle diese Dinge .
 34 *MAR: wir lesen für nächs(te) [/] für nächste Unterricht .
 35 *CAR: für was ?
 36 *FER: Antwort !
 37 *CAR: fü:r was ?
 38 *FER: das ist Kunst oder nicht ?
 39 *FER: ich [!=risos] ich habe ein Problem .
 40 *MAR: wir lesen # wir müssen lesen für nächste Unterricht .
 41 *PRO: ja: also .
 42 *PRO: also zum nächsten Unterricht werden wir genau das diskutieren also
 43 das geht noch weiter okay? also ihr könntet zu Hause was # also
 44 darüber so suchen und lesen und alles also ihr könntet schon eine
 45 Meinung ## a:h darüber mitbringen und dann diskutieren wir das ganz
 46 gern .
 47 @End

Aula 11 – 30/11/2015:

Cena 43: *Plato sagte, die Kunst ist eine Repräsentation.*

11 @Media: plato_sagte_die_kunst_ist_eine_representation_C.mov video
 12 @Date: 11_30_2015
 13 @Time Duration: 00:04:16
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem o conceito de arte, baseados nas obras de
 17 Duchamp (Latrine) e de Magritte (Ceci ne pas une pipe).
 18 *PRO: aber für euch # ist das Kunst ?
 19 *PRO: oder ist das eher # keine Kunst # und warum ?
 20 *FER: das finde, dass nicht # aber das [/] das [/] das [/] das sa
 21 [/] sagen nein
 22 *FER: das sagt über Kunst # das ist eine Bild ## das sprechen über Kunst #
 23 ich weiss es nicht, ob das ist [/] das ist falsch aber .
 24 *FER: dieses Pfeife das ist über Realismus ah das ni(cht) Realismus
 25 [//] nicht Realismus der Begriff # zum Beispiel .
 26 *FER: ah wir wissen hã:: ## ich weiss es nicht auf Deutsch # das ist zu
 27 sch(wer) [//] zu schwer .
 28 *PRO: doch [/] doch du kannst das machen !
 29 *FER: Aristóteles hat [/] hat ein Begriff übe:r #
 30 *PRO: Realität .
 31 *FER: über Realität super und dann er [/] er sagt, dass die:: Gesellschaft

- 32 musste # die Kunst über # mehr ## ah ich weiss es nicht .
- 33 *FER: die Kunst hã:: muss # über Realität # sein .
- 34 *PRO: uhum .
- 35 *FER: so:: # das ist nicht ein # Pfeife aber das ist eine Bild # das ist
- 36 nur ein Bild von ein Pfeife .
- 37 *FER: das ist Aristóteles oder? ich weiss es nicht mehr .
- 38 *THI: ja Aristóteles .
- 39 *FER: Aristóteles né ?
- 40 *PRO: ja ich glaube schon .
- 41 *THI: Aristóteles # nein é:: .
- 42 *FER: du hast ah verossimilhança in Deutsch gebracht aber ich habe nicht
- 43 gebracht .
- 44 *THI: ah Aristóteles hat # nicht é:: .
- 45 %com: os enunciados 38 a 43 ocorreram simultaneamente .
- 46 *THI: Platão .
- 47 *FER: Platão? ja:: Platão .
- 48 *THI: Platão # mundo .
- 49 *FER: uhum .
- 50 *PRO: ja stimmt xx .
- 51 *MAR: ich weiss nicht .
- 52 *FER: ah das ist auf Deutsch # unmöglich .
- 53 *MAR: sagen .
- 54 *THI: Repu(blik) [/] Republik ?
- 55 *PRO: die Republik ?
- 56 *FER: das ist ein Begriff von Platão # er #
- 57 *PRO: Plato sagt man auf Deutsch .
- 58 *FER: Plato ? [=risos] .
- 59 *PRO: uhum .
- 60 *THI: Plato .
- 61 *MAR: Plato .
- 62 *FER: me ajuda .
- 63 *MAR: was sagt er ?
- 64 *FER: hum .
- 65 *MAR: er sagt das? Die Kunst muss über Realität sein ? # nein ?
- 66 *THI: Pla(to) [/] Pla(to) [/] Plato sagte # die: Kunst ist eine
- 67 Repräsentation ?
- 68 *PRO: uhum .
- 69 *FER: ja: # von der Realität .
- 70 *THI: é:: von é: # von?
- 71 *PRO: uhum
- 72 *THI: Realität .
- 73 *PRO: oder einfach eine Repräsentation der Realität .
- 74 *THI: der Realität .
- 75 *THI: aber der [/] die Realität # ist # auch # ein Repräsentation auf é: .
- 76 *FER: ah ja .
- 77 *THI: é:
- 78 *FER: andere Welt .
- 79 *FER: das wir nicht kennen # das ist ein .
- 80 *THI: o mundo das ideias .
- 81 *PRO: uhum .
- 82 *MAR: Realität oder Kunst ?
- 83 *FER: alles [=risos] .
- 84 *PRO: das ist so wie a origem né? das ist alles mittendrin [=risos] .
- 85 *THI: é.
- 86 *PRO: ja also:: # Kunst ist etwas, das eine: # reprä(sentative)

87 [//] repräsentative Idee ist und die Realität ist auch eine
 88 repräsentative Idee von eine(r) andere(n) Welt .
 89 *MAR: die Realität ist ein Repräsentation ?
 90 *PRO: ja .
 91 *FER: ja # die beide sind .
 92 *PRO: genau # also .
 93 *PRO: so wir kennen # die Sachen wirklich nicht # die sind einfach nur
 94 Ideen von # Sachen .
 95 *FER: ja: # das ist nicht [//] das ist kein Pfeife # Pfeife ? aber das
 96 ist eine Repräsen(tation) [//] Repräsentation .
 97 *FER: so das # das heisst, dass # das spricht über Kunst aber ich
 98 weiss es nicht, ob das ist Kunst .
 99 *FER: hier auch # sprechen über was ist Kunst .
 100 %com: FER aponta para a figura com a obra de Duchamp (latrina).
 101 *FER: aber das ist nicht Kunst [!=risos] .
 102 *MAR: nicht schöne Kunst [!=risos] .
 103 *MAR: vielleicht Kunst aber nicht schön .
 104 *FER: aber die beide sind # Bild [//] Bilder, dass ## gegen#über das
 105 traditionelle Idee von Kunst # sein .
 106 *MAR: ja: .
 107 @End

Cena 44: *Ich glaube vielleicht es gibt viele*

11 @Media: ich_glaube_vielleicht_es_gibt_viele_C.mov video
 12 @Date: 11_30_2015
 13 @Time Duration: 00:01:42
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos conversam sobre se há apenas um conceito de arte .
 17 *PRO: es hängt alles davon ab # was man # unter Kunst versteht # ne: ?
 18 *MAR: ja .
 19 *PRO: also das ist alles irgendwie damit verbunden .
 20 *FER: ich weiss es nicht ob es gibt # andere Begriffe über Kunst #
 21 heutzutage .
 22 *FER: es gibt ?
 23 *MAR: ich glaube # [/] ich glaube es gibt nicht nur eine .
 24 *MAR: ich glaube vielleicht es gibt vie::le .
 25 *PRO: viele Begriffe für Kunst oder viele Bedeutungen für Kunst ?
 26 *FER: Bedeutung auch .
 27 *FER: aber Gebriff [/] Gebriff [//] Begriff auch # die beide .
 28 *MAR: Begriff ich glaube .
 29 *FER: aber ich weiss es nicht .
 30 *MAR: definição mesmo ?
 31 *FER: ja .
 32 *MAR: Begriffe .
 33 *PRO: also das ist hã # Begriff # wie kann man das erklären ?
 34 *PRO: ja kann man sagen # das ist so .
 35 *FER: ja .
 36 *PRO: ja okay # hã: ja # es geht schon .
 37 *MAR: Begriff ?
 38 *PRO: uhum .
 39 *PRO: der Begriff # etwas zu er(klären) [//] ich sage zum Beispiel # hã:
 40 # der Begriff hã der Kunst ist bababababa .
 41 *MAR: uhum .
 42 *PRO: die Kunst bedeutet bababababa .

43 *MAR: uhum .
 44 *PRO: ja ?
 45 *MAR: und ich glaube es gibt mehr als ein [/] als nur ein .
 46 *PRO: glaubt ihr das auch ? # oder ist das so: genau # begrenzt und
 47 definiert # überall ?
 48 *FER: nein # ich glaube nein .
 49 %com: antes de falar, FER nega com a cabeça .
 50 @End

Cena 45: Die Leute sind verrückt

11 @Media: die_leute_sind_verrueckt.mov video
 12 @Date: 11_30_2015
 13 @Time Duration: 00:01:44
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem sobre os motivos de alguém comprar certos
 17 tipos de arte .
 18 *PRO: was ist dann überhaupt Kunst? ist das was # ein Künstler macht oder
 19 ist das was die Leute # kaufen oder was verkauft wird ?
 20 *MAR: ja .
 21 %com: MAR concorda com a cabeça já bem antes de falar .
 22 *OBS: [!=risos] also was ist denn passiert ? was hat der Mann gemacht ?
 23 wie viel Geld hat er #
 24 *CAR: vierhundert .
 25 *PRO: also das hat vierhundert Euro gekostet # so genau so teuer wie Gold
 26 *MAR: ja .
 27 *CAR: [!=risos] ja # wir machen Gold jeden Tag dann .
 28 *PRO: ja: also [!=risos] .
 29 *MAR: ja # aber die Leute machen das [//] gekauft das für #
 30 *PRO: kaufen das .
 31 *MAR: kaufen das # ja .
 32 *MAR: wie ein Forme: die: ### de Protesto ?
 33 *PRO: die Leute, die das kaufen ?
 34 *MAR: ja # auch # ich glaube [!=risos] .
 35 *PRO: es ist unglaublich, wenn es nicht so wäre ne: ?
 36 *PRO: ja und was denkt ihr ?
 37 *THI: nein # die Leute sind verrückt [!=risos] .
 38 *PRO: was denkst du, Carla ?
 39 *CAR: xxx .
 40 %com: aluna fala muito baixo e faz cara de nojo.
 41 *OBS: wer sind diese Leute ? wer sind diese Leute ?
 42 *PRO: Leute, die Kunst kaufen xx .
 43 *OBS: a:h okay .
 44 *CAR: jemand, dass kauft, ist nicht normal .
 45 *THI: verrückt [!=risos] .
 46 *MAR: é: [!=risos] verrückt.
 47 *FER: keine Kommentare .
 48 *CAR: eine Teller von Scheisse.
 49 %com: THI ri. CAR tem uma expressão de incredulidade em relação ao fato .
 50 @End

Cena 46: Ich glaube, die Persone hat viel Geld und hat nichts zu machen...

