

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUC/RS

ALMERI DA CRUZ SILVA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O PAPEL DA MEMÓRIA: UM
ESTUDO PEDAGÓGICO DA LÍNGUA ALEMÃ NA ADULTEZ TARDIA**

PORTO ALEGRE

2010

ALMERI DA CRUZ SILVA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O PAPEL DA MEMÓRIA: UM
ESTUDO PEDAGÓGICO DA LÍNGUA ALEMÃ NA ADULTEZ TARDIA**

Dissertação de Mestrado apresentada para
obtenção do título de Mestre

Programa de Pós-Graduação Em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul - PUC/RS

Orientador: Dr. Claus Dieter Stobäus

PORTO ALEGRE

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586d Silva, Almeri da Cruz
Dificuldades de aprendizagem e o papel da memória: um estudo pedagógico da língua alemã na adultez tardia / Almeri da Cruz Silva. – Porto Alegre, 2010.
81 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientação: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

1. Alemão - Ensino. 2. Educação – Ensino e Aprendizagem.
3. Memória. I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

CDD 430.7

Ficha Catalográfica elaborada por
Sabrina Vicari
CRB 10/1594

TERMO DE APROVAÇÃO

ALMERI DA CRUZ SILVA

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O PAPEL DA MEMÓRIA: UM ESTUDO PEDAGÓGICO DA LÍNGUA ALEMÃ NA ADULTEZ TARDIA

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS.

Aprovada em: Porto Alegre, ____ de _____ de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus (orientador)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS

Prof. Dra. Maria Conceição Pillon Christófoli
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS

Prof. Dr. Juan José Moriño Mosquera
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, sobre Dificuldades de Aprendizagem e o Papel da Memória: Um Estudo Pedagógico da Língua Alemã na Adulterz Tardia, não teria sido possível sem a ajuda direta ou indireta de um número imenso de pessoas que estiveram ao meu lado durante todo o projeto. Embora nunca tenham desejado receber demonstrações de gratidão, o senso de justiça e reconhecimento recomenda-me homenageá-los.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador Professor Dr. Claus Dieter Stobäus, à Patrícia Botelho e à equipe da Secretaria do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Agradecimentos especiais a Cláudio Luciano Dusik, ao Professor Dr. Sérgio Gonçalves e aos meus alunos.

Finalmente, agradeço a todas as pessoas pelos empréstimos de materiais para que esta pesquisa tivesse êxito, aos meus alunos, a minha irmã Neideli e minha mãe, amigas de todas as horas, e em memória ao meu pai e minha avó.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha avó, e ao meu pai, em memória; a minha irmã Neideli Abreu Cruz e a todos os meus alunos.

[...] Que eu saiba acender o impulso do progresso encontrando o fio condutor de desenvolvimento de cada um, dando-lhes o que eles já possuem e não sabem, fazendo-os surpreenderem-se consigo mesmo!

Que eu passe por todos, sem nenhuma arrogância e sem pretensão à verdade absoluta, mas que deixe em cada um, uma marca inesquecível, por ter transmitido alguma centelha de verdade e todo o meu amor!

(Prof. Dra. Dora Incontri)

RESUMO

A presente pesquisa teve o objetivo de identificar, descrever e analisar as dificuldades de aprendizagem e o papel da memória de adultos tardios ao aprender a língua alemã. A pesquisadora, ao detectar e elucidar as respostas de dificuldades de aprendizagem e as correções realizadas de exercícios desenvolvidos por alunos em sala de aula, realizou um estudo de caso com 12 alunos, sendo 10 alunos do sexo feminino e 2 do sexo masculino que aprendem alemão no curso básico de 2 anos oferecido pela Escola Técnica Estadual Parobé, em Porto Alegre/RS. Os objetivos específicos da pesquisa foram Identificar as principais dificuldades de aprendizagem, em especial os erros ortográficos mais comuns da língua alemã, apresentados por adultos tardios; descrever aspectos de idiosincrasias apresentadas por adultos tardios na aprendizagem da língua alemã que definem o nível de contribuição da Memória para seu aprendizado; e desenvolver reflexões sobre a interação entre o ensino e a aprendizagem da língua alemã, expressos na relação didática. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se um enfoque qualitativo descritivo interpretativo das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos em aula, tendo como perspectiva a intervenção direta da pesquisadora no grupo investigado. A abordagem participante possibilitou aos alunos e à professora-pesquisadora a interação e observação direta em sala de aula acerca do desenvolvimento dos alunos pesquisados, bem como o acompanhamento dos materiais didáticos, diários de classe, produções textuais e exercícios realizados por estes alunos. A partir de registros feitos pela pesquisadora, realizou-se uma análise de conteúdo mais gramatical, que verificou as dificuldades apresentadas pelos alunos quando se expressavam ou escreviam em língua alemã. As categorias de análise de conteúdo encontradas foram: morfologia (com subcategorias: Artigos Definidos, Artigos Indefinidos, Pronomes Interrogativos, Pronomes Demonstrativos, Verbos, Adjetivos, Formação das palavras e Substantivos); sintaxe (com subcategorias: Nominativo (Sujeito), Acusativo (Objeto Direto), Dativo (Objeto Indireto), Genitivo (Possessivo)). Os alunos foram sendo auxiliados a corrigir suas dificuldades com a mediação direta da professora/pesquisadora e ao final de 6 meses de aulas houve melhora na fixação do conteúdo desenvolvido pela repetição. No final do trabalho apresentam-se os comentários finais e sugestões, indicando que as correções no momento da aparição dos erros são eficaz, que a repetição funciona para os conteúdos de natureza semântica e porque pode ajudar a aumentar as retenções em memória, tornando a aprendizagem mais eficiente a médio prazo.

