

Abordagens sintética e analítica na progressão gramatical em cursos de alemão como língua estrangeira¹

Synthetic and analytical approaches in grammatical progression in German courses as a foreign language

André Luiz Ming Garcia²

andrelunar@gmail.com

Universidade de São Paulo

RESUMO – Neste trabalho, procura-se comparar os produtos do ensino-aprendizagem de alunos brasileiros de alemão como língua estrangeira que aprendem as orações relativas do alemão a partir das propostas de progressão de tópicos gramaticais sintética e analítica, assim como descritas por Wilkins. Parte-se de uma proposta de investigação híbrida, ao combinar elementos da pesquisa quantitativa aos da qualitativo-interpretativa, com base em arcabouços teóricos advindos da área de alemão como língua estrangeira e psicolinguística, entre outras. Para tal, realizaram-se coletas de dados junto a alunos que tiveram contato com as orações relativas alemãs em meio institucional, em que se adotavam livros didáticos com propostas distintas, a saber, *studio d* e *Schritte International*. Considera-se que o ensino de tópicos gramaticais em blocos, com a transmissão de grandes volumes de informação de uma só vez, como na abordagem analítica e mediante o emprego de *Schritte*, possa gerar uma sobrecarga da memória de trabalho dos alunos, enquanto que o ensino da gramática em fases ou ciclos, a partir da abordagem sintética, permita o depósito paulatino de informações na limitada memória de trabalho (e de curta duração). Isso possibilitaria que os dados se assentem na memória de longa duração e possam ser acessados quando do depósito de novos conteúdos relacionados. O trabalho e o experimento conduzido confirmam a hipótese inicial de que ambas as perspectivas, ao apresentarem seus bônus e ônus, conduzem a resultados semelhantes no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: alemão como língua estrangeira, progressão de tópicos gramaticais, orações relativas, memória.

ABSTRACT – In this paper, we try to compare the teaching-learning products of Brazilian students of German as a foreign language who learn the relative clauses of German from the proposals of progression of synthetic and analytical grammar topics, as described by Wilkins. It starts with a hybrid research proposal, combining elements of quantitative research with qualitative-interpretative ones, based on theoretical frameworks derived from the area of German as a foreign language and psycholinguistics, among others. To this end, data were collected from learners who had contact with the German relative sentences in an institutional setting, where textbooks were adopted with different proposals, namely *studio d* and *Schritte International*. It is considered that the teaching of grammatical topics in blocks, with the transmission of large volumes of information at once, as in the analytical approach and through the use of *Schritte*, can generate an overload of apprentices' working memory. On the other hand, the teaching of grammar in phases or cycles, from the synthetic approach, allows the gradual deposit of information in the limited working memory. This would allow data to be based on long-term memory and can be accessed when new related data is being stored. The work and the experiment conducted confirm the initial hypothesis that both perspectives, when presenting their bonuses and burdens, lead to similar results in the teaching-learning process.

Keywords: German as a foreign language, progression of grammar themes, relative clauses, memory.

Introdução

Professores de línguas estrangeiras que adotam livros didáticos como importante material de apoio deparam-se, frequentemente, com duas formas distintas de apresentação de temas gramaticais complexos nesses materiais. Em alguns casos, o tema gramatical complexo

é apresentado de uma só vez, em um bloco, e, caso os docentes sigam a proposta do livro didático, tendem a deparar-se com uma situação complexa no processo de ensino-aprendizagem, onde se deseja a assimilação do tema em questão por parte do alunado. Contudo, a grande quantidade de informações apresentadas de uma só vez pode oferecer dificuldades, sobretudo de memorização,

¹ Este trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa de mestrado do autor (Ming, 2014).

² Doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo. Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária, 05508-010, São Paulo, SP, Brasil.

aos alunos que se deparam com tanta informação de uma só vez. Em outros casos, entretanto, a apresentação de tópicos gramaticais longos e complexos se dá de forma distinta: em vez de explorados de uma só vez, em uma totalidade temática, os temas gramaticais são desmembrados em fragmentos apresentados ao aluno e ao professor ao longo das diferentes lições que compõem o livro didático. Para entender se os alunos obtêm maior proveito ao estudar com um ou outro tipo de livro didático, ou com uma ou outra abordagem de progressão de tópicos gramaticais, considerando que o professor possui, ou deveria possuir, no geral, autonomia para alterar propostas de apresentação de conteúdo nos livros didáticos (doravante, LD), cabia comparar as produções linguísticas de alunos que estivessem aprendendo com um ou outro método para chegar, talvez, a conclusões mais definitivas a este respeito.

Wilkins (1978) denominou “sintética” a forma de apresentação de conteúdos aos alunos que ocorre de forma distribuída ao longo de diversas unidades do livro didático (ou do curso assim como estruturado pelo docente), e “analítica” aquela em que os conteúdos complexos são explorados em sala de aula de uma só vez. No contexto do presente trabalho, entende-se que a abordagem sintética corresponda a LDs nos quais os conteúdos são trabalhados em fases, e a analítica aos LDs em que tópicos gramaticais são apresentados em blocos, de uma só vez. Analisando os livros didáticos de alemão língua estrangeira mais adotados por escolas de idiomas no Estado de São Paulo, pôde-se observar que *studio d* segue a primeira das duas abordagens, e que *Schritte International* segue a proposta da segunda, ao menos no tocante ao tópico gramatical que elegemos para a realização deste experimento e estudo, as orações relativas do alemão. A partir dessa constatação, que se deu após um levantamento exaustivo junto à totalidade de escolas de idiomas com ensino de alemão no Estado mencionado e listadas na base de dados do Instituto Goethe, surgiu a ideia de comparar produções escritas de alunos que foram expostos às orações relativas do alemão a partir de cada uma das duas abordagens recém mencionadas.

A pesquisa levou-nos, também, a deter-nos mais detalhadamente sobre as teorias psicolinguísticas e de aquisição da linguagem, e a encontrar, em seu seio, os estudos acerca do processamento informacional baseados na distinção das instâncias da memória humana (de trabalho, de curta e longa duração, entre outras denominações e conceitos). Estava estabelecido, assim, o enlace entre o uso das memórias – questão de absoluta ubiquidade durante processos de ensino-aprendizagem, já que estes implicam o constante depósito e processamento de informação nas memórias – e a adoção de cada uma das abordagens: a analítica, de um lado, gerando um carregamento maior do que inicialmente se denomina memória de trabalho, por meio da transmissão de um volume mais pronunciado de informações de uma só vez, e a sintética, por outro,

com depósitos periódicos de conteúdos na memória de trabalho/curta duração, com revisões esporádicas que permitiriam seu registro na de longa duração para, mais adiante, e com a de trabalho ou a de curta duração mais aliviada, haver novo acúmulo e entrelaçamento de dados.