11 @Media: ich_glaube_die_personen_haben_viel_geld_und_nichts_zu_machen.mov
 12 video
 13 @Date: 11_30_2015

14 @Time Duration: 00:01:40
 15 @Coder: Patrícia
 16 @Location: German school.
 17 @Situation: continuam a discussão sobre os motivos de se comprar
 18 determinadas obras .
 19 *PRO: warum kaufen die Leute so was eigentlich ?
 20 *FER: hum .
 21 *MAR: ein Protest ? wie heisst das ?
 22 *FER: nein !
 23 *FER: que protesto, me revolta ! [!=risos] .
 24 *MAR: ne:in # wie [/] wie ein [/] weil das [/] das [/] die Künstler hat
 25 das gemacht # ein Forme:: # Leute zum # zeigen ## e:: die er # nicht
 26 dafür ist mit die Kunst vielleicht .
 27 *MAR: und dann macht er ein schlechte Kunst, das zum # [/] zum zeigen .
 28 *FER: ich finde, dass [!=risos] die Personne hat [/] é:: hat viel Geld #
 29 und hat nichts zu machen .
 30 *FER: und es verkaufe Scheisse .
 31 %com: todos riem .
 32 *MAR: nein ich glaube es gibt ein #
 33 *PRO: xxx ist echte Scheisse ne: ?
 34 *MAR: ich glaube, es gibt ein [/] ein Grund .
 35 *MAR: ich weiss nicht was das Grund, aber ich glaube, es gibt .
 36 %com: todos riem .
 37 *PRO: ist das vielleicht nicht also ## dass die Leute kaufen irgendetwas,
 38 das in der Mode ist ?
 39 *MAR: ja vielleicht auch .
 40 *PRO: um zu sagen ja das habe ich zum Beispiel # ja:: # ich habe bei mir
 41 zu Hause ein Romero Brito .
 42 *PRO: ich finde es echt schrecklich, aber ich habe es bei mir zu Hause #
 43 weil es # .
 44 *FER: a:::
 45 *THI: a:h es ist super ! [!=risos] .
 46 *PRO: [/] alle Leute sagen, dass es schön ist .
 47 *PRO: und wenn Leute sagen, dass Künstler Scheisse auch schön ist, dann
 48 kaufe ich es auch .
 49 *MAR: aber Scheisse [!risos] ?
 50 %com: MAR faz uma expressão de incredulidade .
 51 *FER: ja:: ich weiss es nicht .
 52 @End

Cena 47: *Ich kann das Theaterstück akzeptieren aber die Scheisse nicht*

11 @Media: ich_kann_das_theaterstueck_akzeptieren_aber_die_scheisse_nicht.mov
 12 video
 13 @Date: 11_30_2015
 14 @Time Duration: 00:03:47
 15 @Coder: Patrícia
 16 @Location: German school.
 17 @Situation: alunos discutem os motivos por trás das obras de arte
 18 consideradas malucas .
 19 *MAR: ja nackt werden in [/] in Theater ist Mode ich glaube .
 20 *FER: ah ich weiss es nicht # ah ich weiss [/] ich finde, dass ein::
 21 gross # Grunde gibt aber ich habe total vergessen .
 22 %com: risos .
 23 *FER: und ha:: ich habe das gesehen, dass zum Beispiel a:h die
 24 Schauspielerinnen [/] # die Schauspielerin ã:: # wollte [/]

- 25 wollten # zum Beispiel # ã:: num posso falar palavrão aqui, posso ?
- 26 *PRO: ja wir haben schon #
- 27 *CAR: wir haben schon alles .
- 28 *PRO: eine Menge gesagt .
- 29 %com: todos riem .
- 30 *FER: vai tomar no [=barulho com a boca] é:: zu: erklären .
- 31 *FER: a::h die Schauspiel [/] die Schauspielerin hat echt gemacht was ist
- 32 das [=risos] .
- 33 *FER: weiss du ? [=risos] und a:: und andere Gründe auch aber ich habe
- 34 total vergessen .
- 35 *FER: und ich weiss a::h [//] ich sage nicht, ob das ist Kunst, ob das ist
- 36 schön # aber er hat ein Grund .
- 37 *MAR: ja .
- 38 *FER: wie du hat gesagt .
- 39 *MAR: ja.
- 40 *FER: aber Scheisse hum .
- 41 *PRO: Scheisse ist noch schwieriger ?
- 42 *MAR: ja sie haben immer ein Grund .
- 43 *FER: noch schlimmer .
- 44 *MAR: vielleicht # é: sometimes ?
- 45 *PRO: manchmal ?
- 46 *MAR: manchmal sie haben verrückt Grund aber # sie haben ein Grund .
- 47 *PRO: wir müssen es aber # [//] ganz tief gehen ne ?
- 48 *MAR: ja .
- 49 *PRO: ganz tief irgendwie suchen, damit wir es finden können .
- 50 *OBS: darf ich etwas fragen ?
- 51 *PRO: ja .
- 52 *FER: oh Gott .
- 53 %com: todos riem .
- 54 *FER: es regnet.
- 55 *OBS: ja .
- 56 *PRO: echt ?
- 57 *OBS: gla [/] glaubt ihr, dass # Kunst a:h unbedingt Aufsehen erregen
- 58 soll oder nicht ?
- 59 *MAR: auf ?
- 60 *FER: bitte ?
- 61 *OBS: aufsehen # Sch [//] Skandal .
- 62 *OBS: erre [//] ist das richtig ?
- 63 *PRO: uhum .
- 64 *MAR: immer ?
- 65 *OBS: ja, unbedingt # oder nicht, zum Beispiel .
- 66 *FER: ich habe nicht so gut gehört .
- 67 *CAR: ah nein .
- 68 *OBS: glau [/] glaubt ihr, dass Kunst unbedingt ã:: # Skandal erregen soll
- 69 oder nicht, zum Beispiel gibt es Kunst die: hu:m # nichts ma:chen
- 70 oder # ja egal sind # nicht egal abe:r # ja [=risos] ?
- 71 *PRO: einfach da sind [=risos] .
- 72 *MAR: ja ich glaube .
- 73 *FER: weiss ich nicht .
- 74 *MAR: um mehr zu denken # ich glaube ## nicht immer sie haben ein Grund
- 75 [=risos] .
- 76 *FER: nein # manchmal die [/] die: [/] manchmal die Kunst sind # wir haben
- 77 viele gesprochen # in der Studium oder ? # a:h # Kunst ist Kunst,
- 78 nicht ã: ein Grund .
- 79 *FER: Kunst ist Kunst .

80 *FER: wi::r müssen das verändern # nicht, fragen nicht ## nachdenken und
81 dann wir müssen das nur xx .
82 *FER: es gibt viele: # Personen, dass [/] ## da:ss dieses Punkt #
83 diskutiert .
84 *FER: dass die Kunst hu: ã:: # müssen nicht é:: etwas zum [/] zu zeigen #
85 für uns .
86 *PRO: ist einfach Kunst selbst # allein .
87 %com: FER concorda com a cabeça .
88 *PRO: wir müssen das einfach akzeptieren [!=risos] und kaufen, wenn es
89 genug Geld da ist ne [!=risos] ?
90 *MAR: es gibt immer Leute, die kritisieren und Leute, die: magen .
91 *PRO: mögen .
92 *MAR: die mögen .
93 *FER: uhum .
94 *PRO: ja # mit dem Scheiss xx nicht so richtig so .
95 *FER: huhu::m .
96 %com: FER faz sinal de negação com a cabeça. Ela está com a boca cheia de
97 água.
98 *MAR: [!=risos] aber das Leute kaufen .
99 *PRO: was machen die Leute damit ?
100 *FER: ich kann [/] ich kann das Theaterstück akzeptieren aber die Scheisse
101 nicht .
102 %com: todos riem .
103 *MAR: ja: .
104 *FER: das ist zu [/] das ist zu schwer .
105 @End

Cena 48: ***Wir müssen nicht alles wissen.***

11 @Media: wir_muessen_nicht_alles_wissen.mov video
12 @Date: 11_30_2015
13 @Time Duration: 00:06:18
14 @Coder: Patrícia
15 @Location: German school.
16 @Situation: alunos discutem sobre uma das citações trazidas pela
17 professora .
18 *PRO: aber was denkt ihr? warum hat er so was # gesagt ?
19 *FER: das ist sehr interessant .
20 *FER: weil ## ich denke da:ss # wenn jemand die::
21 [/] die ganzen # die # richtig Idee von etwas hat wi:r [/] wir
22 wollten nein [/] wir wollten, dass [/] # dass stehen für immer # so
23 # ich weiss es nicht .
24 *FER: wenn je [/] wenn jemand hat das ist nicht Kunst, das ist nicht
25 Kunst, Punkt .
26 *FER: und ich finde das ist sehr interessant # weil Picasso # erklären das
27 .
28 *FER: wir müssen das nicht # wissen .
29 *FER: we:il ## é: zuerst wir weiss es nicht, ob es gibt eine [/] eine ##
30 Begriff von Kunst .
31 *PRO: eine Definition .
32 *FER: ja .
33 *FER: aber wenn ## es [/] es gibt ## wir a: # wir müssen das nicht
34 wissen .
35 *CAR: wissen .
36 *PRO: wissen .
37 *FER: wissen .

38 *OBS: uhum .
39 *FER: [!=risos] ja .
40 *FER: ich wei [/] weil [/] é: wegen des é: Authoren como que é #
41 autoridade ?
42 *PRO: was ?
43 *FER: autoridade ?
44 *PRO: autoridade ? Autorität .
45 *FER: ja .
46 *PRO: uhum .
47 *FER: wegen des Autorität .
48 *PRO: der Autorität .
49 *MAR: kann sein .
50 *FER: es war ein bisschen konfus? ja .
51 %com: MAR e CAR fazem sinal que sim com a cabeça .
52 *PRO: habt ihr verstanden, was Fernanda meinte ?
53 *MAR: nicht das Ende .
54 *FER: hum ?
55 *PRO: über Autorität .
56 *FER: ja # das war ein bisschen konfus oder ?
57 *MAR: ja über Autorität ja .
58 *MAR: was meinst du ?
59 *FER: a:h zum Beispiel ## wenn [/] wenn das ist Kunst und # wie Picasso
60 hat gesagt # Kunst ist das # das ist Kunst, Punkt .
61 *FER: und die Rest sind nicht # und das ist ein bisschen problematisch .
62 *FER: wenn nicht alles ist Kunst, wir haben das gesagt .
63 *CAR: aber si(e) [/] er hat das nicht gesagt hier .
64 *FER: abe::r er sagt, da::ss hum er würde nicht sagen, was ist Kunst, wenn
65 [/] wenn er # das # wissen .
66 *PRO: wusste .
67 *FER: warum nicht # er [/] er wusste # warum nicht ?
68 *CAR: er fühlt vielleicht .
69 *FER: hum ?
70 *MAR: hum ?
71 *CAR: fühlen # was ist Kunst # deswegen er # malt ? malen ?
72 %com: CAR faz um gesto como se tivess eum pincel na mão e estivesse
73 pintando .
74 *PRO: malt .
75 *CAR: malt .
76 *FER: ich [/] ich habe das inter [/] interpretieren ## da::ss ## wi:r [/]
77 wi::r [/] wir müssen das nicht wissen .
78 *FER: und dass ai eu não consigo falar .
79 %com: FER fala bem baixinho em Português .
80 *PRO: und das mit Autorität dann hat Fernanda gesagt, wenn Picasso #
81 gesagt hätte # das ist Kunst, dann würden alle Leute glauben,
82 dass das ist Kunst, weil Picasso das gesagt hat .
83 *THI: uhum .
84 *MAR: hum .
85 *FER: ja danke .
86 %com: FER fala baixinho .
87 *PRO: ist das so ?
88 *FER: ja: .
89 *PRO: seid ihr #
90 *MAR: ah aber ich glaube: # er ist ein Autorität aber # es gibt viele
91 Autoritäten, die # Sachen sagen aber es gibt ein andere Autorität,
92 die sagen nein das nicht richtig [!=risos] .