Palavras-chave: Memória, dificuldades de aprendizagem, adulto tardia, língua alemã.

ABSTRACT

The current research had the objective of identifying, describing and analyzing the learning difficulties presented by the students to learn German over sixty years of age and the role of memory as well. Such difficulties were perceived by the researcher through students' wrong answers of the exercises performed in class. The researcher developed a case study in class with 12 students, being 10 females and 2 males who learn German in the basic course offered by "Escola Técnica Estadual Parobé", in Porto Alegre-RS. The specific objectives of the research were to identify the main learning difficulties especially the ordinary spelling mistakes made by senior students who learn German as well as to describe the idiosyncrasies of the German Language which define the contribution of memory to help the students to learn more efficiently; it was also developed certain reflex ions about the interaction between teacher and students. In order to reach good results concerning the teaching and learning process of the German Language, one applied the qualitative-interpreting and descriptive method to show the students' difficulties in class based on the participant perspective once the researcher as a teacher has observed and interacted direct with the students' learning and behavior in class. The students' exercises and class records helped the researcher to analyze the grammar contents and their difficulties to learn German through their mistakes in class. From these records on, the researcher analyzed the grammar contents observing closer the difficulties presented by the students to write and express their ideas in German. The common spelling mistakes related to the Morphology and Syntax accords are showed in the figure 2 and 3 of the research. The most ordinaries mistakes made by the students were concerning Morphology and Syntax categories. As subcategories one presents the definite and indefinite articles, demonstrative pronouns, adjectives; as subcategories in the Syntax one shows the Subject, Direct and Indirect objects, Possessive Case, etc. The students have improved their learning as the research went on through the interaction with student versus teacher. The study has lasted 6 months and after that semester the students' performance related to spelling mistakes and talking in class has improved. At the end of the work one presents comments on the role of memory and suggestions for future researches in the field of Languages and memory, assuring that correcting the mistakes as soon as they are made by the students is effective; the repetition works and it is really important to teach not only the semantic contents, but it might also help to accomplish the learning and improve the aged students' memory in a medium term.

Key-words: Memory, Learning difficulties, adult education, German Language, aged students.

ZUSAMMENFASSUNG

Das generelle Ziel der aktuellen Forschungsarbeit ist es die Lernschwierigkeiten sowie die Rolle des Gedächtnisses von Senioren beim Erlernen der deutschen Sprache zu beschreiben und zu analysieren. Zur Ermittlung der Schwierigkeiten wurden die falschen Antworten der Übungen analysiert. Die Forscherin hat eine Studie im Unterricht mit zwölf Senioren, zehn Frauen und zwei Männern im Alter über sechzig Jahren durchgeführt. Diese lernen Deutsch im zweijährigen Grundkurs, der von der Escola Técnica Parobé in Porto Alegre angeboten wird. Das spezifische Ziel der Arbeit war es, die grössten Lernschwierigkeiten zu identifizieren, besonders die häufigsten Rechtschreibfehler der deutschen Sprache, die die Senioren machen, sowie die Besonderheiten der deutschen Sprache, die das Erlernen schwierig machen. Im Folgenden sei noch auf einige weitere Aspekte hingewiesen: Inhalte und Übungsformen sind wichtige Faktoren für das Lernen und damit für den Lernerfolg. Die häufigsten Fehler bezüglich der Morphologie wurden in den folgenden Unterkategorien begangen: bestimmter und unbestimmter Artikel, Fragepronomen, Demonstrativpronomen, Bildung von Substantiven und Verben. Bezüglich des Syntax traten die häufigsten Fehler bei Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ und bei Deklinationen auf. Die Forschung hat sechs Monate gedauert und in diesem Zeitraum haben die Schüler ihre Deutschkenntnisse durch die Wiederholung der Inhalte in der Klasse verbessert. Zum Abschluss der Arbeit weist die Forscherin auf die Rolle des Gedächtnisses beim Erlernen von Sprachen hin und schlägt weitere Arbeiten über die Beziehung von Gedächtnis und Fremdsprachen hin. Es wurde bestätigt, dass die Wiederholung von Übungen ein wirksames Mittel ist, um nicht nur den semantischen Inhalt zu lernen, sondern auch um die Gedächtnisleistung der Senioren zu verbessern.