É importante frisar que este trabalho se apoia em teorias da área de estudos denominada DaF – Alemão como língua estrangeira, na Linguística Aplicada (LA) e na Psicolinguística. Entre psicólogos, existe grande número de trabalhos, muitas vezes discrepantes ou contraditórios, que tentam quantificar o tempo que a assimilação de informações nas memórias de longa e curta duração pode levar, com alguns estudos falando em segundos ou minutos, e outros em meses e anos. Não faz parte do escopo e do interesse deste trabalho adentrar essas áreas e buscar apoio em seus resultados tão variáveis e nem sempre comprovados. Aqui, buscamos na Psicolinguística os conceitos de memória de curta e longa duração de autores que não se aventuram em quantificar o tempo exato de assimilação de conteúdos de aprendizagem, mas oferecem-nos subsídios para entender processos que levam as informações a serem depositadas em cada uma das memórias.

A partir disso, planejamos elaborar uma forma eficaz e crível de realizar testes com alunos que trabalhassem com um e com outro livro e, assim, a partir de cada uma das abordagens de progressão de tópicos gramaticais, com vistas a mensurar e comparar seu rendimento, entendido e avaliado aqui como os níveis de retenção e da consequente aplicação da matéria estudada quando da feitura de exercícios escritos. Para tal, adotou-se a tipologia de exercícios de Neuner *et al.* (1981), uma proposta que contempla os requisitos da abordagem comunicativa e se emprega em diferentes cursos de formação de professores de Alemão língua estrangeira (doravante, ALE) de amplo alcance e influência entre nossa comunidade profissional, como, por exemplo, a *Deutschlehrerausbildung* do Instituto Goethe. Em sua tipologia, o autor estabelece um *continuum* de tipos de exercícios (de A a D), perfazendo um percurso que conduz, partindo-se das atividades mais dirigidas e automáticas, àquelas mais produtivas, nas quais o aluno elabora textos livremente. Decidimo-nos pela aplicação de exercícios que cobrissem essas diversas etapas e fossem aplicados, nos dois contextos de ensino-aprendizagem, por professores voluntários. Idealizaram-se exercícios que permitiriam ao pesquisador verificar a ocorrência de diferenças qualitativas nas produções em atividades mais guiadas e mais livres. Além disso, como nos lembra Quites (1997), evita-se, mediante o emprego de atividades escritas, a timidez do aluno, por “[...] se vir obrigado a falar uma nova língua na presença de outros que a conhecem a fundo” (Titone *in* Quites, 1997, p. 8). Como prossegue a autora, “redigindo textos, os informantes se sentem mais à vontade e menos expostos, já que não é sua língua materna que está sendo analisada”.

Optou-se, nesta pesquisa, pela análise dos dados referentes a um conteúdo específico, as *Relativsätze* (orações relativas) do alemão, estrutura que corresponde, grosso modo, às orações subordinadas relativas restritivas e explicativas do português, conforme as taxonomias da gramática tradicional. Esta eleição se deve sobremaneira a três fatores: primeiramente, é o caso de uma estrutura cujo tratamento se vê especialmente distribuído em partes menores ao longo de *studio d*, de modo a consistir num exemplo notório do emprego da abordagem sintética e viabilizando, assim, a pesquisa – do mesmo modo que o oposto sucede em *Schritte* (leia-se a abordagem analítica do mesmo tópico).

Em segundo lugar, trata-se de uma estrutura que apresenta alto grau de dificuldade para alunos brasileiros, por seu perfil de *Satzklammer* (ao ser uma oração subordinada e, assim, com verbo conjugado situado ao fim) e pela variedade de pronomes relativos disponíveis (dezesseis), uma vez que variam em gênero, número e caso; e, por fim, uma das sustentações teóricas desta pesquisa, a Teoria da Processabilidade de Pienemann (1998, 2003), situa as orações subordinadas, com colocação do verbo na última posição da frase, ao final de um *continuum* de aquisição de estruturas da língua alemã. O fato das orações subordinadas encontrarem-se ao final dessa ordem de aquisição confirma o desafio singular que seu ensino-aprendizagem representa. Considera-se, na esteira desse modelo teórico e em decorrência de seus pressupostos, comparadas às subordinadas introduzidas por conjunção, que as orações relativas, implicando a presença e a declinação de um pronome relativo no início da frase, consistem no tipo mais complexo de orações subordinadas alemãs, o que explica o interesse no estudo de seus processos de aprendizagem e aquisição. A feitura deste trabalho norteia-se pelas perguntas de pesquisa que motivaram a condução em si da investigação.

Procura-se encontrar respostas às seguintes questões: Primeiramente, há diferenças, durante a realização de exercícios escritos, entre a produção de alunos que aprenderam as orações relativas de acordo com as abordagens sintética ou analítica (Wilkins, 1978) de progressão de tópicos gramaticais? Em caso positivo, e se significativas, como se manifestam ou evidenciam essas diferenças? Em segundo lugar, e em diálogo com a pergunta de pesquisa anterior, e de forma a expandi-la: os LD *Schritte International* e *studio d*, consideradas suas singularidades no tocante à evolução da abordagem explícita dos itens gramaticais, caso utilizados como material de apoio para o tratamento em sala de aula das orações relativas, e caso sejam aceitas e incorporadas suas propostas centrais a respeito, levam a resultados de aprendizagem díspares ou semelhantes? No caso de haver diferenças no aprendizado dessas estruturas entre um e outro grupo, mediante a adoção de um desses LDs, como elas se manifestam e que perfil assumem? Além disso, existem divergências

de rendimento, na produção de um mesmo grupo de alunos e, inclusive, de um mesmo aluno, entre exercícios de feitura mais e menos controlado, ou mais e menos (re) produtivos? (cf. tipologia de Neuner *et al.*, 1981)? Por fim, a apresentação analítica das orações relativas no nominativo, acusativo e dativo, num único bloco, em *Schritte International*, parece ocasionar, durante a realização dos exercícios, uma sobrecarga da memória de trabalho, de acordo com os fundamentos teóricos discutidos na parte primeira deste artigo que transpareça a partir do que se observa em sua produção linguística escrita, contrastada com a do outro grupo de controle (*studio d*)?

Nosso objetivo consiste, portanto, em buscar respostas para essas perguntas.

Quanto à hipótese de trabalho, entende-se que a abordagem sintética, ao permitir o depósito paulatino de informações na memória, a serem reativadas por meio de revisões e ampliadas através do oferecimento de novos insumos ao alunado, pode gerar esquecimento, entre uma e outra retomada do tema, e perda de enlace entre as parcelas de conteúdo. A abordagem analítica, por sua vez, pode levar a uma sobrecarga da memória de trabalho e trazer excesso de informação para os alunos. Entretanto, não deixa tanto espaço para o esquecimento e apresenta o conteúdo completo, de modo que o aluno possa expressar o que deseje, sem limitações [como no caso sintético em que o aluno poderá expressar, no primeiro contato com a estrutura, ideias tais como „*der Mann, der hier wohnt*” [o homem que mora aqui] (pronome relativo no nominativo), mas não „*der Mann, den ich sehe*” [o homem que eu vejo] (acusativo)]. A partir dessas reflexões, parte-se da seguinte hipótese de trabalho: as abordagens sintética e analítica de progressão gramatical em LD, ao possuírem seus bônus e ônus, não levarão a resultados significativamente dessemelhantes no tocante a uma análise quantitativa e qualitativo-interpretativista de produção textual de alunos que estudem alemão LE a partir de cada uma delas.