93 *MAR: es gibt immer ein andere # Autorität, die: # gegen das sagen .
 94 *FER: wie kann ich erklären ?
 95 *MAR: ich weiss nicht .
 96 *FER: hu:m .
 97 *MAR: vielleicht er glaubt, wenn wir # wissen [/] wissen ?
 98 *PRO: wenn wir wüssten .
 99 *MAR: wenn wir wüssten, was ist Kunst # wir magen nicht mehr .
 100 *MAR: aber ich bin nicht dafür [!=risos] .
 101 *PRO: möchtest du wissen, was Kunst ist ?
 102 *MAR: ja ich will wissen .
 103 *PRO: was ist überhaupt Kunst [!=risos] ?
 104 *FER: habt ihr # ha:m einmal das gehört # da:ss wenn wi:r # über alles
 105 wissen ## das ist ## w::ir ai .
 106 *FER: wir müssen das # über alles nicht wissen .
 107 *FER: die:: # ai como fala # cientistas ?
 108 *MAR: Wissenschaftler ?
 109 *FER: nein .
 110 *PRO: uhum .
 111 *FER: ja ?
 112 *FER: die Wissenschaftler # ich habe das ah einmal gehört # wir müssen das
 113 über [/] wir müssen über alles nicht wissen .
 114 *FER: ich habe das interpretieren hier # wir mü # .
 115 *MAR: ja # es sagt das # ich glaube # aber ich bin nicht dafür [!=risos] .
 116
 117 *FER: weiss ich nicht .
 118 *PRO: [!=risos] Marcela will alles wissen .
 119 *MAR: alles wissen [!=risos] .
 120 *PRO: in Details ne ?
 121 *MAR: ja .
 122 *PRO: bitte detailliert .
 123 *MAR: immer # immer das Begriff machen [!=risos] .
 124 *PRO: uhum .
 125 *FER: wir sind von Humanas .
 126 *MAR: ja .
 127 *FER: das ist nicht .
 128 *CAR: du bist .
 129 *MAR: ich bin Chemie .
 130 *MAR: Chemiche [/] Chemikerin ?
 131 *PRO: Chemikerin .
 132 *CAR: deswegen .
 133 %com: todos riem .
 134 *MAR: ich will alles xx .
 135 *FER: aber ich [/] ich habe ein Problem mit das auch manchmal .
 136 *PRO: aber wir sind schon daran gewohnt # dass wir nichts von nichts
 137 wissen ne: .
 138 *FER: ja: .
 139 *PRO: also wir # lernen und lernen und studieren und lesen und schreiben
 140 aber am Ende wissen wir nix über nix ne: ?
 141 *FER: okay:: .
 142 *PRO: das ist ja so ## schlecht aber manchmal ja # kann das auch # lustig
 143 sein .
 144 *PRO: noch etwas dazu ?
 145 @End

Aula 12 – 04/12/2015:**Cena 49: *Portugiesisch ist höflicher als Deutsch***

11 @Media: portugiesisch_ist_hoeflicher_als_deutsch_C.mov video
 12 @Date: 12_04_2015
 13 @Time Duration: 00:02:32
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos conversam sobre as diferenças entre portugues e
 17 alemão .
 18 *MAR: ich glaube das ist sehr schön, weil ich glaube wenn wir ein andere
 19 Sprache sprache ?
 20 *PRO: sprechen .
 21 *MAR: sprichen .
 22 *PRO: sprechen .
 23 *MAR: sprechen .
 24 *MAR: wir sind # nicht anders aber ## es ist nicht # ein langue ist nicht
 25 [/] wir haben ein anders #
 26 *PRO: Gefühl .
 27 *MAR: nicht nur Gefühl, wenn du: ## uma expressão .
 28 *PRO: Ausdruck ?
 29 *MAR: ja .
 30 *PRO: uhum .
 31 *MAR: anders Ausdruck .
 32 *PRO: ja also glaubst du, dass wir
 33 [/] wir verändern uns ein bisschen # durch die Sprache ?
 34 *MAR: ja .
 35 *PRO: ja ?
 36 *MAR: verstehen Sie ?
 37 *CAR: uhum .
 38 *MAR: ja ?
 39 *CAR: also es gibt [/] gibt es # also # Audruck, dass wir haben # auf
 40 Portugiesisch nicht # und wir haben # auf Deutsch .
 41 *MAR: ja und wenn du # Deutsch oder Englisch sprechen # wir sind ein
 42 bisschen mehr höflich ## ich glaube ## zum Beispiel .
 43 %com: CAR faz uma expressão facial demonstrando discordância .
 44 *PRO: wir sind höflicher ?
 45 *CAR: nein, ich denke nicht .
 46 *MAR: ja ## nein ?
 47 *CAR: Portugiesisch ist höflicher als Deutsch .
 48 *MAR: als hier ## ja ?
 49 *CAR: ja uhum .
 50 *MAR: ja [!=risos] ?
 51 *CAR: also # die [/] die [/] die [/] die Deutschen sagen immer bitte danke
 52 # also das ist höflich # .
 53 *MAR: ja ja das ist ## .
 54 *CAR: zu # die Deutsche .
 55 *MAR: ah .
 56 *CAR: und für [/] für uns nicht .
 57 *CAR: wir machen das in unsere: Stimme .
 58 %com: aluna faz sinais com as mãos, como ondas .
 59 *CAR: also #
 60 *PRO: die Melodie der Sprache .
 61 *CAR: ja Melodie ja .
 62 *CAR: das ist ah was anders .
 63 *MAR: a:h okay .

64 *MAR: ah okay .
 65 *PRO: also vielleicht benutzt man diese Höflichkeitwörter # auf Englisch
 66 und auf Deutsch, weil die Melodie dann nicht hilft .
 67 *MAR: ja .
 68 *PRO: aber auf Portugiesisch benutzt man das weniger # weil dann kann man
 69 so sagen äh você pode abrir a po:rtã pra mim ?
 70 %com: PRO fala com uma melodia cantada, mostrando amabilidade.
 71 *MAR: ja .
 72 *CAR: ja .
 73 *PRO: ich brauche kein por favor, weil # das habe ich schon # bei der
 74 Melodie dann # gesagt .
 75 *MAR: ja ich habe nicht das gedacht, aber das auch anders .
 76 %com: MAR gesticula ao falar .
 77 *PRO: uhum .
 78 *MAR: wir eine Sprache # und dann wir ausdrucken # uns #
 79 *PRO: genau .
 80 *MAR: anders .
 81 *PRO: sehr gut .
 82 *MAR: auch ja .
 83 @End

Cena 50: Die Sprache hilft beim Aufbau der Identität

11 @Media: die_sprache_hilft_beim_aufbau_der_identitaet_C.mov video
 12 @Date: 12_04_2015
 13 @Time Duration: 00:08:08
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: Alunos escolhem e discutem citações sobre o tema "língua".
 17 *CAR: has du schon das ?
 18 *MAR: hum ?
 19 *CAR: das? hast du schon das # gesagt # über das ?
 20 *MAR: nein, nur über das [=risos] .
 21 %com: CAR havia apontado para um dos papéis escolhidos por MAR, que, por sua
 22 vez, aponta para um dos de CAR.
 23 *CAR: das ist schwer, ich denke .
 24 *MAR: das ist ?
 25 *CAR: uhum .
 26 *MAR: das ist was ?
 27 *CAR: schwer .
 28 *THI: xxx .
 29 *CAR: kompliziert .
 30 *PRO: warum ?
 31 *PRO: also # die genzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt .
 32 *PRO: versteht iht Grenzen ?
 33 %com: todos os alunos fazem sinal de condecorância com a cabeça.
 34 *MAR: ja ich denke über # a:h # wenn ich mehr Sprache spra(che) [/]
 35 sprache ?
 36 *PRO: spreche .
 37 *MAR: # ich kann # ich kann #
 38 %com: aluna faz um gesto com as mãos, como se estivesse pulando um obstáculo
 39 (sobre a mesa).
 40 *CAR: die Grenzen wird weniger .
 41 *MAR: wird ?
 42 *CAR: wird weniger ## sein .
 43 *MAR: weniger ?

- 44 *CAR: also nicht viele .
- 45 *PRO: was wird weniger ?
- 46 *CAR: die Grenzen # oder ich ##
- 47 *PRO: ich übergehe die Grenzen, meinst du ?
- 48 *CAR: ja # genau das.
- 49 *MAR: wenn Sie # sprache mehr # Sprachen ? ja ? # dann ?
- 50 *CAR: uhum .
- 51 *MAR: ja und wenn du:: übergehe ?
- 52 *PRO: über die Grenzen geht .
- 53 *MAR: wenn man über die Grenzen geht .
- 54 *MAR: die Grenzen sind ## bigger ?
- 55 *THI: grösser .
- 56 *PRO: erweitert .
- 57 *THI: erwei(tert) [/] erweitert .
- 58 *MAR: é sind erweitert .
- 59 *MAR: ja und wenn Sie # mehrere Sprache # sprache ## man kann
- 60 # kommuniziert .
- 61 *PRO: kommunizieren .
- 62 *MAR: kommunizieren mit # mehr Leute von # unterschiedliche: Land .
- 63 *PRO: Länder .
- 64 *MAR: Länder .
- 65 *MAR: dann die Grenzen sind # grösser # sind ? Erweitern ?
- 66 *PRO: erweitert .
- 67 *MAR: erweitert .
- 68 *PRO: sie erweitern sich .
- 69 *PRO: bist du # einverstanden, Carla ?
- 70 *CAR: uhum .
- 71 *PRO: ja ? und was sagst du, Thiago ?
- 72 %com: aluno faz sinal de concordância com a cabeça .
- 73 *MAR: ich liebe das # wenn # wir gehen zu ein andere: # Land und
- 74 kommunizieren kann .
- 75 *PRO: hum genau und was bedeutet dann kommunizieren ?
- 76 *PRO: ist es einfach # Wörter sagen und Wörter hören oder # gibt's mehr da
- 77 drin ?
- 78 *PRO: also wir haben in den Pünktchen gesehen, dass die Sprache zur
- 79 Kommunikation dient und dass es ein Medium zwischen Sender und
- 80 Empfänger ist # aber ist die Sprache nur das ?
- 81 *PRO: also im Prinzip ## ist es so aber .
- 82 *PRO: warum # gibt's dann diese Grenzen und so was ? Nachzudenken .
- 83 *CAR: ich bracuhe zwei Wörter [!=risos] .
- 84 *PRO: [!=risos] Welche ? wir können vielleicht helfen .
- 85 *CAR: ja .
- 86 *CAR: hal(ten) é halten? # Carregar ?
- 87 *PRO: carregar? Tragen .
- 88 *CAR: tragen # und ### identidade .
- 89 *PRO: hat jemand eine Idee ?
- 90 *CAR: Identi(tät) nein .
- 91 *PRO: Identität .
- 92 *THI: Identität .
- 93 *CAR: Identität # Ausweis [!=risos] .
- 94 *PRO: [!=risos] ja: das ist was anderes # das ist # das Dokument .
- 95 %com: todos riem .
- 96 *CAR: also die Sprache trägt # die: Identi [/] Identi ?
- 97 *PRO: tät .
- 98 *CAR: Identität von jemand .