Schlagwörter: Gedächtnis, Lernschwierigkeiten, Erwachsenenbildung, deutsche Sprache, Senioren.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHD	–	Althochdeutsch
MHD	–	Mittelhochdeutsch
NHD	–	Neuhochdeutsch

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1: Árvore genealógica de linhagem paterna da família Flach	26
FIGURA 2: Mapa político medieval	28
QUADRO 1: Participantes	61
QUADRO 2: Exemplos de erros quanto à morfologia apresentados pelos alunos em sala de aula	64
QUADRO 3: Exemplos de dificuldades quanto à sintaxe apresentadas pelos alunos em sala de aula	63

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO	79
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	80
ANEXO 3 – EXEMPLO DE EXERCÍCIOS.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Fatos da jornada de imigrantes alemães para o Brasil	16
2.1.1 Chegada dos imigrantes alemães no Brasil.....	20
2.1.2 A língua alemã e suas implicações para o aprendizado	27
2.2 Alunos na adultez tardia e a língua alemã.....	38
2.2.1 O retorno às aulas de alunos na adultez tardia	39
2.2.2 Peculiaridades de alunos na adultez tardia	41
2.2.3 O professor: aprendizagem no aluno tardio.....	43
2.3 O cérebro e a mente	48
2.3.1 As relações do cérebro com a memória	53
2.3.2 A memória do aluno na adultez tardia	57
3 METODOLOGIA	59
3.1 Problema de Pesquisa	59
3.2 Objetivos	59
3.2.1 Objetivo Geral	59
3.2.2 Objetivos Específicos.....	59
3.3 Tipo de Pesquisa.....	60
3.4 Participantes.....	61
3.5 Procedimentos	62
3.6 Instrumentos.....	63
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	78

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho teve o objetivo de identificar, descrever e analisar as dificuldades de aprendizagem bem como o papel da memória no aprendizado da Língua Alemã em alunos tardios, após 60 anos, faixa etária essa, denominada na dissertação como *adulter tardia*¹, como dizem Mosquera e Stobäus (1982).

Ensinando os aprendizes da Língua Alemã na *adulter tardia*, e observando a vontade deles de aprenderem mais sobre a cultura de seus antepassados e preservá-la por meio do idioma, surgiu a ideia de iniciar este estudo, delineando alguns fatos históricos importantes sobre os imigrantes alemães enquanto na Alemanha, no item 2.1 dessa dissertação. O item 2.1.1 esclarece fatos históricos dos imigrantes alemães já no Brasil para entendermos o porquê de sua vinda para este país. No item 2.1.2 apresento alguns fatos relacionados com a história da língua alemã e quais são suas implicações para aprendê-la. No item 2.2 há uma breve explicação sobre os motivos que levam os alunos a aprender alemão e no item 2.2.1 a razão de seu retorno às aulas em idade avançada. Já no item 2.2.2 saliento algumas peculiaridades de alunos tardios em uma cultura supervalorizada pelo novo. No item 2.2.3 descrevo como o professor executa seu trabalho e como seus alunos recebem sua orientação. Após discorrer sobre a interação do professor e o processo de ensino e aprendizagem de alunos após 60 anos, o item 2.3 apresenta como o cérebro e a mente constroem esse mundo simultâneo que nos rodeia

¹ Conceitos como *adulter*, *adulteridade* e *adulterência* são relativamente recentes e não existem ainda nos dicionários de língua portuguesa. Eles revelam ainda a necessidade de conceitualização da temática, demonstrando a pertinência, a importância e a atualidade de estudos acerca do adulto. Na dissertação os termos '*adulter tardia*' e '*alunos tardios*' são referidos para designar os alunos que, além de estar em uma faixa etária acima de 60 anos, voltam a estudar tardiamente, isto é, fora da idade adequada oferecida pelas instituições brasileiras, utilizados por Mosquera desde 1980.

externamente e outro organizado em torno de projetos e intenções. O item 2.3.1 compreende as relações do cérebro com a memória; os tipos de memória e seu papel em alunos “seniors.” O capítulo 3 descreve o método de pesquisa, no qual o tipo utilizado neste estudo foi o estudo de caso; com enfoque descritivo, interpretativo-qualitativo, possibilitando discutir a importância do processo de aprendizagem dos participantes e tendo como perspectiva a intervenção do pesquisador no grupo investigado. O capítulo 4 trata da apresentação e discussão dos dados, os quadros que resultaram das categorizações de respostas de exercícios analisados dos erros dos participantes. Já o capítulo seguinte, de número 5 relaciona os dados apresentados com o problema e objetivos dessa pesquisa. A dissertação finaliza com considerações finais sobre todo o processo de pesquisa, os resultados do estudo e da temática investigada.