Processamento de informação

Os modelos teóricos investigados dedicados à questão do processamento informacional, ao procurarem descrever o modo como o cérebro lida com as novas informações às quais é exposto, centram-se invariavelmente na questão da memória ou, melhor dito, das memórias. De certa forma, é possível traçar um paralelo entre as propostas de alguns dos principais expoentes desses modelos (Bialystok, 1978; McLaughlin, 1987, 1990) e a hipótese da aquisição vs. aprendizagem de Krashen (1981). Na referida hipótese, Krashen propunha a existência de dois processos distintos de assimilação de sistemas linguísticos não maternos, sendo um de ordem inconsciente, automática e “natural” e, o outro, consciente, dirigido, baseado em regras e em treino. De maneira semelhante, os autores mencionados, cada qual à sua forma, propuseram

a existência de pelo menos dois níveis para a memória humana, sendo um responsável por processos automáticos e outro, pelos controlados.

Para McLaughlin (1978), distinguem-se duas formas de armazenamento de informação na mente, que funcionam em paralelo: de um lado, o armazenamento controlado, que requer atenção e pelo qual é responsável a limitada memória de curta duração; de outro, o automático, que não requer atenção e está associado à memória de longa duração. A automatização, dependente de repetições, dista da simplicidade. O aprendizado de línguas estrangeiras, para o autor, consiste num processo cognitivo per se: na aquisição de habilidades cognitivas complexas, a serem integradas a uma performance fluente através da prática e da subsequente automatização de “sub-habilidades”. Durante o processo de aprendizagem, a melhora na *performance* e as automatizações são acompanhadas de reestruturações, à medida que os alunos manipulam e ganham maior controle sobre suas representações linguísticas internas (McLaughlin, 1987). Pode-se asseverar que, para o autor, a aprendizagem consistiria numa passagem de processos controlados para automáticos por meio da prática, da repetição e de constante reestruturação, processo caracterizado por mudanças descontínuas ou qualitativas do sistema interlinguístico (McLaughlin, 1978), com eventuais desestabilizações e aparições de erros na produção do aluno. A reestruturação está associada aos denominados três *U-shaped patterns*, ou padrões em forma de U, com o U simbolizando um retorno ao ponto de partida (Gass e Selinker, 2008). No primeiro desses estágios, o aluno produz formas linguísticas “corretas”, id est, correspondentes às utilizadas pelos falantes da língua-alvo; num segundo momento, a desestabilização interlinguística provoca uma aparente “perda” do que o aluno previamente sabia e a incidência de erros afetando as mesmas estruturas antes dominadas no estágio um; por fim, o aluno retorna qualitativamente ao nível de produção da primeira etapa.

Semelhante ao de McLaughlin é o modelo Active Control Thought (ACT) de Anderson (1983, 1985), destacando-se, contudo, variações terminológicas no que se refere às memórias. Em vez de curta e longa duração, o autor optou pelas designações “conhecimento declarativo” (saber que) e “conhecimento procedimental” (saber como). Entretanto, como em McLaughlin, em Anderson também se considera a prática a chave para a transposição do estágio declarativo para o procedimental e, assim, para a automatização do conhecimento. Essa passagem se daria em três passos:

- (i) o estágio cognitivo, durante o qual se aprende a descrição de um procedimento;
- (ii) o estágio associativo, quando se processa o conteúdo que é associado a estruturas previamente conhecidas, e
- (iii) o estágio autônomo, da ativação e automatização da performance linguística (Mitchell e Myles, 2004).

Neste modelo, propõe-se ainda a existência de uma memória de trabalho, semelhante à de curta duração de McLaughlin, e dois tipos de memória de longa duração: uma declarativa e outra procedimental. Em seus primeiros trabalhos, Anderson haveria afirmado que todo conhecimento, antes de ser automatizado, teria de passar por uma fase declarativa; anos depois, o estudioso reconheceu não ser sempre esse o caso. Segundo Towell e Hawkins (1994) e Bialystok (1991), nem todo o conhecimento gramatical é adquirido, mesmo em sala de aula, de forma declarativa. Um exemplo de informações dessa índole assimiladas diretamente de modo procedimental são os *chunks* que, ao serem analisados apenas a posteriori pelo aluno, consistem num percorrido inverso dessa sequência, até que sejam finalmente armazenados após a análise e reestruturação. O mesmo se dá com paradigmas de flexão diretamente gravados pelos alunos.

Assim, uma importante implicação concernente aos modelos há pouco apresentados é a temática das limitações, em capacidade e em duração (Pienemann, 2003), intrínsecas à memória de curta duração – ou à memória de trabalho, definida na maior parte dos modelos, de acordo com Baddeley *et al.* (2011, p. 22), como “forma de espaço operacional mental, oferecendo uma base para ponderações”. De fato, no que tange o par de termos “memória de curta duração” e “memória de trabalho”, que por vezes se confundem na literatura, convém lembrar as observações a respeito de Gass e Selinker (2008, p. 250, tradução minha), que resumem: “a principal diferença é que a memória de trabalho focaliza a manipulação de informação em vez de apenas o armazenamento de informação, como é o caso da memória de curta duração”.

Antes que uma informação possa ser automatizada, ela competirá por espaço na memória de curta duração com outras novas informações, o que poderá comprometer o sucesso da operação. Isso tem notórios efeitos em sala de aula e na definição de quanto insumo novo deva ser oferecido de uma só vez aos alunos (remetendo-se aqui, desse modo, à hipótese do *i+1* de Krashen). Também é de alta relevância o papel das revisões quando da mediação da construção de novos conhecimentos, por parte do alunado, uma vez que a informação nova deverá ser ancorada em dados previamente processados e já armazenados na memória de longa duração.

A partir dos fundamentos teóricos aqui resenhados, percebe-se que, grosso modo, os conceitos de “memória de trabalho” e “memória de curta duração” ocorrem de forma mais ou menos paralela na bibliografia, ainda que autores como Gass e Selinker (2008) hajam procedido a uma diferenciação entre ambas. Acreditamos, porém, que o primeiro termo desse par seja mais adequado quando de uma referência mais geral às instâncias da memória, devido ao fato de que, sistematicamente, no seio das teorias psicolinguísticas acerca da ativação da memória durante a aprendizagem, não ocorrem quantificações temporais

quanto à capacidade de armazenamento ou processamento de dados. Desse modo, poderiam emergir perguntas como “quais são as dimensões temporais da memória de curta duração?”, “trata-se de segundos ou minutos, e quantos?” Como dito, essas respostas não estão disponíveis entre textos consagrados de psicolinguistas, que se dedicam a essa temática de forma mais geral e sem preocupações com a medição temporal das memórias. Como afirmam Stanich e Meireles (2009, p. 182),

a ideia de que a memória como um todo ou qualquer um de seus subsistemas privilegie o decorrer do tempo como fator determinante na manutenção, transferência ou descarte de seus conteúdos é controversa. Além disso, até o momento, não há consenso sobre o limite temporal que determinaria a passagem da informação do sistema de curta para o de longa duração. Trabalhos nas áreas de psicologia, neurologia e neurociência mencionam prazos de minutos, de vinte e quatro horas e até de anos para a consolidação de itens da memória. Por esse motivo, “memória de trabalho” é um termo que evita as perguntas supracitadas e conduz a atenção do leitor às características gerais dessa instância da memória, e não à sua duração. Com isso não se quer, entretanto, subtrair os méritos de cada modelo teórico, dentro do qual cada autor lança mão de sua própria terminologia.