- 99 *CAR: ich finde .
- 100 %sit: alunos olham para a lousa. A PRO escreve a palavra Identität .
- 101 *PRO: habt ihr verstanden, was Carla gesagt hat ?
- 102 %com: MAR e THI fazem sinal de concordância com a cabeça .
- 103 *MAR: ja .
- 104 *PRO: was meint ihr darüber ?
- 105 *PRO: die Sprache trägt # unsere Identität .
- 106 *THI: trägt oder ist ## unsere [/] # unsere Identität ?
- 107 *MAR: ich glaube, es hilft zu::m erwachsen .
- 108 %com: MAR faz uma expressão facial como se não tivesse certeza sobre a
109 palavra erwachsen .
- 110 *MAR: es hilft die Identität zum konstruieren .
- 111 %com: aluna faz sinal com as mãos, como algo sendo levantado .
- 112 *PRO: ah aufbauen .
- 113 *MAR: aufbauen .
- 114 *MAR: ich glaube # die Sprache # hilft #
- 115 *PRO: uhum ## beim .
- 116 *PRO: es hilft beim .
- 117 *MAR: es hilft beim .
- 118 *THI: ah # Aufbau .
- 119 %com: THI, antes de falar a palavra Aufbau, faz sinal de afirmação com a
120 cabeça, pois compreendeu o que a PRO quis dizer .
- 121 *MAR: ah beim Identitätsauf(bau) .
- 122 *PRO: beim Aufbau # der Identität .
- 123 *PRO: xx so:: .
- 124 *MAR: ein schöner Satz [!=risos] .
- 125 *PRO: genau [!=risos] .
- 126 *PRO: also die Sprache hilft # beim Aufbau der Identität .
- 127 %sit: longa pausa .
- 128 *PRO: habt ihr eine Idee so warum hilft die Sprache beim Aufbau der
129 Identität ?
- 130 *MAR: ich bin nicht sicher .
- 131 *MAR: aber wenn jede ##
- 132 *PRO: schwer, oder ?
- 133 *MAR: ja wir denken eine und dann nein nein [!=risos] oder # .
- 134 *PRO: [!=risos] auch nicht gut .
- 135 *MAR: nein .
- 136 *PRO: auch nicht so gut .
- 137 %sit: longa pausa .
- 138 *OBS: ich habe eine Frage darf ich ?
- 139 *PRO: ja .
- 140 *OBS: hã glaubt ihr # dass die Sprache: hã: # einen Einfluss der Einfluss
141 ? # einen Einfluss a:uf # hã nicht Identität # okay ah auf unsere
142 Identität hã: hat zum Beispiel # es gibt Leute, die glauben, dass hã
143 die Deutschen hã ordentlicher sind, weil die Sprache ordentlicher
144 als die anderen sind # glaubt ihr ?
- 145 *MAR: vielleicht .
- 146 *OBS: oder zum Beispiel Japaner, dann die: Japaner hã haben hã [//]
147 verstehen besser Mathematik, weil die Sprache # so sind oder ist
148 oder # facilita ich weiss nicht .
- 149 *PRO: es hilft hã # es vereinfacht .
- 150 *OBS: uhum # genau ja .
- 151 *PRO: die Mathematik .
- 152 *PRO: und auf Portugiesisch ? also unsere melodische Sprache # gibt's
153 etwas mit unsere(n) brasilianische(n) Identität zu tun ?

154 *MAR: ja und wenn sie: # unterschiedliche Sprachvarianten # ja ich glaube
 155 # das total einfluss die: # Personalität .
 156 *PRO: uhum .
 157 *MAR: die eine # die eine ? die jede [//] jeden Lan(d) [//] Länder .
 158 *PRO: also die Gesellschaft .
 159 *PRO: also es gibt vielleicht eine sehr enge Beziehung zwischen Sprache
 160 und Gesellschaft .
 161 %com: CAR e THI concordam com a cabeça.
 162 *PRO: und # uhum .
 163 *PRO: sehr schön .
 164 @End

Cena 51: *Die Sprache ist anders.*

11 @Media: die_sprache_ist_anders.mov video
 12 @Date: 12_04_2015
 13 @Time Duration: 00:01:22
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos conversam sobre as diferenças entre portugues e alemão .
 17 *PRO: warum verstehen die Leute etwas anderes, als ich # sagen eigentlich
 18 wollte ?
 19 *CAR: sie denken was anderes .
 20 *MAR: ja .
 21 *PRO: uhum genau # also die Gedanken sind nicht gleich .
 22 *CAR: ja .
 23 *PRO: uhum .
 24 *CAR: und ich habe: die Erfahrung mit # also ich habe einen Freund [//] ein
 25 deutscher Freund und wenn wir reden # wir reden auf Deutsch .
 26 *CAR: und das ist ein bisschen kompliziert, manchmal # er versteht mich
 27 nicht [!=risos] .
 28 *CAR: so hum # er auch mich nicht # wegen der Sprache .
 29 *MAR: ja wenn ich lese # deutsche Texte: # é viele [/] viele Mals ?
 30 *PRO: hum mehrmals .
 31 *MAR: mehrmals ich verstehe nicht # ich lese: # zwei, dreimal .
 32 *PRO: aham .
 33 *MAR: es gibt immer ## die Sprache ist anders .
 34 %com: a aluna faz sinal, na pausa, como se sinalizasse inversões .
 35 *CAR: uhum es gibt viele # kulturelle Sachen # in der Sprache es ist
 36 schwer .
 37 *MAR: ja .
 38 *PRO: naja .
 39 *MAR: und dann # ich liebe das .
 40 %com: aluna aponta para a frase que está na folhinha que ela escolheu
 41 durante a atividade.
 42 @End

Cena 52: *Eine Sprache in der Sprache*

11 @Media: eine_sprache_in_der_sprache.mov video
 12 @Date: 12_04_2015
 13 @Time Duration: 00:01:42
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos conversam sobre dialetos .
 17 *CAR: und # Dialekt ist auch eine Sprache .
 18 *CAR: also # Dialekte gibt's # in deutsche Sprache .

19 *CAR: eine Sprache in der Sprache .
 20 *CAR: das heisst mehr # [//] sagt mehr aus # also: ## eine Dorf zum
 21 Bei(spiel) [/] zum Beispiel .
 22 *CAR: diese Dialekt trägt # noch mehr Identität # ich denke .
 23 *PRO: also ist es nur in Deutschland ?
 24 *CAR: nein, hier gibt's auch .
 25 *MAR: ja .
 26 *CAR: aber ni(cht) [//] kein Dialekt # andere Wörter und #
 27 *THI: é: Varianten .
 28 *CAR: ja: Varianten .
 29 *PRO: also man kann gena::u sagen, woher die Leute # kommen # wenn man
 30 hört # wie sie sprechen .
 31 *CAR: uhum .
 32 *PRO: so hier in Brasilien, zum Beispiel .
 33 %com: CAR concorda com a cabeça. MAR faz sinal de incerteza, também com a
 34 cabeça .
 35 *PRO: man kann genau sagen ja:: diese Person kommt aus Rio de Janeiro .
 36 *MAR: ein bisschen .
 37 *PRO: die andere aus # Rio Grande do Sul .
 38 *PRO: aus Bahia # Recife .
 39 *MAR: ja .
 40 *PRO: ja also # ist das nicht Identität ?
 41 *MAR: ja: .
 42 *CAR: es ist .
 43 %com: CAR continua concordando com a cabeça .
 44 *PRO: also # ich bin # da:: # ich lebe # in einer Gruppe also # unter eine
 45 Gruppe # und alle Leute können schon sagen # woher ich komme also
 46 mein # Stamm ne ?
 47 *MAR: ja .
 48 *PRO: weil ich so spreche, wie ich spreche .
 49 %com: MAR concorda com a cabeça .
 50 *PRO: es ist doch verrückt, oder ?
 51 *CAR: uhum .
 52 @End

Cena 53: *Und die Leute, die nicht sprechen können?*

11 @Media: und_die_leute_die_nicht_sprechen_können.mov video
 12 @Date: 12_04_2015
 13 @Time Duration: 00:02:31
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos dicutem sobre diferentes formas de comunicação .
 17 *PRO: und # also # die Sprache ist der Schlüssel zur Welt kann auch
 18 bedeuten etwas so wie #
 19 *PRO: wir sind Kinder # so wir sind Babies # frisch geboren # wie: kommen
 20 wir eigentlich zur Welt ?
 21 *PRO: zur unsere(n) # Gesellschaft ?
 22 *CAR: wenn wir einen Na(me) [//] eine Name bekommen .
 23 *PRO: genau, also wir [/] wir bekommen einen Namen .
 24 *PRO: und in zwei Jahren # sprechen wir schon eine bestimmte Sprache .
 25 *PRO: oder mehrere aber trotzdem # mindestens eine Sprache .
 26 *PRO: und dann # versteht man # Sachen die: # manchmal nicht da sind ##
 27 aber man verstehen [//] man versteht sie: # einfach durch die
 28 Sprache .
 29 *MAR: nicht nur # aber # am meistens .

30 *MAR: weil wenn sie haben ein [//] jemand, die nicht sprach .
 31 *PRO: die nicht sprechen kann .
 32 *MAR: die nicht sprechen kann .
 33 *MAR: sie haben [//] sie sind auch in # diese Welt # sie arbeiten # sie
 34 kann #
 35 *PRO: sie können .
 36 *MAR: sie können # in andere Formen kommunizieren .
 37 *PRO: uhum .
 38 *MAR: aber nicht durch die Sprache .
 39 *THI: ja: # é: in [/] in Gedanken ?
 40 *PRO: in Gedanken .
 41 *THI: é: # wir [//] é: sie: # spre(chen) [/] sprechen .
 42 *PRO: uhum .
 43 *MAR: ja ich verstehe .
 44 *PRO: und # es kann auch sein, dass es # .
 45 *THI: in # aber # é: .
 46 *PRO: du kannst das sagen #
 47 *THI: da maneira é:: # eu queria falar da maneira deles # do modo .
 48 *PRO: äh # in der Art und Weise # sie es können .
 49 %com: THI presta muita atenção e concorda com a cabeça .
 50 *PRO: das ist auch doch Sprache, oder ?
 51 *MAR: ja ?
 52 *MAR: ist das ?
 53 *PRO: ist Sprache nur was Verbales ?
 54 *CAR: nein, es gibt Leute, die sprechen # nicht .
 55 *THI: ja: .
 56 %com: THI concorda com CAR .
 57 *CAR: und sie haben # ah ich weiss nicht # wie sage ich das auf Deutsch .
 58 *MAR: wenn sie sagen das und #
 59 %com: MAR faz movimentos com as mãos e braços, como em linguagem de sinais .
 60 *CAR: aham ja .
 61 *MAR: ist das eine Sprache ?
 62 *MAR: uhum .
 63 *THI: Libras .
 64 *PRO: uhum .
 65 *THI: Libras # zum Beispiel .
 66 *PRO: uhum .
 67 *MAR: wie heisst das ?
 68 *THI: não hã auf Portug(iesisch) [/] é: auf Portugiesisch é: Libras .
 69 *MAR: ah Libras .
 70 @End

Cena 54: *Ich weiss nicht, was ich habe mit dieser Sprache*

11 @Media: ich_weiss_nicht_was_ich_habe_mit_dieser_sprache.mov video
 12 @Date: 12_04_2015
 13 @Time Duration: 00:04:55
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos conversam sobre sua relação com as línguas
 17 estrangeiras .
 18 *PRO: und was hast du noch # Thiago ?
 19 *THI: mit jeder neu gelernten Sprache [/] Sprache # erwirbst du eine #
 20 neue Seele .
 21 %com: aluno lê a frase que estava no papel que escolheu na atividade.
 22 *PRO: das ist [//] ihr habt dafür gekämpft # oder ?