É preciso ressaltar que estudos sobre a memória e aprendizado já existem. Com isso, não quero me eximir da responsabilidade de minhas indagações, porém precisar o mérito de aprofundar conhecimentos teóricos durante as aulas do Curso de Mestrado para organizar, descrever e compreender como a memória contribui para os alunos vivenciarem o aprender algo novo tardiamente.

Izquierdo (2004, p. 95) enfatiza bem a importância de adultos tardios exercitarem sua memória:

Praticando-a por meio da leitura consciente, mantém sua mente funcionando o melhor possível até o final, assim como os idosos que mantém alguma atividade física conservam sua circulação sanguínea e sua fortaleza física por mais tempo. Muitas vezes são capazes de grandes coisas ainda depois de idade muito avançada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FATOS DA JORNADA DE IMIGRANTES ALEMÃES PARA O BRASIL

Entender o passado é fundamental para compreendermos o presente. A cultura e as tradições nos definem hoje como seres humanos e, para conhecermos o imigrante alemão e seu idioma, faz-se necessária uma viagem no tempo e registro de fatos importantes para esboçarmos sua trajetória até nossos dias.

A Alemanha é um país cujos olhos do mundo sempre estiveram sobre ele. Sua história tem sido influenciada por circunstâncias fatídicas. O país, por estar localizado no meio da Europa sem fronteiras naturais, no Leste ou Oeste, tem sido afetado nas suas relações externas e decisões políticas. Dentro desse panorama e fazendo um retrospecto, voltemos mais precisamente ao século II a.C. e nos perguntemos quem era o povo alemão.

Segundo Müller (1986), o povo alemão descende de diversas tribos, desde o século II a.C., que viviam no Norte e na Europa Central. Tinham uma língua, cultura e ancestrais similares, porém não era uma nação unificada. Entre essas tribos podemos citar os Saxões, os Lombardos, os Swebes e os Frisians. No período de mais ou menos 300 anos a.C. eles habitavam todo o Norte e Centro da Alemanha. Até o século I a.C. as tribos germânicas deslocavam-se cada vez mais para o Sul; no Oeste os celtas deslocavam-se para o Danúbio e para o rio Reno.

Alguns historiadores, como Franz (2007), acreditam que o ano 800 inicia a história do povo alemão, pois nessa época Carlos Magno uniu todas as tribos em um só reino. Neste reino estavam incluídos os Francos, que hoje habitam os países da França e Bélgica. A história da Alemanha é também a história da Europa Central. As fronteiras do Império Alemão, desde o início foram fluindo e expandindo-se; dependendo de quem ganhava ou perdia as guerras. As áreas eram conquistadas e

seus ocupantes deviam deixá-las. Pouco a pouco se pode observar como a forma de vida das pessoas tem mudado com as conquistas, desde as primeiras comunidades até o Estado moderno. Com a expansão e conquistas, o povo sente a necessidade de migrar, por razões óbvias como clima e pastagens novas. Na verdade, nos anos 200 e, particularmente, entre os anos 400 e 600 d.C. várias tribos foram atraídas para o Leste e para o Sul da Europa Ocidental. Então, surge uma nova redistribuição das descendências em toda a Europa. Através das migrações das descendências e dos povos para o Oeste, muda-se a face da Europa, por causa das condições de vida no Nordeste Europeu, cuja população aumentara e cujas condições climáticas eram más.

As migrações de cada uma das descendências levaram a uma reação em cadeia, uma vez que outras descendências, também, se afastavam. Mas acima de tudo, foi a invasão dos Hunos que expulsou os povos do Leste; com seus poucos pertences, mudaram-se com seu gado pela Europa, enquanto o Império Romano já estava fragilizado pelos litígios internos desde o ano 395. Com os avanços as descendências germânicas ocupavam as regiões romanas, às vezes com o consentimento dos romanos, mas em outras vezes eram expulsos. Em 568, os Lombardos estabeleceram-se e expandiram-se no Norte da Itália e lá fundaram seu novo reino. A época das grandes migrações tinha chegado ao seu fim.

Franz (2007) nos informa que, após a grande migração das nações, o ramo teutônico da família de línguas Indo-Germânicas dividiu-se em tribos subsequentes: a baixa Saxônia, e os frisians no norte; os francos no oeste; os turíngios na Alemanha Central; os alemães na Swabia e os bávaros no Sul. Eles se uniram sob o regime de Carlos Magno, que recebeu a coroa imperial das mãos do Papa Leo III em 800. Na Idade Média, o Império Sacro Romano da nação Alemã estabeleceu-se pacificamente entre os vários povos da Europa Central. Seu apogeu durou até mais ou menos 1250. Depois disso, o poder do principado aumentou consideravelmente. A Reforma (após 1520) foi o evento mais significativo da história da Alemanha em seus primórdios. Desde o século XVI, a Alemanha conheceu uma conspiração religiosa que a Guerra dos Trinta Anos (1618 a 1648) não fora capaz de superar, trazendo com isso incontável devastação em seu percurso. Isso determinou que a Alemanha se tornasse palco de guerra. Quando aquela guerra terminou, os Países Baixos, formados hoje, pela Holanda, Bélgica e Suécia, que tinham se isolado do

Reich desde 1556 através do domínio dos Habsburgos, espanhóis e Suíça, finalmente abandonaram sua associação com o Reich.