De forma a complementar essas reflexões acerca do processamento de informações, exploremos, em seguida, os postulados principais da Teoria da Processabilidade, que também abarca questões acerca da memória e da ordem de processamento informacional, e nos traz informações reveladoras sobre o processamento das orações subordinadas alemãs, entre as quais se encontram as relativas, tema desta pesquisa.

Teoria da processabilidade

A Teoria da Processabilidade representa uma retomada do interesse pela problemática das sequências de aquisição. Esse modelo de Pienemann (1998) pressupõe a existência de um “sistema de produção de linguagem [...] formado por três componentes de processamento e duas unidades de armazenagem de conhecimento que são usadas em cooperação com o sistema de compreensão de linguagem” (Rauth, 2002, p. 35). Como resume Marciniuk (2007, p. 13), “a lógica subjacente à Teoria da Processabilidade (TP) é que em qualquer estágio do desenvolvimento, o aluno pode produzir e compreender somente aquelas formas linguísticas da L2 que o estágio atual do processador linguístico pode perceber”. Assim sendo, a TP estabelece fases para a progressão da aquisição ou automatização de estruturas morfossintáticas que não podem deixar de ser trabalhadas durante a instrução formal, sendo que uma fase subsequente sempre pressuporá a progressão. Para Pienemann (1998), e em consonância com sua *Teachability Hypothesis*, a instrução formal será mais benéfica à medida que focar em aspectos do estágio vindouro.

O professor deve observar se se está desenvolvendo, em curso, um trabalho que leve em conta a memória ou, melhor dito, as memórias dos alunos. A assimilação de uma dada estrutura, assim como de qualquer informação que se possa aprender, será bastante simplificada uma vez que o aluno detenha, em sua memória de longa duração, conhecimentos prévios acerca de aspectos do novo conteúdo com o qual se esteja confrontando. Assim, seria possível acessar esses pré-conhecimentos de modo a inter-relacioná-los com os novos inputs. Nessa direção, aconselhava Ausubel (*in* Edmondson e House, 2006, p. 96), que “o mais importante na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Estabeleça o que ele já sabe e construa sua aula a partir disso”.

Pienemann (1998) deixa entrever, a partir da análise de estudos dedicados à ordem de aquisição de estruturas (regras concernentes à ordem de palavras na frase) do alemão por falantes não nativos, que as construções com verbo ao final, típicas das orações subordinadas, corresponderiam à última fase de aquisição de regras sintáticas de colocação verbal. Entre os tipos de oração desse feitio, um acentuado grau de dificuldade é atribuível às *Relativsätze* alemãs, foco da parte experimental deste trabalho e tópico gramatical de alto grau de dificuldade que eventualmente induz o aluno a uma série de equívocos também durante a realização de exercícios escritos de fixação. As orações relativas do alemão não implicam apenas na situação do verbo ao final da frase, mas também na introdução da sentença por um pronome relativo sujeito a variações de gênero, número e flexão de caso, em completa disparidade com o sistema congênere português.

O primeiro estágio desse eixo de desenvolvimento a ser percorrido pelos alunos corresponde à ordem canônica das sentenças alemãs, a saber, SVO (sujeito-verbo-objeto) – sem que se considerem aqui, como bem lembram Gass e Selinker (2008), palavras soltas aprendidas e *chunks*. Num segundo momento, principia-se a anteposição do advérbio, construção extremamente comum no alemão que, contudo, exige a colocação do verbo na segunda posição sintática da frase – fenômeno que ainda não ocorre neste momento. No terceiro estágio, observa-se a chamada *Satzklammer* – trata-se de estruturas compostas de dois verbos em que um verbo, conjugado, situa-se na segunda posição da frase e o outro, no infinitivo ou participípio, desloca-se ao final. Em seguida, apresenta-se a inversão ausente no estágio dois para que, no estágio quatro, por fim, sejam produzidas as orações subordinadas com verbo conjugado ao final da frase.

Um aspecto muito importante da TP é justamente a supramencionada *Teachability Hypothesis* com suas implicações (estágios não devem ser omitidos e o foco da instrução formal deve ser o próximo estágio), juntamente com seus possíveis efeitos em sala de aula. A TP oferece insumos para reflexões acerca de como lidar com a interlíngua dos alunos, com seus processos de formulação de

hipóteses e, principalmente, com seus erros considerados inevitáveis em determinadas fases do processo de aprendizagem. O mesmo se aplica à definição de currículos, no tocante aos conteúdos de tipo gramatical, uma vez que se pretenda ter como foco a fase adequada a abordar em curso.

Por fim, vale ressaltar que elementos-chave das teorias de processamento de informação e da TP consistem em importantes insumos básicos a serem considerados na condução dos testes que justificam a elaboração deste texto. É tecendo uma ponte entre essas teorias e as formas como se ensina e aprende gramática de LE a partir da adoção de certos livros didáticos que o próximo item tratará das produções dos alunos que analisamos na parte experimental deste trabalho.

Procedimento metodológico

O experimento foi realizado junto a alunos de duas escolas de idiomas da cidade de São Paulo, sendo que ambos os grupos se situavam no nível A2 do Quadro Europeu Comum para o Ensino de Línguas, o segundo de seis estágios que compreendem A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Nesse nível, o aluno consegue participar de conversações sobre temas cotidianos, expressar e justificar suas opiniões sobre temas de complexidade menor a média, e ainda está conhecendo as estruturas básicas gramaticais da língua alemã, paulatinamente. Um dos grupos de participantes, composto de 6 indivíduos, aprendeu as orações relativas a partir da abordagem sintética, ou seja, aos poucos e com retomadas e revisões do que foi anteriormente visto antes da introdução de temas novos, e o outro grupo, também composto por 6 indivíduos, foi exposto às orações relativas do alemão a partir da abordagem analítica, ou seja, de uma só vez. O número baixo de informantes se deve ao tamanho que, em regra, é reduzido das turmas formadas em ambas as escolas.

O perfil dos alunos, de forma geral, é homogêneo: a faixa etária se situa entre os 25 e 35 anos, havendo, obviamente, um bom número de casos de pessoas que se encontram aquém ou além desses limites. Quanto à classe social, trata-se de um grupo de jovens abastados, pertencentes, de modo majoritário, às classes A e B e com alto nível de escolaridade, segundo dados obtidos por meio de questionário e também através de registros gravados dos professores. Destaca-se a presença massiva de alunos que se graduaram nas melhores universidades da região e não poucos casos de pós-graduados e pós-graduandos.