- 23 *CAR: nein # es war #
 24 *THI: nein .
 25 *MAR: für die andere .
 26 *PRO: für die andere ?
 27 *THI: ja .
 28 *PRO: ah .
 29 *THI: é:: # ich glaube é:: ## wir ## wir erwirb [/] erwirb [/] erwirben
 30 (erwerben) nicht eine neue # Sprache [//] é: neue Seele .
 31 *THI: abe::r # wir ## adquirimos # ah # das ? aber
 32 *THI: ah ja # wir erwerb(en) [/] erwerben # é:: # pequenas ah kleine [/]
 33 kleine Identit(äten) [/] Identitä::te::n .
 34 *PRO: Identitäten .
 35 *THI: Identitäten .
 36 *PRO: also kleine verschiedene Identitäten ?
 37 %com: THI concorda com a cabeça .
 38 *PRO: also mit jeder Sprache # kommt .
 39 *THI: é eine neue Sprache .
 40 *THI: oder ein gelernten Sprache .
 41 *PRO: uhum .
 42 *PRO: versteht ihr ? Was meint iht ?
 43 *PRO: also mit jeder neuen Sprache kommt auch eine neue oder # eine
 44 verschiedene Identität .
 45 *THI: aber neu [//] aber nicht eine neue Seele [!=risos] .
 46 *PRO: es ändert etwas .
 47 *MAR: na # ich verstehe # das ist poetisch [!=risos] .
 48 %com: todos riem .
 49 *PRO: Kunst .
 50 *CAR: ja # Kunst .
 51 *MAR: ja:: Kunst .
 52 *PRO: [!=risos] Kunst kann alles sein .
 53 *THI: Kunst oder como é? oder das weg ?
 54 *PRO: ist das Kunst # oder kannst [//] kann das weg .
 55 *MAR: kannst das weg .
 56 %com: todos riem .
 57 *PRO: was glaubt ihr ? # ist es # eine Idee # also .
 58 *PRO: was fühlt ihr oder woran denkt ihr ## wenn ihr # hã:: # eine fremde
 59 Sprache # spricht ?
 60 *PRO: zum Beispiel, wir sprechen jetzt Deutsch # wie ist das Gefühl ?
 61 *PRO: ist es anders als Portugiesisch zu sprechen ? Natürlich ist es
 62 anders, weil es eine # also # [//] die Wörter sind anders # und wir
 63 kennen alle die Wörter nicht so gut # aber was noch ist anders # im
 64 Gefühl ?
 65 *PRO: oder nichts ? Oder Englisch ?
 66 *THI: xx .
 67 *MAR: ich bin dafür aber ich nicht .
 68 *PRO: ausdrücken .
 69 *MAR: ausdrücken .
 70 *MAR: aber ist ein neue [/] ein neue Sachen # dadrin .
 71 %com: MAR aponta para si mesma .
 72 *MAR: dadrin ?
 73 *PRO: uhum # da sind neue Sachen drin .
 74 *MAR: ja: .
 75 *PRO: Carla ## was suchst du ?
 76 *CAR: nein ich brauche ein Wort .
 77 *PRO: wir können helfen .

78 *CAR: also für mich Englisch # ist eine # necessidade .
 79 *PRO: wie sagt man das ?
 80 *MAR: aber es ist auch sehr schön .
 81 *CAR: hã ?
 82 *MAR: ist auch sehr schön .
 83 *CAR: ja # aber #
 84 *PRO: im Gefühl ist das nicht .
 85 *CAR: nein für mich #
 86 *MAR: nein ?
 87 *CAR: Englisch ist nichts .
 88 *PRO: es ist eine Not(sprache) #
 89 *MAR: nein für mich auch English # alles .
 90 *PRO: Englisch ist eine Notsprache .
 91 *MAR: Notsprache [!=risos] .
 92 *PRO: also ich brauche es im Not .
 93 *PRO: versteht ihr das Wort Not ?
 94 *CAR: aham # Notfalls .
 95 *PRO: wenn ich sage das ist nötig oder nicht nötig ?
 96 *PRO: Notarzt .
 97 *CAR: uhum .
 98 *PRO: so eine Notsprache [!=risos] .
 99 *MAR: Notarzt ?
 100 %com: MAR faz a pergunta voltando-se para a colega CAR .
 101 *CAR: uhum # es wie: SAMU .
 102 *MAR: a:h .
 103 *THI: a:h .
 104 *PRO: also Englisch wirkt für dich als # eine Notsprache ?
 105 *CAR: ja # ich brauche Englisch .
 106 *CAR: in Deutschland # ihr werde(t) sehen .
 107 %com: CAR se dirige a THI, que está prestes a ir para a Alemanha pela
 108 primeira vez.
 109 *MAR: [!=risos] ja .
 110 *CAR: Sie brauchen Englisch .
 111 *THI: [!=risos] .
 112 *PRO: manchmal # nur manchmal .
 113 %com: todos riem .
 114 *CAR: ja [/] ja # versuch auf Deutsch zu [/] zum erst .
 115 *CAR: aber da # Deutsch für mich etwas # dass ich kann nicht erklären .
 116 *CAR: ich weiss nicht was ich habe mit diese Sprache [!=risos] .
 117 *PRO: habt ihr eine Lieblingssprache ?
 118 *CAR: Deutsch .
 119 *PRO: Deutsch .
 120 *THI: Griechisch .
 121 *PRO: Griechisch .
 122 *MAR: ich habe nicht # ich liebe alles .
 123 *THI: Alt [/] Altgriechisch .
 124 *MAR: [!=risos] alt Griechisch .
 125 *PRO: [!=risos] noch schwieriger .
 126 *THI: Altgriechisch .
 127 @End

Cena 55: *Es wäre schön, nur eine Sprache für die ganze Welt*

11 @Media: es_waere_schoen_nur_eine_sprache_fuer_die_ganze_welt.mov video
 12 @Date: 12_04_2015
 13 @Time Duration: 00:08:49

14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem a possibilidade de se usar apenas uma língua
 17 no mundo, como o esperanto, por exemplo .
 18 *OBS: hã glaubt ihr an eine: einzige Sprache: hã für die ganze Welt zum
 19 Beispiel Esperanto ?
 20 %com: CAR faz sinal de negação com a cabeça.
 21 *OBS: und warum nicht # wenn nicht ?
 22 *MAR: was ist das # Frage ?
 23 *OBS: hã zum Beispiel .
 24 *MAR: ob wir ?
 25 *OBS: ah ob wir an eine einzige Sprache glaubt .
 26 *OBS: zum Beispiel hã # gibt es Esperanto aber das ist nicht das Beispiel
 27 [/] das beste Beispiel abe:r .
 28 *MAR: ja ja, ich glaube .
 29 *OBS: ja ?
 30 *MAR: das beste .
 31 *PRO: ja das ist ein [/] das ist ein Versuch .
 32 *MAR: ja .
 33 *OBS: [!=risos] ja .
 34 *OBS: ja .
 35 *PRO: glaubt ihr, dass es möglich ist # nur eine Sprache für die ganze
 36 Welt ?
 37 %com: CAR e THI fazem sinal de negação com a cabeça .
 38 *MAR: nein ?
 39 *PRO: glaubst du das ?
 40 %com: a PRO se dirige à MAR .
 41 *MAR: ich bin nicht sicher, aber .
 42 *CAR: ich glaube # vielleicht xx Jahre .
 43 *THI: das ist unmöglich .
 44 *MAR: das ist ?
 45 *THI: unmöglich .
 46 *MAR: unmündlich ?
 47 *PRO: warum ist das unmöglich ?
 48 *PRO: unmöglich .
 49 *MAR: ah unmöglich .
 50 *THI: unmöglich .
 51 *THI: é: weil die [/] dieses é: # Sprache # é: # .
 52 *THI: é: die Gesellschafts [/] die Gesellschaften # é: ignora [!=risos] .
 53 *MAR: [!=risos] .
 54 *PRO: wie kann man das sagen # eles não sa(ben) # [/] ignorar é não saber
 55 # vamos achar outro meio de dizer ignorar .
 56 *PRO: embora ignorar seja ignorieren [!=risos] .
 57 *THI: ah [!=risos] .
 58 *PRO: a gente podia dizer isso de outro jeito .
 59 *PRO: não saber .
 60 *CAR: nicht kennen .
 61 *MAR: ah não é que não sabem .
 62 *PRO: nicht wissen .
 63 *MAR: acho que até sabem # mas não dão bola .
 64 *THI: num sabe e ## deixa: # de lado .
 65 *MAR: ja: .
 66 *THI: acho que é ignorar mesmo .
 67 *PRO: ignorieren oder nicht wissen # aber # ein grosses Problem ## meiner
 68 Meinung nach .

- 69 *PRO: ist, dass diese Sprache # nicht naturell ist .
70 *PRO: das ist # gemacht .
71 *MAR: aber wie Sprache ist naturell ?
72 *PRO: hum ?
73 *THI: hã ?
74 *CAR: was ?
75 *MAR: was hã [/] welche Sprache ist naturell ?
76 *CAR: alle .
77 *THI: alle .
78 *MAR: nein ich meine # unsere Sprache # ist naturell für uns aber nicht
79 für deutsche Leute .
80 *THI: ah # é:: .
81 *MAR: xxx .
82 *CAR: nein aber das ist anders .
83 *MAR: hã ?
84 *CAR: das ist # was anderes .
85 *MAR: nein ja:: .
86 *PRO: das Problem mit Esperanto ist, dass es künstlich ist .
87 *PRO: eine Person hat das [/] hat .
88 *CAR: gemacht .
89 *MAR: gemacht .
90 *PRO: ja hat ein paar # Möglichkeiten von Englisch ausgeholt und dann
91 aus # andere Sprachen und alles zusammen gestellt .
92 *PRO: und was Künstliches ### erfunden [!=risos] .
93 *MAR: ja # vielleicht .
94 *CAR: und einfach .
95 *MAR: und ?
96 *CAR: nicht so viel Kon(jugationen) [/] Kon(jugationen) [/] Konjugationen
97 .
98 *CAR: kein Deklination .
99 *MAR: ja:: .
100 *PRO: [!=risos] klar .
101 *PRO: ist das aber nützlich ? Kann man das nutzen ?
102 *MAR: ja # sehr gut .
103 *MAR: ich glaube, das ist die [/] die gutes # Dinge # wenn es die ganze
104 Welt eine Sprache # sprache ?
105 *PRO: spricht .
106 *MAR: spricht .
107 *MAR: ist einfach .
108 *THI: aber Esperanto é:: ## nimmt Preferenz [/] [!=risos] nimmt Prefere(nz)
109 não gibt Preferenz ?
110 *PRO: uhum .
111 *THI: Preferenz .
112 *THI: é:: xx é West Sprach(en) é:: West [/] Ost [!=risos] .
113 %com: THI gesticula, mostrando o leste e o oeste .
114 *PRO: [!=risos] also hã: .
115 *MAR: nicht die ganze Welt ?
116 *THI: West ?
117 *PRO: die östliche .
118 *OBS: europäische .
119 *MAR: West # hier .
120 *THI: die europäische .
121 *PRO: die östliche [/] die europäischen Sprachen .
122 *THI: Sprachen .
123 *PRO: also # für die Leute die # Japanisch sprechen dann ist das ganz # .