O século XVIII viu a Prússia-Brandenburg crescer, tornando-se um grande poder e, intelectualmente, caracterizar-se pela era dourada de nomes como Johann Sebastian Bach, Immanuel Kant, Johann Wolfgang von Goethe e Friederich von Schiller. É preciso entender que do ponto de vista cultural e literário, as sociedades daquela época eram controladoras e retrógradas. O Sacro Império Romano-Germânico não passava de um conjunto inorgânico em termos políticos, sociais e militares, fragmentado em centenas de principados, ducados, Estados e cidades-Estado. O intercâmbio em todos os sentidos se via dificultado por um misto de burocracia e de autoritarismo, no qual os príncipes e os estamentos governamentais locais exerciam de fato o poder, em detrimento da figura quase decorativa do rei.

Para se ter ideia do caráter ficcional, meramente formal do Estado alemão, basta lembrarmos da guerra contra os Habsburgos (Áustria) movida por Frederico II, recém-chegado ao trono da Prússia em 1740, após a morte de seu pai, pois ambos os Estados faziam parte do Sacro Império. Ao tomar a Silésia, em sua luta obstinada (e bem sucedida) com o objetivo de transformar a Prússia em grande potência, Frederico verá os desdobramentos de suas ações culminarem na Guerra dos Sete Anos (1756-1763) chamada por muitos, e com razão, de “primeira guerra mundial” na história da humanidade. A Áustria, encorajada a retomar a Silésia, que perdera definitivamente numa segunda tentativa bélica contra a Prússia em 1744/45, alia-se à França e à Rússia. Como medida preventiva, Frederico invade a neutra Saxônia. Com o envolvimento da Inglaterra, aliada da Prússia, o palco da guerra ultrapassa as fronteiras da Europa Central e estende-se às Américas, África e Ásia. Após grande e extensa devastação, o conflito se encerra em 1763, com a desistência dos Habsburgos e a vitória de Frederico II, consagrada com a assinatura da Paz de Habsburgos (Áustria).

Em 1806, o Sacro Império Romano da Nação Alemã, que assumiu mais e mais o caráter de Federação de Estados caiu sob a investida violenta do imperador francês Napoleão. Em 1815, a Federação Alemã (Deutscher Bund) foi formada como uma associação livre composta por 32 principados e cidades imperiais livres. Depois em 1867 a Federação Alemã do Norte transformou-se no precursor imediato

do Império Alemão de 1871. O imperador deste reino foi o rei da Prússia. A Áustria, que vinha há 500 anos provendo imperadores alemães, parou de formar parte da Alemanha em 1866. O novo Império Alemão, cujo primeiro Chanceler foi Otto von Bismarck, trouxe prosperidade econômica de 1871 até 1914, especialmente no campo da produção industrial. O padrão de vida do povo alemão fora excepcional. Realizações científicas, técnicas e culturais trouxeram alta estima para o Império e o mundo inteiro. Em 1881, a Alemanha introduziu o modelo de legislação social, sendo o primeiro Estado a fazê-lo. A Alemanha permaneceu preservada, porém após perder a Primeira Guerra mundial (1914 a 1918), o Império tornou-se uma república com uma perda territorial notável. Foi estabelecido um sistema parlamentar democrático com a Constituição Weimar de 11 de agosto de 1919.

Durante a crise econômica mundial de 1929, o enfraquecimento interno da República de Weimar agravou-se; 36 partidos políticos competiam nas eleições. Por volta de 1932-33, o número de desempregados aumentou mais do que seis (6) milhões. Foi essa situação sócio-econômica que possibilitou a ascensão de Adolfo Hitler ao poder. Como exemplo de princípios democráticos, Hitler foi nomeado Chanceler do Império em 1933. Por meios próprios e de seus associados e mais com a pressão das massas, ele ganha espaço na política e elimina cada um dos órgãos constitucionais, transformando a República em um despotismo incondicional. Os políticos, por sua vez, persuadidos pelos Nacionais Socialistas, sob o comando de Hitler, desencadearam a Segunda Guerra Mundial em 1939. A guerra terminou em 1945 com a derrota militar da Alemanha. A autoridade suprema fora assumida pelos poderes da ocupação; ainda em 1945, o território alemão e suas fronteiras foram divididos em quatro zonas de ocupação junto com uma “Área de Berlim” sob o status de quatro poderes. As províncias do Leste foram isoladas e, após, grande parte da população alemã foi expulsa e colocada em uma “paz final pendente”, sob uma administração alheia. No oeste, o Território de Saar com uma população de falantes alemães de um milhão de habitantes na época foi anexado economicamente à França sob o sistema de autonomia política parcial. Em 1949, a “República Federal da Alemanha” foi formada fora os Estados ou terra do oeste da Alemanha. Desde 1956, tem sido possível enquadrar o futuro de Saarland de acordo com a vontade política de sua população. Então, passando em revista a história do imigrante alemão desde a sua formação e evolução, desde os primórdios