As aulas seguem, em ambas as escolas, os preceitos da abordagem comunicativa (AC) mesclados a perspectivas próprias da era pós-método ou, como querem alguns, pós-comunicativa e pós-método, em um trabalho pouco dogmático com as propostas da AC, ou seja, os professores têm a liberdade de integrar aos seus cursos atividades eventuais calcadas em preceitos de outras abordagens ou

métodos, desde que seu uso seja pedagogicamente justificável dentro das condições, características e necessidades de cada grupo e sirva de apoio às atividades do livro. A coleta de dados se deu através da proposta dos exercícios aos alunos por parte dos professores. Em outras palavras, os exercícios foram aplicados em sala de aula a título de atividade de fixação, imediatamente após a apresentação do tema gramatical (orações relativas), não diferindo de uma lista de exercícios comum. A coleta realizou-se, portanto, em apenas um dia, i.e., durante apenas uma aula.

As atividades propostas na lista de atividades aplicada seguiram a tipologia de Neuner *et al.* (1981), de acordo com sua escala de progressão de exercícios. A lista inclui uma atividade A (ligar orações principais a orações relativas de acordo com as informações de um texto), uma B (completar sentenças com pronome relativo ora apresentado, ora não), uma C (completar fragmentos de sentenças apresentados sem os pronomes relativos) e uma de tipo D (escrever um texto de temática livre incluindo, necessariamente, cinco orações relativas).

Nesse trabalho, corrigem-se erros no uso das orações relativas junto aos dois grupos de controle. Convém especificar, portanto, nosso entendimento de erro. O erro vem sendo encarado sob o prisma de diferentes visões, cuja dominância foi-se alternando ao longo do tempo. Liberali (1994), de forma sucinta, menciona os paradigmas behaviorista, naturalista e sócio-construtivista de abordagem e tratamento do erro. De acordo com o primeiro dos três, o aprendizado é condicionado por seqüências de estímulo e resposta, num “processo mecânico de formação de hábitos” (Liberali, 1994, p. 3). Os erros devem ser evitados mediante a aplicação de exercícios de repetição (*drills*) e a sua correção imediata por parte do professor, eventualmente gerando, junto aos alunos, ansiedade e o medo de errar. O naturalismo, por sua vez, veio marcado pelas noções chomskianas do inatismo e do dispositivo de aquisição da linguagem (DAL): “a criança adquiriria a língua dedutivamente do ambiente que forneceria o input para ser analisado pelo DAL” (Liberali, 1994, p. 4). Além disso, Chomsky propôs os conceitos de competência (“conhecimento idealizado de um falante ideal dentro de uma comunidade linguística homogênea”) e desempenho (“uso real da língua em situações concretas”) (Liberali, 1994, p. 4). No contexto de LE, surge a interlíngua de Selinker (1972), que propôs a inevitabilidade da presença do erro no processo de ensino-aprendizagem, do qual seria parte indissociável. A ocorrência de erros forneceria informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos e funcionaria como teste de hipóteses por parte deles (Corder, 1967). Surge assim a diferença entre erros (*errors*) e enganos (*mistakes*), sendo os primeiros de ordem sistemática e cometidos devido a desconhecimento, e os segundos, devido a lapsos de memória e descuidos daquilo que os alunos já dominavam, situando-se no nível do desempenho e devendo ser corrigidos pelos próprios alunos (Corder

in Liberali, 1994). No paradigma naturalista, pouco se valorizaram o papel da interação e do outro no processo de aprendizagem e, por extensão, de compreensão dos erros, o que tornou os professores inseguros quanto à forma de tratá-los – e os alunos, quanto ao próprio aprendizado. Já no sócio-construtivismo, incluiu-se a questão da interação, negligenciada nos dois paradigmas anteriores, considerada agora essencial e intrínseca ao ato comunicativo. Surgem o conceito de mediação, “crucial para essa visão” (Liberali, 1994, p. 5) e as noções vygotskianas de processos de desenvolvimento inter e intrapessoais. Nos primeiros, a apropriação do conhecimento dar-se-ia mediante o apoio no outro e na interação com ele. Nos segundos, “o indivíduo já teria construído internamente o conhecimento e não mais dependeria do outro” (Liberali, 1994, p. 5). Aqui, o erro não seria mais encarado como simples interferência, supergeneralização ou simplificação, passando a constituir uma “tentativa do aprendiz de adquirir controle sobre a tarefa” (Liberali, 1994, p. 5). Ao tratar o erro, o professor, nessa perspectiva, deveria provocar a autocorreção por parte do aluno. O aluno depende, primeiramente, da intervenção do outro para atuar na correção dos próprios erros, mas adquiriria, com o tempo, maior independência nesse processo.

Já Figueiredo (2004, p. 46) se posiciona da seguinte maneira: “consideraremos como erro a forma que, independentemente da construção gramatical, impede o processo de comunicação. Nessa perspectiva, formas como “nós foi” ou “he like” [ele gosta] não seriam consideradas erradas, pois, além de existirem na variedade não-padrão do português e do inglês, respectivamente, não comprometem a significação da mensagem” (Figueiredo, 2004, p. 46). O autor aponta outra questão muito relevante e diretamente associada à temática da (a)gramaticalidade dos enunciados: “uma sentença bem construída gramaticalmente pode ser formada por um amontoado de palavras que não têm significação alguma, impedindo, pois, a comunicação”, de modo a depositar especial importância à questão semântico-pragmática-funcional quando da avaliação/correção da produção linguística de alunos de LE.

Faz-se importante ressaltar, nesse ponto, que o trabalho de Figueiredo, embora nos sirva de fio condutor para a questão da abordagem do erro, tem como norte o nível do texto (também abordado neste trabalho), no seio do qual o erro gramatical é um elemento entre vários, podendo interferir ou não na comunicação. Nesta pesquisa, entretanto, dedicamo-nos à avaliação não apenas de textos, mas também de exercícios (mais) reprodutivos que têm como foco especial a gramática (no caso, a construção das orações relativas do alemão). Numa atividade, à guisa de exemplo, que enfocasse especificamente a gramática e consistisse na proposta de que o aluno preenchesse lacunas com o pronome relativo pertinente, devidamente flexionado e em concordância com o gênero e número do correlato na oração principal, ao qual se refere e o qual

descreve, especifica ou restringe, o critério de correção seria a gramaticalidade da resposta, ou seja, se o pronome indicado seria o considerado correto ou não, ainda que também se considere a compreensibilidade. Também no caso de orações relativas inseridas em textos, ou no caso de sentenças completadas e contextualizadas pelos alunos, impõe-se-nos a necessidade de considerar a comunicação, mas também a correção gramatical das sentenças construídas pelos informantes. Assim, a correção de exercícios gramaticais, principalmente os mais reprodutivos, implica a aplicação de critérios de erro e acerto, uma vez que se busca, entre outras coisas, que o aluno reproduza aspectos de um conhecimento gramatical cristalizado que lhe foi apresentado. Durante a correção de textos, tendo como foco a análise das orações relativas construídas pelos informantes dentro desses textos, será averiguado seu grau de correção gramatical tendo em vista o insumo oferecido como modelo pelos professores, mas também se considerará o texto como uso da linguagem de modo funcional, com vistas à comunicação, ou seja, o propósito daquilo que, no texto, o aluno fala, relevando-se com suma importância o critério compreensibilidade. Desse modo, o texto será considerado produto e processo.