- 124 *MAR: nicht gut für # [/] für die Japanischer ?
 125 *THI: ah Japanisch oder # .
 126 %com: THI gesticula, assinalando (com a ajuda do mapa na parede da sala) os
 127 países orientais .
 128 *PRO: alle die Leute, die hier sind [!=risos] .
 129 %sit: PRO mostra a Ásia no mapa que fica na parede da sala de aula .
 130 *MAR: zum Beispiel .
 131 *THI: é: .
 132 *MAR: ah Ásia .
 133 *THI: A(sien) [/] Asien .
 134 *THI: und [/] xx
 135 *PRO: und ich frage was also mit Esperanto, das ist eine künstliche
 136 Sprache # was passiert mit der Kultur ?
 137 %com: THI e MAR assinalam que sim com a cabeça .
 138 *PRO: also Carla hat schon gesagt, dass die Sprache hat # die deutsche
 139 Kultur mitgebracht .
 140 *MAR: ja .
 141 *PRO: und wie ist es dann mit Esperanto ?
 142 *MAR: wir haben keine # anders Kultur mehr # nur eine .
 143 *CAR: wir tragen unsere Kultur # wo wir geboren sind .
 144 *MAR: ja dann haben wir nur eine Kultur für die ganze Welt .
 145 *CAR: nein .
 146 *MAR: wenn sie haben nur eine Sprache # ich glaube .
 147 *CAR: aber dann wir # [//] also wir leben mit # [/] mit ein paar Leute .
 148 *CAR: das ist unsere Kultur # was wir machen # ich denke .
 149 %com: MAR concorda com a cabeça .
 150 *CAR: dann wir tragen die Kultur .
 151 *CAR: und [/] und mit Esperanto ?
 152 *PRO: ja aber wird die Sprache #
 153 *MAR: ja [/] ja wir haben sotaque .
 154 *PRO: hum .
 155 *MAR: wie das ?
 156 *CAR: uhum .
 157 *PRO: aber wird die Sprache wirklich # eine einzige Sprache zu lange so
 158 bleiben ?
 159 *CAR: nein .
 160 %com: CAR e THI negam com a cabeça .
 161 *MAR: [!=risos]
 162 *PRO: so wenn es # also # [//] würde wirklich die ganze Welt #
 163 *MAR: heute vielleicht # weil # wir sind # global .
 164 *MAR: wie São Paulo # oder Brasilien # sehr gross und es gibt nur eine
 165 Sprache .
 166 *MAR: und wenn die Welt mehr globalisiert ist .
 167 *PRO: uhum .
 168 *MAR: mehr Chancen [/] Chancen ?
 169 *PRO: Chancen.
 170 *MAR: mehr Chancen # die eine Sprache: # lange leben .
 171 *PRO: lange lebt .
 172 *MAR: ich bin nicht dafür # aber # .
 173 *PRO: du findest, dass es möglich ist ?
 174 *MAR: ich weiss nicht [!=risos] .
 175 *MAR: aber es ist auch schön ich glaube # ein langue für die ganze Welt #
 176 eine Kultur # die Leute sind ## mais próximas .
 177 %com: MAR gesticula ao falar, demonstrando, com os gestos, palavras como
 178 lange e as palavras que fala em portugues (mais próximas) .

- 179 *PRO: sind näher .
 180 *MAR: sind näher .
 181 *PRO: zu eindander .
 182 %com: CAR demonstra discordancia em sua expressão facial .
 183 *MAR: [!=risos] .
 184 *PRO: Carla ist total dagegen .
 185 *MAR: ja: [!=risos] .
 186 *PRO: ihr könntet .
 187 %com: PRO mexe nos papéis com as formas de expressar diferentes reações,
 188 *MAR: bin dagegen [!=risos] .
 189 *PRO: warum bist du dagegen, Carla ?
 190 *CAR: wir sind im 2015 Jahre # und wir haben schon so viele Mo [/]
 191 Sprachen in unsere Welt .
 192 *CAR: und wir haben so viel .
 193 *MAR: so viel # Sprache ?
 194 *CAR: Sprachen # in der Welt # und dann wir töten alle und dann kommt
 195 Esperanto .
 196 *CAR: macht keine Sinn .
 197 *MAR: nein nicht gut # nein .
 198 *MAR: ja ich [/] ich verstehe .
 199 *MAR: aber wir kann wie: ander Sprache ## alle Leute spr(echen) [/]
 200 spricht ? eine Sprache ?
 201 *PRO: alle Leute sprechen .
 202 *MAR: alle Leute sprech(en) [/] sprechen Englisch # heute .
 203 *CAR: ja und dann xx .
 204 *MAR: wir können nicht Englisch # .
 205 *THI: aber .
 206 *MAR: ja ich verstehe # das ist naturell .
 207 *THI: es ist ja naturelle Sprache .
 208 *MAR: aber wir kann vielleicht ONU sagen # jetzt # die: Weltsprache ist
 209 Esperanto .
 210 *MAR: alles lernt Esperanto .
 211 *PRO: als Fremdsprache ?
 212 *MAR: als Fremdsprache und # die eigene .
 213 *CAR: aber zum Beispiel # willst du deine Sprache nicht mehr sprichst ?
 214 *PRO: sprechen .
 215 *CAR: du # ah é .
 216 *MAR: nein # sie lernen beides .
 217 *CAR: hã ?
 218 *MAR: sie lernen beides # sie lernen die: .
 219 *CAR: ja aber welches # ist besser für dich ?
 220 *CAR: du bist hier in Brasilien geboren # und du willst # Esperanto
 221 sprichst oder ?
 222 *PRO: sprechen .
 223 *CAR: sprechen # oder .
 224 *MAR: nein [/] nein [/] ha: ## nein .
 225 *CAR: Portugiesisch .
 226 *MAR: ich [/] ich meine: # was ich meine: # jetzt # ist lernen beides
 227 *MAR: wir [/] wir sprechen hier # Portugiesisch .
 228 *CAR: uhum .
 229 *MAR: aber wenn wir kommunizieren mit # eine Land # wir # müssen nicht #
 230 zum Beispiel wenn ich [/] wenn ich will mit ein Deutsche
 231 kommunizieren # ich muss nicht Deutsch sprechen ich kann Esperanto
 232 spre(chen) [/] sprechen [!=risos] .
 233 *PRO: also Speranto als eine Fremdsprache zu lernen .

234 *CAR: aber wir haben schon Englisch .
 235 *MAR: ja:: zum #
 236 *CAR: nicht in Frankreich aber [!=risos] .
 237 *MAR: ja [!=risos] .
 238 *THI: ich habe zwei Frage # é: wer [/] wer # [/] wer wird # diese Sprache
 239 aufbauen ?
 240 *PRO: uhum .
 241 *THI: und # wie # é: # wird diese Sprache aufgebaut?
 242 *MAR: ja # kompliziert ## weil .
 243 *PRO: und warum ne: ?
 244 *THI: und warum .
 245 *MAR: weil die Sprache muss # die ganze Welt ## gut sein .
 246 *MAR: [!=risos] für alles .
 247 *PRO: das ist doch kompliziert ne:? Wenn man denkt .
 248 *MAR: ja:: nicht möglich .
 249 *MAR: nicht möglich ich glaube [!=risos] .
 250 @End

Cena 56: *Wir verbessern uns...*

11 @Media: wir_verbessern_uns.mov video
 12 @Date: 12_04_2015
 13 @Time Duration: 00:04:07
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem sobre como seria o mundo ideal, talvez com
 17 apenas uma língua.
 18 *PRO: ja also die Idee klingt schon gut ä:h .
 19 *PRO: wenn ich sage okay # ich lerne meine eigene Sprache also
 20 Portugiesisch und # nur eine Fremdsprache für äh die ganze Welt # so
 21 Esperanto zum Beispiel .
 22 *PRO: aber wenn ich dann mit # einem Deutschen rede ## auf Esperanto #
 23 sind wir beide # nicht anders ?
 24 *PRO: also # wenn wir denkt [/] wenn wir denken, dass Sprache und
 25 Identität eng verbunden sind .
 26 *PRO: wenn ich # eine Fremdsprache spreche, bin ich was anderes # und der
 27 andere auch .
 28 *PRO: dann wir sind zwei ## es ist so komisch zu denken # dass wir ganz
 29 verschiedene Personen sind .
 30 *MAR: ja:: # ja:: .
 31 *MAR: aber ich glaube # weniger anders # wie wenn # ich weiss nicht
 32 [!=risos] .
 33 *PRO: du kannst das ruhig sagen .
 34 *MAR: ich weiss nicht # vielleicht weniger anders .
 35 *PRO: wenn wir vom Geburt an das lernt, meinst du ?
 36 *THI: ich brauche Wasser .
 37 %sit: THI se levanta e sai da sala, para buscar água .
 38 *MAR: weil für nie [/] für niemand # ist ein Muttersprache .
 39 *MAR: aber ## egal .
 40 *PRO: uhum .
 41 *MAR: ja ich weiss nicht .
 42 *PRO: ja # das ist schwer .
 43 *MAR: ja: .
 44 *CAR: ja ich denke immer noch .
 45 *PRO: dass es [/] es geht nicht ?
 46 *CAR: huhum [!=risos] .