enfrentando guerras fatídicas, torna desnecessária uma autópsia dessa mesma história nos seus pontos mais divulgados e conhecidos, quando o único propósito é esclarecer o entendimento do leitor quanto à direção do povo alemão e sua vinda para o Brasil.

2.1.1 Chegada dos imigrantes alemães no Brasil

O povo alemão, por não ser na sua “essência” migratório segundo o Professor Arntz (1962), teve que deixar sua pátria devido à crise econômica no apogeu da 1ª e da 2ª guerras mundiais, além de todos os litígios políticos internos e externos de vários séculos. Ante a tantas dificuldades, e após exaustiva procura de paz e novo “lar” nos limites estreitos exclusivistas de sua pátria, a “Alemanha”, o povo alemão, foi tomado em seu íntimo por generosas florações de reformas edificantes, não só no âmbito material, mas também compreendendo a verdadeira vontade de um reconstruir suas vidas em uma terra ainda que além mar, porém que fosse mais solidária e que oportunizasse um futuro melhor para seus descendentes, face às sucessivas inquietações européias.

O Brasil, então, parecia ser um “porto seguro”, onde poderiam viver melhor economicamente. Iriam trabalhar como agricultores e cultivar a terra. Os primeiros imigrantes a se estabelecer no Brasil foram 165 famílias que chegaram a Ilheus. Em 1824 outros grupos de imigrantes chegam a São Leopoldo, após quatro meses de viagem. Eram 39 pessoas, sendo 33 luteranos e 6 católicos. As mulheres não eram contadas, somente os homens. Nessa época, essa região era despovoada e com uma densidade populacional baixa. O Brasil, por sua vez, recentemente independente de Portugal, não lhe era possível trazer mais portugueses. Já os alemães desejavam imigrar para o Brasil. Além disso, a imperatriz do Brasil, Maria Leopoldina era austríaca e encorajava a chegada dos imigrantes alemães. Major Schäffer, alemão que morava no Brasil, fora enviado à Alemanha para fazer os trâmites legais da vinda dos alemães. O major trouxe imigrantes e soldados de

Rhinland Palatinate. A fim de atrair-los, o governo brasileiro prometera terras, onde eles poderiam colonizar a região. Essas terras localizavam-se no meio de grandes florestas e lá alguns imigrantes foram abandonados pelo governo. Schäffer trouxe 5.000 imigrantes de 1828 a 1829. Ainda, de 1824 a 1969 mais ou menos 250.000 alemães imigraram para o Brasil, sendo a 4ª maior comunidade a se estabelecer no país. A maioria deles chegou entre a 1ª e 2ª guerra mundial. Os primeiros anos não foram fáceis para os imigrantes alemães, pois muitos morreram de doenças tropicais, enquanto outros deixaram as colônias em busca de melhores condições de vida, pois o Brasil era uma terra desconhecida, com vegetação, clima e cultura muito diferente do que estavam habituados na Alemanha.

A Colônia de São Leopoldo fora um desastre. Contudo, nos anos seguintes, mais 4.830 imigrantes chegaram a São Leopoldo; então a colônia começou a prosperar com os imigrantes, estabelecendo-se em Novo Hamburgo. De São Leopoldo e Novo Hamburgo, os alemães espalharam-se para outras áreas do Rio Grande do Sul, principalmente perto dos rios. Toda a região do Vale dos Sinos foi habitada por alemães.

Durante a década de 1830 e parte de 1840, a imigração para o Brasil fora interrompida devido aos conflitos no Brasil como a Guerra dos Farrapos e a Revolução Federalista. É preciso esclarecer que os imigrantes alemães que se estabeleceram no Rio Grande do Sul, a partir de 1824, encontraram a província mais meridional do Brasil e a situação territorial estava ainda pouco definida. Inúmeros conflitos alternando com guerras demonstravam que o domínio efetivo sobre essas terras não se encontrava de todo consolidado.