Amostra da análise dos dados

Com vistas a facilitar a visualização dos dados e os pesos dos diferentes tipos de erros, bem como do critério compreensibilidade das produções dos alunos, as informações serão quantificadas nas tabelas que se seguem. Serão listadas as seguintes informações nas colunas: atividade em questão (B, C ou D), identificação do informante (de 1 a 6), total de orações relativas construídas pelo informante na atividade, total de orações consideradas compreensíveis dentre esse montante, erros de posição do verbo, erros concentrados no pronome relativo, classificados em erros de gênero, número e caso do pronome, e pontuação (ausência de vírgulas isolando as orações relativas, aplicável somente à atividade D, uma vez que, nos exercícios B e C, as vírgulas já constavam da diagramação do exercício). O objetivo da construção das tabelas não é o de sobrepor um suposto caráter iminentemente quantitativo a esta pesquisa, que é iminentemente qualitativo-interpretativo, ainda que se adote um paradigma misto quantitativo/qualitativo. Pretende-se, mais que isso, buscar apoio no caráter imagético das tabelas, que permitem uma visualização resumida e privilegiada das ocorrências contabilizadas durante a análise dos erros. Primeiramente, cumpre lembrar que, em ambos os grupos de informantes, não ocorreu nenhum tipo de erro na atividade A, a mais reprodutiva, na qual bastava ligar orações principais às subordinadas, a partir da gramática mas também de contexto.

Na Tabela 1, referente aos resultados registrados junto à atividade B, pode-se visualizar, inicialmente, a onipresença de construções consideradas compreensíveis

no conjunto da produção dos seis informantes. Chama a atenção, igualmente, o fato de apenas um informante (3) ter cometido erros referentes à posição do verbo nas frases (em duas de um total de cinco). De mais difícil catalogação foi um erro cometido por quatro informantes (3, 4, 5 e 6) na segunda frase construída. Nos quatro exemplos, os alunos construíram frases sob a premissa de que o pronome relativo indicado, “der”, pudesse funcionar como sujeito da oração relativa. Entretanto, sendo o correlato “mit meiner Ärztin” [com a minha médica], um feminino (no dativo), o pronome referente “der” deveria ser interpretado como um dativo feminino. No caso de ser um nominativo, tratar-se-ia de um masculino; portanto, inassociável com o correlato fornecido. Esse erro poderia ser considerado de gênero (masculino em vez de feminino) ou de caso (nominativo em vez de dativo). Na tabela, esses erros foram classificados como de gênero, já que o pronome “der” foi empregado como sujeito das orações. Um erro não contabilizado na tabela foi o cometido pelo informante

1 na sentença (2), a inclusão de um pronome pessoal após o pronome relativo indicado (“Ich rede immer mit meiner Ärztin, der sie wie ein Schauspieler lauff”)³ [eu converso sempre com minha médica, que ela anda como uma atriz], dada a sua especificidade.

Um balanço dos resultados da atividade C (Tabela 2) nos mostra a presença de problemas de compreensibilidade em três das doze orações construídas pelos alunos. No caso do informante 1, não foram construídas orações relativas, e apenas uma das construções (sentença b) pode-se considerar compreensível. Os informantes 3 e 4 também construíram, cada um, uma oração sem sentido, ambos os casos registrados na sentença (a). Trata-se provavelmente de um problema de compreensão do correlato “Roman” (romance). Entretanto, foi pedido aos professores-voluntários que esclarecessem aos alunos, antes de lhes entregarem as atividades, o significado desse vocábulo (no caso de *Schritte International 5*, “der Roman” já havia inclusive aparecido algumas páginas antes na mesma

Tabela 1. Balanço quantitativo da atividade B, grupo A.
Table 1. Summary of the results of of actitivity B, group A.

Atividade	Informante	Total frases	Compreensibilidade	Verbo posição	Pronome gênero	Pronome número	Pronome caso	Pontuação
B	1	4	4	0	1	0	0	n/a
	2	5	5	0	1	0	0	n/a
	3	5	5	2	1	0	2	n/a
	4	5	5	0	1	0	2	n/a
	5	5	5	0	1	0	0	n/a
	6	5	5	0	1	0	0	n/a

Tabela 2. Balanço quantitativo da atividade C, grupo A.
Table 2. Balance sheet of activity C, group A.

Atividade	Informante	Total frases	Compreensibilidade	Verbo posição	Pronome gênero	Pronome número	Pronome caso	Pontuação
C	1	2	1	Não construiu orações relativas				n/a
	2	2	2	0	0	0	0	n/a
	3	2	1	0	0	0	1	n/a
	4	2	1	0	0	0	1	n/a
	5	2	2	0	0	0	0	n/a
	6	2	2	0	1	0	0	n/a

³ Erros contidos na frase cometidos pelo aluno.

lição – mais precisamente, na página 24). Aparentemente, a informação não ficou clara para todos os informantes, e não será possível investigar, junto a eles, a raiz desse problema. Observaram-se, ainda, um caso de troca de gênero do pronome relativo, e dois de troca de caso. À exceção do informante 1, que não construiu orações relativas, não foram computados erros de posição verbal e registrou-se uma maior ocorrência de erros de caso, como na atividade B, confirmando a observação de que a flexão de caso, ausente no português, oferece dificuldades especiais aos alunos brasileiros.

A produção dos alunos na atividade D (Tabela 3), sob a forma de produções textuais de temática livre incluindo orações relativas, revela alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem dessa estrutura por parte dos informantes e completa as informações discutidas às margens das tabelas anteriores. O informante 1 se confirma como aquele que maiores dificuldades apresentou no tocante à produção de orações relativas, tendo formulado uma sentença não compreensível e cometido 3 erros de posição verbal em um total de 4 frases. Os demais participantes não cometeram erros de posição verbal. Apenas os informantes 1 e 2 cometeram erros de flexão pronominal, mas é notório o fato de que os alunos que não cometeram erros construíram uma maioria de orações com pronome relativo apenas no nominativo. Isso põe uma vez mais em evidência o critério caso/declinação como foco de dificuldade para os alunos, quer seja devido ao seu emprego incorreto em algumas atividades, quer seja pela ausência de construções empregando o acusativo e o dativo.

A ocorrência de casos em que um mesmo aluno construiu ora orações relativas com o verbo corretamente situado ao final, ora orações em que o verbo se encontrava em outra posição, não considerada adequada segundo os critérios de construção de ditas orações, aponta para a instabilidade que é própria da interlíngua dos alunos. Assim, Alvarez (2002) nos lembra Brabo, segundo quem

a interlíngua constitui uma competência linguístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade num percurso com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações até o estágio final.