47 *MAR: ja ich glaube, das ist unmöglich auch .
 48 *PRO: xxx .
 49 *CAR: ich mag die Deutschen .
 50 %com: todos riem .
 51 *MAR: ja aber wenn ich denke über eine:: [/] ein ideales Welt # ich
 52 denke nicht # in verschiedene Landen # ich glaube nur eine Land eine
 53 Sprache eine Kultur .
 54 *MAR: wenn ich denke über eine ideale [/] ideales Welt .
 55 *CAR: nein dann wir sind alles gleich so:: # langweilig dann [!=risos] .
 56 *MAR: ja: [!=risos] .
 57 *PRO: also Marcela hat gerade gesagt # das xx ist ein(e) ideale Welt #
 58 eine Welt ohne verschiedene Länder und verschiedene Sprachen # also
 59 das würde ideal sein, wenn wir alle einzig .
 60 *THI: einzig ?
 61 *PRO: einige .
 62 *THI: ah .
 63 *PRO: oder geeinigt # würden # und Carla hat gesagt, dass es so:
 64 langweilig ist .
 65 *MAR: [!=risos] .
 66 *CAR: ja wir lernen # also: mit [/] wir lernen mit oder ? Vergleichen
 67 also nein.
 68 *PRO: wir lernen durch Vergleichen ?
 69 *CAR: nein hã: diferença .
 70 *MAR: verschieden ?
 71 *CAR: verschieden .
 72 *MAR: unterschiedlich ?
 73 *PRO: wir lernen ah durch unterschiedlichen Sachen .
 74 *THI: unteschiedliche .
 75 *CAR: unterschiedlichen Menschen # Sachen # Kultur .
 76 *CAR: und wir verbessern # uns # mit das .
 77 *PRO: damit .
 78 *CAR: damit .
 79 *CAR: als Person # ich denke .
 80 *CAR: aber ich bin # etwas anders .
 81 *MAR: nein [/] nein ich # glaube, das ist Kontext .
 82 *PRO: ja ja es ist # alles # möglich ne: ?
 83 *CAR: ich glaube an espiritismo .
 84 *CAR: wir verbessern uns # immer .
 85 *MAR: aber nicht nur für espiritismo ich glaube: # für alles #
 86 wenn wir haben unteschidliche: # Gedenks .
 87 *PRO: Gedanken .
 88 *MAR: Gedanken # wir ## a gente troca .
 89 *CAR: wir tauschen .
 90 *MAR: wir tauschen Informationen .
 91 *CAR: uhum .
 92 *MAR: und verbessern unsere # Gedanken .
 93 %com: MAR gesticula bastante ao falar.
 94 *CAR: uhum .
 95 *PRO: finde ich auch # sehr [/] sehr schön, dass wir das machen können .
 96 *MAR: ja: .
 97 *CAR: ja .
 98 @End

Cena 57: *Sprache = Kommunikation?*

11 @Media: Sprache_gleich_kommunikation_C.mov video
 12 @Date: 12_07_2015
 13 @Time Duration: 00:02:15
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem a ligação entre língua e gestos
 17 (movimentos).
 18 *PRO: ist Sprache gleich Kommunikation ?
 19 %sit: PRO escreve na lousa: Sprache = Kommunikation; Os alunos ficam apenas
 20 observando .
 21 *PRO: ja oder nein? es kann einfach sein .
 22 *CAR: ein bisschen [!=risos] ?
 23 *PRO: teilweise ?
 24 *CAR: ja .
 25 *PRO: warum ?
 26 *CAR: wir haben Körper ## Kommunikation ?
 27 *PRO: uhum oder Körpersprache .
 28 *CAR: ja [/] ja Körpersprache .
 29 *MAR: ja # aber nicht in [/] die nicht Sprache ist .
 30 *MAR: ja ?
 31 *CAR: ja aber # wir kommunizieren # so .
 32 *MAR: ja .
 33 *CAR: mit Sprache und # Bewegung .
 34 *MAR: und mit Körper ist nur Kommunikation ist nicht Sprache # oder ?
 35 *THI: aber # ja: .
 36 *CAR: aber das [/] die Frage ist # Sprache # wie sage das ?
 37 *PRO: gleich .
 38 *CAR: gleich Kommunikation .
 39 *MAR: ja: # aber ## .
 40 *MAR: wenn wir Körper kommuniziert # wir # [/] das hast nicht(s) zu tun
 41 mit Sprache .
 42 *MAR: ich weiss nicht # ja ?
 43 *CAR: ja aber wir # [/] wir sprechen mit eine Sprache .
 44 *PRO: aber .
 45 *MAR: ja: # wir sprechen mit eine Sprache # wir sprechen mit [/] mit dem
 46 Mund .
 47 *CAR: uhum .
 48 *MAR: wenn wir mit der Körper kommuniziert # dann ist nicht Sprache .
 49 *CAR: aber es # gehört # zum Sprache .
 50 *THI: aber # Libras .
 51 *MAR: hum ?
 52 *THI: Libras ist eine Spra(che) [/] Sprache .
 53 *MAR: Liebe ?
 54 *THI: Libras .
 55 *PRO: Libras .
 56 *MAR: ah ja [/] ja .
 57 *THI: ist eine Sprache .
 58 *PRO: ein Zeichensprache ne: ?
 59 *MAR: ja .
 60 *PRO: und wenn wir nichts sagen # aber nur #
 61 *MAR: ja: .
 62 *PRO: mit Bewegung .
 63 *THI: ja .
 64 *PRO: also ich spreche die Sprache des Landes nicht # ich bin aber da und

65 dann # kommuniziere ich irgendwie .
 66 *MAR: ja: .
 67 *CAR: uhum .
 68 @End

Cena 58: *Die gesprochene Sprache ist nicht mehr in*

11 @Media: die_gesprochene_sprache_ist_nicht_mehr_in_C.mov video
 12 @Date: 12_07_2015
 13 @Time Duration: 00:00:53
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos conversam sobre a uso, segundo Carla, não muito
 17 frequente da língua falada nos dias de hoje.
 18 *PRO: und noch .
 19 *PRO: ist die Sprache # das wichtigste Kommunikationsmittel # heute ?
 20 %com: CAR nega com a cabeça .
 21 *PRO: nein, Carla ?
 22 *CAR: nein .
 23 *MAR: nein ?
 24 *CAR: ah wir schreiben # eine Sprache # aber wir sprechen nicht mehr # so
 25 viel xx .
 26 *MAR: hum # aber schreiben ist # Sprache nein ?
 27 *CAR: ja # aber nicht mehr sprechen .
 28 *PRO: also die gesprochene Sprache ist nicht mehr so: in ?
 29 *CAR: uhum .
 30 *PRO: die geschriebene Sprache aber .
 31 *MAR: ja .
 32 %com: MAR concorda com CAR, acenando que sim com a cabeça, mas com expressão
 33 de incerteza .
 34 *PRO: deiner Meinug nach .
 35 *CAR: ja .
 36 *MAR: ja .
 37 *PRO: seid ihr einverstanden ?
 38 *MAR: ja .
 39 %com: THI concorda com a cabeça .
 40 @End

Cena 59: *Massenliteratur*

11 @Media: massenliteratur.mov video
 12 @Date: 12_07_2015
 13 @Time Duration: 00:02:58
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos convesam sobre o que é literatura.
 17 *PRO: ist das Lieteratur oder # nicht ?
 18 *PRO: was glaubt iht ?
 19 *THI: Kunst oder # weg ?
 20 %com: Antes de falar a palavra weg, THI faz um gesto com a mão,
 21 indicando o ato de jogar fora. Todos riem .
 22 *PRO: ist das Kunst oder kann [/] kann das weg ?
 23 *CAR: wie kann das ## Masse(n)literatur ?
 24 *MAR: ja: .
 25 *PRO: uhum .
 26 *THI: Masse .
 27 %com: Thi faz sinal de concordância com a cabeça .

- 28 *CAR: es ist genau wie: Crepúsculo und Cinquenta tons de cinza .
 29 *MAR: uhum .
 30 *THI: é:: # selb(st) [/] selb(st) [/] selbst .
 31 *MAR: Agatha Christie auch .
 32 *PRO: Selbsthilfe? ja .
 33 *MAR: Agatha Christie auch .
 34 *THI: es ist # .
 35 *PRO: auch ?
 36 *MAR: ich glaube # ist Masse(n)literatur ist nicht Literatur Literatur .
 37 *PRO: ja ich glaube es .
 38 *THI: Agatha Christie ?
 39 *MAR: ich glaube .
 40 *PRO: ich glaube auch .
 41 *MAR: sehr einfach zu lesen .
 42 *CAR: ja sie hab(en) [/] sie machen so viel Geld damit .
 43 *MAR: ja vielleicht .
 44 *THI: ich kenne nicht .
 45 *MAR: ich [/] ich liebe ## Agatha Christie aber # nicht # eigentlich
 46 Literatur .
 47 *THI: ich kenne nicht .
 48 *MAR: kenne nicht ?
 49 *THI: ich habe #
 50 *PRO: ich habe es auch noch nie gelesen .
 51 *THI: ich habe nie gelesen .
 52 *PRO: ich habe ganz viel darüber gehört meine Schwester hat das
 53 gelesen aber ich habe das # noch nie .
 54 *CAR: ich habe auch .
 55 %com: CAR faz sinal de negação com a cabeça .
 56 *PRO: aber ich möchte es mal machen .
 57 *MAR: ja:: es ist .
 58 *PRO: ich möchte alles lesen, um zu sagen okay das mag ich # das mag
 59 ich nicht .
 60 *MAR: ja: sehr interessant .
 61 *PRO: also ich glaube, wir müssen das machen uhum .
 62 *PRO: auch # was weiss ich # Marley e eu # habe ich schon gelesen
 63 [!=risos] .
 64 *PRO: ja okay egal # also # man muss das machen .
 65 *MAR: ja .
 66 *PRO: sonst ## haben wir keine Ahnung, wie das ist ne: ?
 67 *MAR: ist Krimi:: # ist # Krimigeschichte ?
 68 *PRO: uhum .
 69 *MAR: und ist # ä:h # sie machen sie ah ich möchte # wissen # was
 70 %com: MAR faz sinal com as mão, como se estivesse folheando rapidamente um
 71 livro.
 72 *PRO: das ist auch so bei Código da Vinci .
 73 *PRO: Mensch # ich habe das Buch so schnell gelesen, weil ich möchte
 74 einfach wissen # wie das zu Ende kommt .
 75 *MAR: ja:: .
 76 *MAR: und nur in .
 77 *PRO: mit Paulo Coelho passiert das nicht .
 78 *MAR: ja ?
 79 *MAR: nur in .
 80 *PRO: weil es ist langweilig ah okay wieder einmal.
 81 *MAR: ah okay .
 82 *THI: a:h .

83 *PRO: also ich weiss nicht, ob die neue Bücher noch so sind aber xx
 84 schon ein bisschen älter # es war echt langweilig .
 85 *PRO: tot langweilig [!=risos] .
 86 *MAR: und die [/] die [/] das End ist nur in die letzte:: .
 87 *PRO: Seite .
 88 *MAR: in die letzte Seite .
 89 %com: MAR segura e balança uma folha de papel, para assinalar a última
 90 página.
 91 *PRO: ich kann das nicht also ich muss das lesen .
 92 *PRO: manchmal lese ich zuerst # was am Ende kommt # danach xx .
 93 *CAR: ja: ich auch .
 94 *MAR: ah ja ?
 95 *MAR: sie machen das ?
 96 *CAR: aham .
 97 *MAR: warum [!=risos] ?
 98 *CAR: ich weiss (nicht) .
 99 %com: CAR faz sinal de negação com a cabeça .
 100 *PRO: wenn ich zu [/] zu begeistert bin und ich kann nicht warten dann
 101 mache ich es und .
 102 %com: CAR faz sinal de concordância com a cabeça, concordando com o que a
 103 PRO diz .
 104 *PRO: gucke es einfach .
 105 *MAR: nein, man kann nicht das machen [!=risos] .
 106 *PRO: ich mache es [!=risos] .
 107 *PRO: ja:: also mir [/] also das ist mir kein Problem ## also das Ende ##
 108 zu kennen oder zu wissen ne: ? .
 109 *MAR: ah ja: ?
 110 *CAR: ja: .
 111 *PRO: auch beim [/] alles # also Filme und das alles es ist mir egal ich
 112 möchte alles # sehen .
 113 *PRO: und dann ist es ## okay [!=risos] .
 114 *PRO: manchmal mache ich es ## und noch etwas ?
 115 @End

Cena 60: Der Sender und der Empfänger müssen in dem gleichen Ort und Zeit sein

11 @Media:
 der_sender_und_der_empfaenger_muessen_ind_dem_gleichen_ort_und_zeit_sein.mov video
 12 @Date: 12_07_2015
 13 @Time Duration: 00:02:11
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos conversam sobre a afirmação de que deve-se estar,
 17 locutor e ouvinte, no mesmo lugar e no mesmo momento, para que haja
 18 comunicação verbal.
 19 *CAR: aham und sie sagen ## dass ## Emp [/] Sender und Empfan [/]
 20 Empfänger muss in der selben Ort und Zeit sein .
 21 %com: MAR expressa incerteza ou confusão, com sua expressão facial .
 22 *MAR: noch einmal .
 23 *MAR: bitte [!=risos] .
 24 *CAR: é das Sender ?
 25 *PRO: der .
 26 *CAR: der Sender und # der Empfänger # sollen # in [/] in selben Zeit und
 27 selben Ort sein .
 28 *CAR: um Kommunikation [/] Kommunikation zu haben .
 29 *PRO: also ich kann nicht [/] könntet ihr das erklären ?