Nesse panorama histórico da nova terra encontrava-se o povo alemão. Sua participação política e de seus descendentes fica descrita nas palavras de Jean Roche, historiador que diz: “Durante todo o século XIX e quase toda a primeira metade do XX, o papel político dos teuto-riograndenses foi quase nulo” (ROCHE, 1969, p. 227). Alguns fatores contribuíram para o desempenho dos imigrantes alemães no âmbito desse papel político tão pouco representativo: a) Os grandes latifundiários, os estancieiros criadores de gado controlavam toda a política local, regional e às vezes, também, nacional. Poderíamos dizer que esses territórios eram quase “feudos”, de onde emanava todo o poder e desmandos da terra. b) Outro fator

de relevância fora a localização dos alemães, confinados no Vale dos Sinos, em Caí, em Taquara, Pardo e Jacuí, em outras regiões de comunidades urbanas, os alemães conservavam nitidamente a sua feição germânica. O contato e o intercâmbio com o mundo luso-estanceiro era apenas superficial e episódico. Dessa forma, os alemães não representavam nenhuma ameaça política para os detentores do poder, uma vez que eles próprios consideravam essa população como praticantes de uma economia agrícola de baixo potencial de competição para com a pecuária das estâncias. c) Fator importante que reforça os anteriores era o fato dos alemães até o final do Império não estarem organizados, ainda não ter um objetivo comum. Vieram para povoar as regiões e para serem colonos e não para servirem de fomento à transformação do modelo e da ação política. Contudo, com a expansão das comunidades dos imigrantes e de seus descendentes, e abertura de novas fronteiras de colonização, levaram a se organizar melhor nas últimas duas décadas do século XIX. Isso fica evidente nas características mais visíveis dos alemães, como a religião, a educação, a economia agrícola, o lazer e a cultura.

Com a mudança do regime monárquico para o republicano, exigiu-se que a participação do imigrante teuto-brasileiro fosse mais efetiva no que tange à produção agrícola, ao comércio, organização educacional e eclesiástica, caso contrário, não conseguiria nada das autoridades vigentes. Mas foi na década de 1920 e 1939 que a Sociedade União Popular, que se destinava a garantir a promoção integral das pessoas no contexto das comunidades teuto-católicas, dedicou atenção especial à escola, à consolidação das comunidades, à vida religiosa, à melhora e aprimoramento das técnicas agrícolas, aprimoramento da imprensa como veículo de comunicação, de informação e de formação dos imigrantes alemães. Pode se observar que os teuto-brasileiros católicos apresentavam uma organização sólida, coesa e dinâmica para a época. Então, para que molestar uma comunidade que erradicou o analfabetismo por sua tradição cultural, valores e a religião, e tornara-se um povo laborioso e pacífico? Mas para entender a importância atribuída à escola pelos imigrantes teuto-brasileiros, católicos e luteranos, faz-se necessário remontar seu passado milenar de mudança histórico-cultural, da qual surgiram esses colonizadores e as adversidades encontradas por eles na nova “pátria”.

Todos os imigrantes alemães vieram da Europa Central e do Norte. Como é do conhecimento de todos, é exatamente nessa região da Europa que germinaram e

firmaram-se em grande parte as bases da cultura ocidental. São esses fundamentos que, mais tarde, irão delinear a atitude, procedimentos sociais e político-sociais dos imigrantes, camponeses médio que habitaram as regiões vazias do Brasil. Com a vinda de centenas desses camponeses, mais especificamente para o sul do país, um risco evidente, talvez, o maior de sua história, tenha sido sofrer uma descontinuidade em suas tradições por algumas razões, tais como a que se refere ao ambiente geográfico. As terras destinadas aos imigrantes localizavam-se nas bacias dos rios Sinos, Caí, Taquari, Pardo, zona das Missões, Alto Uruguai e outras cobertas de densas florestas, oferecendo os mais diversos perigos. Outro problema enfrentado pelos imigrantes alemães foi o isolamento que dificultava o desenvolvimento das comunicações entre as comunidades teuto-brasileiras. Outra dificuldade que prejudicava o contato com as comunidades era a barreira da língua, pois os imigrantes só falavam o alemão diferentemente dos lusos e descendentes. Também, a demora com a demarcação dos lotes e a falta de distribuição de títulos legais de propriedade (hoje escritura), motivou inúmeros conflitos, mesmo entre os próprios colonos. Ainda, a falta de ferramentas adequadas para o trabalho agrícola e certa negligência por parte dos colonizadores pela vida cultural e pela escola.

Conforme salienta Fouquet (1974, p. 168),:

Aqui foi diferente. Os portugueses, no período de seu domínio, negligenciavam a vida cultural. Nos primeiros tempos que seguiram à independência, a cultura constituiu privilégio de uns poucos. Sua educação era confiada a sacerdotes ou preceptores. Os jovens brasileiros, que faziam cursos superiores, tinham que se dirigir à vetusta universidade de Coimbra.