Além disso, é importante lembrar os postulados da Teoria da Processabilidade, resenhados no item de fundamentação teórica deste trabalho, que apontam para a maior dificuldade representada aos alunos não-nativos de alemão pelas orações subordinadas, com o verbo situado ao final.

Quanto à significativa presença de erros de flexão dos pronomes relativos, em grande parte dos casos associada à flexão de caso, circunstância morfossintática que situa as orações relativas um passo além das subordinadas introduzidas por conjunção em termos de dificuldade, Quites (1997, p. 21) nos lembra que “em relação a alunos de Alemão como LE nativos de língua portuguesa, Franco (1986, p. 33) descreve que “[...] os aprendentes [...] parecem não atribuir a respectiva importância funcional aos acidentes flexionais do alemão”. Isso se deve, principalmente, à ausência da flexão de caso (ao menos via desinências, já que algumas correntes gramaticais os identificam no português por analogia funcionalista com o latim, como se nota em passagens de Castilho, 2010) na língua portuguesa e à dificuldade geral do aluno em assimilar tanto suas formas quanto sua real utilidade. É também por esse motivo que, na produção livre dos informantes (atividade D), houve uma notória preponderância de orações no nominativo.

Observe-se, nas Tabelas 4 e 5, os balanços quantitativos dos resultados obtidos junto a cada atividade no grupo B.

No balanço quantitativo da atividade B (Tabela 4), relativo ao grupo B, que nos oferece esta tabela, observa-se a baixa incidência de orações com problemas de compreensibilidade (1 caso, já comentado, em que a oração não pode ser entendida como relativa, a saber, “ich rede immer mit meiner Ärztin, der Kopfschmerzen

Tabela 3. Balanço quantitativo da atividade D, grupo A.
Table 3. Summary of the results of activity D, group A.

Atividade	Informante	Total frases	Compreensibilidade	Verbo posição	Pronome gênero	Pronome número	Pronome caso	Pontuação
D	1	4	3	3	0	1	2	2
	2	5	5	0	1	0	0	0
	3	4	5	0	0	0	0	0
	4	5	5	0	0	0	0	1
	5	5	5	0	0	0	0	0
	6	5	5	0	0	0	0	0

Tabela 4. Balanço quantitativo da atividade B, grupo B.**Table 4.** Summary of the results of activity B, group B.

Atividade	Informante	Total frases	Compreensibilidade	Verbo posição	Pronome gênero	Pronome número	Pronome caso	Pontuação
B	1	4	4	1	1	0	1	n/a
	2	4	4	0	0	0	0	n/a
	3	4	4	0	0	0	1	n/a
	4	5	5	0	0	0	0	n/a
	5	4	3	1	0	0	1	n/a
	6	5	5	0	3	2	4	n/a

Tabela 5. Balanço quantitativo da atividade C, Grupo B.**Table 5.** Summary of the results of activity C, Group B.

Atividade	Informante	Total frases	Compreensibilidade	Verbo posição	Pronome gênero	Pronome número	Pronome caso	Pontuação
C	1	2	1	0	1	0	1	n/a
	2	2	1	0	0	0	0	n/a
	3	2	1	0	0	0	0	n/a
	4	2	0	0	0	0	0	n/a
	5	2	1	0	0	0	0	n/a
	6	2	2	0	1	0	2	n/a

Tabela 6. Balanço quantitativo da atividade D, grupo B.**Table 6.** Summary of the results of activity D, group B.

Atividade	Informante	Total frases	Compreensibilidade	Verbo posição	Pronome gênero	Pronome número	Pronome caso	Pontuação
D	1	5	5	0	2	0	2	0
	2	5	5	1	1	0	1	0
	3	4	4	0	0	0	0	0
	4	5	5	0	1	0	0	0
	5	3	3	0	0	0	0	0
	6	4	2	0	0	0	2	0

ich habe”) [eu converso sempre com minha médica, (d) a qual eu tenho dores de cabeça], bem como apenas 2 ocorrências de erros de posição verbal, cometidos por 2 diferentes alunos que construíram as demais frases com o verbo na posição correta. Observa-se, como no

caso do grupo A, que o critério caso do pronome relativo foi aquele que apresentou maiores dificuldades aos informantes, atestando, assim, o desafio que alunos brasileiros de ALE encontram no momento de declinar em alemão.

A Tabela 5 nos mostra que, na atividade C, prevalecem erros de caso do pronome relativo, seguidos dos de gênero. O fator compreensibilidade se viu afetado, excepcionalmente, em todas as frases que denunciam o aparente desconhecimento, por parte de seus autores, do correlato “Roman”. Não fosse esse caso, os resultados provavelmente seriam mais satisfatórios, dada a incidência majoritária de construções compreensíveis em todas as demais atividades.

A Tabela 6 nos mostra, assim como as anteriores, a maior incidência de problemas de caso do pronome relativo, seguidos de problemas de gênero e a ocorrência de apenas 1 erro de posição verbal. A compreensibilidade de 2 frases elaboradas pelo informante 6 se viu afetada, uma vez que não podem ser compreendidas como relativas de forma inequívoca. Também é notória a assimilação da regra de pontuação envolvida na escrita das orações relativas (seu isolamento por meio de vírgulas).

Observe-se, neste íterim, a ocorrência de orações relativas no nominativo na atividade D. É notória a prevalência de orações dessa categoria, devido à maior facilidade dos alunos ao mobilizarem esse caso e à sua maior ocorrência na língua alemã (Dürscheid, 1999).

Considerações finais

Para a elaboração deste trabalho, considerou-se fundamental relevar discursos que importantes estudiosos teceram (e tecem) a respeito do aprendizado de LE no âmbito da psicolinguística, com ênfase especial na proposta da existência de duas instâncias principais da memória humana, a saber, a dicotomia memória de trabalho/curta duração e memória de longa duração. Todo o processo de aprendizagem de LE é permeado pela questão da(s) memória(s). Observa-se a necessidade de que os alunos memorizem vocábulos, regras gramaticais, *chunks* e, enfim, a forma de se dizer as coisas na língua do outro, e inter-relacionar esses saberes armazenados. Entre as principais dificuldades que alunos de ALE apontam, em sala de aula e em pesquisas sobre suas crenças realizadas por professores com vistas a melhor conhecer seu alunado, encontram-se a memorização do vocabulário dessa língua, em geral pouco transparente para falantes de português, a associação artigo + substantivo e as declinações de artigos, pronomes, adjetivos etc. A dificuldade de memorização, tanto do vocabulário quanto das regras de funcionamento e dos paradigmas flexionais da língua alemã (sua gramática), não pode ser menosprezada quando se considera o processo global de ensino-aprendizagem dessa língua. Pelo contrário, é preciso que seja abordada de forma direta por educadores, dada sua ubiquidade nesse processo.