30 %com: PRO percebe que THI ia explicar o enunciado da colega e, por isso,
 31 para sua explicação e pergunta se os alunos podem explicar .
 32 *THI: é:: man [/] man braucht é:: # zwei Personen ## um # eine
 33 Kommunikation zu haben .
 34 *THI: ja? oder wir #
 35 *PRO: und zwar # zwei Personen, die #
 36 *MAR: aber sie müssen in die gleichen Ort und Zeit # sein ?
 37 *CAR: sie sagen hier [!=risos] .
 38 *PRO: was glaubt ihr ?
 39 *THI: in [/] in welch [/] welche Ort ?
 40 *MAR: die gleiche ? # Selbe ?
 41 *CAR: uhum zur selben Zeit auch selben Ort sein .
 42 *MAR: was meinst # die gleichen ?
 43 *CAR: für mündliche Kommunikation .
 44 *MAR: a::h [!=risos] .
 45 *THI: abe::r und # .
 46 *PRO: ja also heutzutage ist es ein bisschen schon veraltet oder ?
 47 *MAR: ja .
 48 *CAR: ja .
 49 *PRO: wir haben auch Telefon .
 50 *THI: Internet [/] ## Internet ist [/] ist ein Ort .
 51 *PRO: ist ein Mittel eigentlich .
 52 *THI: oder .
 53 *MAR: und sie kann ein Video schicken .
 54 *PRO: ja .
 55 *MAR: und nicht in die [/] die gleiche Zeit # die:: Empfänger # hört .
 56 *CAR: ja: .
 57 *PRO: ja das stimmt .
 58 %com: todos fazem sinal de concordância com a cabeça .
 59 *MAR: und nicht in gleichen Ort auch .
 60 *PRO: das war vielleicht früher etwas #
 61 *MAR: ja .
 62 *CAR: ja .
 63 *PRO: Wichtiges aber heutzutage nicht mehr so: sehr ne ?
 64 *CAR: ja # uhum .
 65 %com: todos concordam com a cabeça .
 66 *PRO: dann wir haben alle diese Mittel, die ermöglichen ## die
 67 Kommunikation ### überall und # egal wann # ne ? .
 68 *CAR: uhum.
 69 *MAR: ja # sehr schön .
 70 @End

Cena 61: *Dein Text ist unterschiedlich als mein*

11 @Media: dein_text_ist_unterschiedlich_als_mein.mov video
 12 @Date: 12_07_2015
 13 @Time Duration: 00:03:38
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem sobre a escrita ser também uma linguagem
 17 artificial.
 18 *THI: mein é: [/] die biophysische Ebene ist naturell und é: #
 19 technische Ebene ist é: aufgebautet .
 20 *PRO: aufgebaut oder künstlich .
 21 *THI: ja künstlich # é: Sachen .
 22 *PRO: uhum ja .

- 23 *MAR: hum .
- 24 %com: MAR faz uma expressão facial de incerteza .
- 25 *THI: verstehst du ?
- 26 *MAR: [!=risos] .
- 27 *THI: verstehst du ?
- 28 *MAR: ja [/] ja ich verstehe aber ## é: # in deine Text ist ä: #
29 unterschiedlich als meine .
- 30 *MAR: die: Beschreibung # es ist nicht dagegen # aber # ist
31 unterschiedliche # die Beschreibung # sie .
- 32 *PRO: hum was meinst du ?
- 33 *MAR: ja sie beschreiben künstliche Sprache als # die Sprache, die:
34 umgebaut ist .
- 35 *MAR: und deine Text sagt ## die: # schriftliche #
36 *PRO: Sprache .
- 37 *MAR: Sprache ist auch künstliche .
- 38 *THI: ja .
- 39 *MAR: ja ?
- 40 *PRO: aber ist das nicht so ?
- 41 *MAR: nein es ist natürlich .
- 42 %com: a aluna diz o enunciado após pensar um pouco .
- 43 *THI: ha: .
- 44 *MAR: nein ?
- 45 *THI: weil die Sprache # mündlich # naturell ist .
- 46 *PRO: es ist wesentlich mündlich # ne: ?
- 47 *THI: ja .
- 48 *PRO: also es gibt ganz viele Sprachen in der Welt, die keine Schrift .
- 49 *MAR: haben a: ja .
- 50 *PRO: genau .
- 51 *MAR: hum .
- 52 *PRO: das heisst dann ## dass was wir lernen # also um zu schreiben # ist
53 künstlich .
- 54 *MAR: hum .
- 55 *PRO: deswegen haben wir auch Probleme beringela é com g ou com j ?
- 56 *MAR: ja [!=risos] .
- 57 *CAR: ja:: immer .
- 58 *PRO: ja das ist auch so: # weil [/] weil es künstlich ist # das ist auch
59 nicht so: mit der Sprache genau verbunden .
- 60 *PRO: so mit Englisch ist es auch kompliziert mit Französisch auch total
61 kompliziert .
- 62 *MAR: uhum .
- 63 *PRO: ja also deswegen # ah sagt man, dass # die schriftlichliche
64 Sprache künstlich ist .
- 65 *PRO: das ist auch irgendwie aufgebaut .
- 66 *MAR: xx künstliche ist wie Kunst ?
- 67 *PRO: uhum .
- 68 *PRO: das heisst, das es nicht naturell ist ne das ist künstlich das ist
69 [/] hä: das hier heisst Kunststoff # Plastik
- 70 *MAR: Kunststoff .
- 71 *PRO: Kunststoff .
- 72 *PRO: é uma coisa de #
- 73 *MAR: nicht naturell .
- 74 *PRO: uhum dass # nicht naturell ist .
- 75 *PRO: sehr gut .
- 76 *CAR: was wir machen wir heute mit der Sprache wir schreiben etwas
77 xx # im Facebook und dann wir machen # so ein Lachen mit ein

78 Herz .
 79 *MAR: [!=risos] .
 80 *CAR: versteht ihr emogi ?
 81 *MAR: ja: .
 82 *CAR: also # das ist Kunst auch .
 83 *THI: ja .
 84 *MAR: ist das Kunst [!=risos] ?
 85 *CAR: und gehört un [/] unsere Sprache jetzt # alle benutzt es .
 86 *PRO: auch beim Schreiben .
 87 *CAR: auch beim Schreiben .
 88 *MAR: ja: .
 89 *PRO: also bei Handschreiben mache ich es immer .
 90 *CAR: ja ja genau .
 91 *MAR: ich mache das immer # am Ende .
 92 *CAR: und danach .
 93 *PRO: ja ich auch # sonst klingt es irgendwie xx .
 94 *PRO: ich brauche was .
 95 *CAR: ja .
 96 *PRO: ich brauche ein Lachen oder so was .
 97 *MAR: ja .
 98 *OBS: mündlich machen wir # auch so [/] ä: das zum Beispiel wir sprechen
 99 und dann plötzlich # ein Herz .
 100 %com: OBS faz um coração com as mãos e todos riem .
 101 *PRO: ja: genau .
 102 *MAR: ja .
 103 *PRO: das mache ich auch gaz oft .
 104 *OBS: ja .
 105 *PRO: ja das ist #
 106 *CAR: oder lachen auch .
 107 *PRO: ja # das stimmt # das ist überall # ne: das ist ist schon Teil der
 108 Sprache vielleicht .
 109 *CAR: ja .
 110 %com: MAR e CAR concordam com a cabeça .
 111 @End

Aula 14 – 14/12/2015:

Cena 62: *Wie wichtig ist das Geld?*

11 @Media: wie_wichtig_ist_das_geld.mov video
 12 @Date: 12_14_2015
 13 @Time Duration: 00:02:25
 14 @Coder: Patrícia
 15 @Location: German school.
 16 @Situation: alunos discutem se dinheiro traz felicidade .
 17 *PRO: jetzt ist meine Frage # wie wichtig ist das Geld ?
 18 *PRO: oder macht Geld glücklich ?
 19 *PRO: was denkt ihr ?
 20 *THI: glücklich ?
 21 *PRO: glücklich ?
 22 *MAR: fröhlich .
 23 *THI: ha .
 24 *PRO: macht Geld glücklich ?
 25 *PRO: das gehört ja zum Lebensqualität # man kann nicht sagen, dass es #
 26 nicht dazu gehört # aber macht Geld glücklich oder nicht ?
 27 *MAR: ich glaube # wenn wir Geld # denken, ist ä: deine Arbeit # wie viel

28 arbeitest du .
 29 *PRO: aham .
 30 *MAR: das ist [/] das ist da(s) [/] die: # Definition .
 31 *PRO: uhum .
 32 *MAR: zum erst ich glaube .
 33 %com: aluna gesticula bastante ao falar .
 34 *PRO: oka:y .
 35 *MAR: unde:: ## wir [/] wir müssen arbeiten, zum ein Zivilization haben .
 36 *PRO: uhum .
 37 *MAR: unde:: ## ah ich [/] ich denke [!=risos] ich das nicht glaube .
 38 *PRO: ist man aber glücklich mit der Arbeit ?
 39 *PRO: oder mit Arbeitswelt und alles # ist man glücklich ?
 40 *MAR: ich verstehe nicht .
 41 *PRO: also ich habe zuerst gefragt, ob Geld glücklich macht .
 42 *PRO: und dann hast du:: über Arbeit dann gesagt .
 43 *MAR: ja: .
 44 *PRO: und dann frage ich # macht Arbeit glücklich ?
 45 *MAR: ein bisschen .
 46 *THI: ich weiss nicht .
 47 %com: ambos falam muito baixo .
 48 *MAR: ich habe eine Antwort für Geld .
 49 *MAR: ich glaube:: # macht nicht glücklich ## abe::r ## solve? # é::
 50 resolve .
 51 *PRO: es löst .
 52 *MAR: es löst # ã:: # Probleme .
 53 *MAR: Hungerprobleme .
 54 *PRO: uhum .
 55 *MAR: einige Probleme, die: # [/] die man kann ein bisschen glücklich::er
 56 sein .
 57 *PRO: was glaubst du, Thiago ?
 58 *THI: ah ich weiss nicht .
 59 *PRO: keine Ahnung ?
 60 *THI: nein .
 61 @End