Apesar dessas considerações, ao definir a hipótese de trabalho a partir da qual se entreteceu esta pesquisa, foi necessário considerar os prós e contras de cada abordagem, assim como observados durante minha prática

docente. Ao passo que a abordagem sintética parecia a mais adequada para que o aluno tivesse a oportunidade de memorizar e praticar aos poucos o conhecimento gramatical, dispondo de informação depositada na memória de longa duração acerca do fenômeno em que pudesse ancorar o novo conhecimento que se lhe propunha, também é verdade que oferece ao aluno mais espaço para o esquecimento daquilo que lhe foi ensinado meses antes. É que, como conclui Stanich (2008, p. 136) a partir dos experimentos conduzidos em sua pesquisa doutoral, e contrariando McLaughlin, “o simples fato de uma informação sobre a língua estar presente na memória de longa duração não faz com que ela seja utilizada de forma automática durante a produção em LE” (Stanich, 2008, p. 136). A abordagem analítica, em seu turno, não abre esse espaço para o esquecimento, mas pode levar à sobrecarga da memória de trabalho do aluno, dificultando o processo de ensino-aprendizagem da complexa estrutura em questão. A análise dos dados leva-nos a confirmar a validade dessa hipótese inicial. As orações relativas construídas pelos alunos do grupo B, que as aprenderam mediante a adoção da proposta pedagógica de *studio d* (sintética), concentram um número sutilmente maior de acertos, da ordem dos 10%, o que não nos permite bradar sua suposta superioridade. Além disso, a presença de informantes cuja produção destoava da média, na mesma turma, dificulta a elucubração de asserções definitivas acerca do rendimento de cada grupo. No grupo B, uma informante cometeu erros primários (diretamente relacionados à estrutura oração relativa, a saber, de posição do verbo e flexão do pronome relativo) em absolutamente todas as orações que construiu. No grupo A, o informante 1 se destacou por um volume de erros superior à média. Isso aponta para uma limitação deste trabalho, a saber, o número relativamente reduzido de informantes. Apesar disso, e a despeito desse aspecto, demonstrarei na sequência que esta pesquisa nos possibilitou chegar a importantes conclusões e também formular instigantes perguntas acerca dos dois processos de ensino-aprendizagem das relativas.

Os erros primários cometidos pelos alunos dos dois grupos reafirmam a natureza instável de sua interlíngua, com ocorrências de um mesmo informante elaborando orações relativas com o verbo corretamente situado ao final da frase, mas também outras em que o verbo aparece na posição 2 (conforme o conceito de recaída, de Selinker, abordado na fundamentação teórica), em casos nos quais pode ter ocorrido tanto a influência da estrutura oracional canônica das orações declarativas (e principais) alemãs, como uma interferência da estrutura SVO do português. A maioria dos erros se concentrou, entretanto, no pronome relativo, onde se observaram dificuldades sobretudo em sua flexão de caso, tema consabidamente problemático para alunos brasileiros. Chama a atenção, neste íterim, a falta de uma sistematização no uso observado dos relativos junto aos alunos que os empregaram incorretamente.

Nesses casos, seu uso se apresenta de forma aleatória, com a mesma forma funcionando ora como sujeito, ora como objeto, de modo que se poderia denominar “sistematicamente assistemático”. Por isso, ao menos se levarmos em consideração os dados aos que se teve acesso (e há-se de fazê-lo), esses erros não se mostraram sistemáticos e consistentes como quereria Corder (1967). Isso denota uma dificuldade acentuada de memorização das formas e funções dos pronomes relativos alemães, bem como a possível influência da forma de uso generalizado “que” em português brasileiro e a escassez do emprego das relativas preposicionadas na língua falada neste país. Como se observou durante a análise dos dados, os erros primários na construção das orações relativas, de forma geral e em sua maioria, não impedem a compreensão dos enunciados, o que pode fazer com que os alunos não depositem maior importância ou ênfase na diferenciação precisa de suas formas.

Referências

- ANDERSON, J. 1985. *Cognitive psychology and its implications*. New York, Freeman, 608 p.
- ANDERSON, J. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, Harvard University Press, 360 p.
- BADDELEY, A.; EYSENCK, M.; ANDERSON, M. 2011. *Memória*. Porto Alegre, Artmed, 472 p.
- BIALYSTOK, E. 1978. A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, **28**(1):69-83.
- BIALYSTOK, E. 1991. Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In: E. BIALYSTOK, *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 113-140. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.008>
- CASTILHO, A.T. 2010. O que se entende por língua e gramática. In: A.T. CASTILHO, *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, p. 41-96.
- CORDER, P. S. 1967. The significance of learners errors. *International Review of Applied Linguistics*, **5**:161-169.
- DÜRSCHIED, C. 1999. *Die Verbalen Kasus des Deutschen*. Berlin/New York, De Gruyter, 305 p. <https://doi.org/10.1515/9783110810066>
- EDMONDSON, W.; HOUSE, J. 2006. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel, A. Francke Verlag, 370 p.
- FIGUEIREDO, F.J.Q. 2004. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2ª ed., Goiânia, Editora UFG, 146 p.
- GASS, S.; SELINKER, M. 2008. *Second language acquisition: an introductory course*. London, Routledge, 504 p.
- KRASHEN, S.D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon.
- LIBERALI, F.C. 1994. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade de São Paulo, 119 p.
- McLAUGHLIN, B. 1978. Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor. In: J.M. LICERAS (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, p. 153-176.
- McLAUGHLIN, B. 1990. Restructuring. *Applied Linguistics*, **11**(2):113-128. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.113>
- McLAUGHLIN, B. 1987. *Theories of second language learning*. London, Edward Arnold, 192 p.
- MARCINIUK, R.M.B. 2007. A teoria da processabilidade e a aquisição de L2. *Analecta*, **8**(2):11-27.
- MING, A. 2014. *Progressão de tópicos gramaticais em cursos de alemão língua estrangeira*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 269 p.
- MITCHEL, R.; MYLES, F. 2004. *Second language learning theories*. London, Hodder Education, 384 p.
- NEUNER, G.; KRÜGER, M.; GREWER, U. 1981. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin, Langenscheidt, 184 p.
- PIENEMANN, M. 1998. *Language processing and second language development; Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 366 p. <https://doi.org/10.1075/sibil.15>
- PIENEMANN, M. 2003. An introduction to processability theory. In: M. PIENEMANN (org.), *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, p. 1-60.
- QUITES, A.P. 1997. *O emprego das declinações por alunos de alemão como língua estrangeira em Santa Catarina*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 99 p.
- RAUTH, H.W. 2002. *Seqüência de desenvolvimento de aquisição de português língua estrangeira*. Curitiba, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 123 p.
- SELINKER, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, **10**(3):209-231.
- STANICH, K. 2008. *Aspectos do processamento cognitivo relacionado à produção em língua estrangeira e aprendizagem de falantes não-nativos de alemão: hipótese explicativa*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 154 p.
- STANICH, K.; MEIRELES, S. 2009. Processamento cognitivo relacionado à produção em língua estrangeira e aprendizagem de falantes não-nativos de alemão. *Pandaemonium Germanicum*, **14**:179-205. <https://doi.org/10.1590/S1982-88372009000100010>
- TOWELL, R.; HAWKINS, R. 1994. *Approaches to second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters, 288 p.
- WILKINS, D.A. 1978. *Notional Syllabus: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London, Oxford University Press, 98 p.

Submetido: 12/03/2017
Aceito: 14/01/2018