É evidente que os colonizadores lusos não tinham grandes interesses em ajudar na construção de escolas para os imigrantes alemães, pois estes vieram para povoar o Brasil e trabalhar na terra. Não tinham meios econômicos para mandar seus filhos para a Europa para estudar ou ter preceptores em casa; eles precisavam trabalhar. Para eles, a escola fazia parte de sua cultura, sendo bem mais do que um lugar para alfabetizar seus filhos. A escola era um meio de manter a cultura alemã. Não tinham meios de fundar uma rede escolar bem equipada e com professores com um alto conhecimento desejável. As escolas foram construídas pelos próprios colonos alemães, mantidas por eles, com recursos próprios, sem auxílio da Igreja. Essas escolas deram frutos, pois era uma forma de preservar valores sócio-culturais e religiosos. A partir daí, a escola vai se desenvolvendo de 1824 a 1850,

caracterizando-se como um esforço inicial de sua abertura. As construções físicas eram modestas. Às vezes, ela funcionava em casa de algum agricultor ou na residência do professor. De 1850 a 1875 a escola começa a ampliar-se.

Um fato curioso acontece em 1849 quando os primeiros padres jesuítas alemães chegam para apoiar e fomentar o ensino, principalmente o religioso. De 1875 a 1900, a escola teuto-brasileira cresce não só em qualidade mais também em número. Nessa década há mais escolas; no passado havia 40 escolas e nessa década passou a ser 82. Fato importante de se registrar é que as escolas começaram a ter um sistema de organização mais formal, mais sólida, a fim de evitar o perigo da fragmentação e dispersão das conquistas até ali conseguidas, com tanto esforço, por parte da comunidade teuto e dos próprios professores. Nessa década os professores começam a se organizar para garantir um trabalho já mais didático-pedagógico uniforme e coerente.

Décadas de 1900 a 1938. Esse período é o mais profícuo e o mais consolidado de todos. As etapas anteriores, cada uma a seu modo, tinham sido fieis aos objetivos traçados desde seu início. Esse período é caracterizado pela atenção à própria estrutura física da escola. Os antigos prédios escolares desapareceram rapidamente do ambiente colonial, pois eles eram construídos de barro e cobertos com tabuinhas. Aqui já inicia uma atenção especial ao material didático, começou a haver textos mais adequados às necessidades regionais para despertar as crianças de seu papel de cidadãos teuto-brasileiros, explicando-lhes, também, a importância de serem bons cidadãos úteis e responsáveis. Também as edições do *Jornal do Professor* (*Lehrerzeitung*), ofereciam séries mais ricas de cartilhas, mapas, livros de leitura, compêndios de aritmética, publicações sobre geografia, história, línguas, etc. Ainda em 1900, mais precisamente em janeiro desse ano, editou-se “regularmente, o informativo mensal da Associação dos Professores. Até 1907 aparece com o título de *Comunicações* (*Mitteilungen*) e, de então até sua supressão, denominou-se *Jornal do Professor*” (*Lehrerzeitung*) (RAMBO, 1994, p. 40). Os professores liam o jornal e discutiam com profundidade os problemas da escola como: objetivo da escola, direito sobre a escola, sobre escola e família, castigos, procedimentos didáticos, o papel do professor ideal, educação sexual, etc.

Então, podemos observar que esses quatro períodos da história do imigrante

alemão, no que tange à cultura e seu desenvolvimento e preservação, são cruciais para a conservação de seus valores, e a construção de escolas faz parte dessa maneira de pensar do imigrante alemão, como podemos bem observar na seguinte citação de Hundert Jahre Deutschum (RIO GRANDE DO SUL, 1924, p. 418):

[...] a própria guerra mundial, embora levantasse tempestades contra as escolas particulares alemãs, não foi capaz de destruir um edifício tão solidamente fundamentado na base da consciência de coesão dos descendentes dos imigrantes teutos. Nessa fase introduziu-se o período escolar de quatro anos. Tem-se firme esperança que esse período será alongado para cinco anos, ao menos para os meninos. A razão principal reside no fato de se exigir melhor formação geral e ampliação do conhecimento da língua vernácula.

Os imigrantes alemães sempre tiveram a preocupação com seu idioma materno, porém nos resta uma pergunta: eles tinham também uma preocupação com o novo idioma de sua nova “pátria”, ou seja, a língua portuguesa? Como conciliar a língua alemã e adquirir o novo idioma português?

Convém explicar como esses dois fatos ocorreram. Quando as primeiras colônias se estabeleceram na serra, seu isolamento, as distâncias entre uma colônia e outra, levaram os imigrantes a conservar o uso de seu próprio idioma materno, o alemão. O contato com os luso-brasileiros era nulo. Não havia necessidade de falar outro idioma, uma vez que se comunicavam em alemão, entre si. O uso da língua alemã prolongou-se além do fim do Império.

Ainda em 1885, os imigrantes alemães não sentiam falta de outro idioma, senão o próprio alemão. Entretanto, o idioma português começa a ganhar espaço com o desenvolvimento dos meios de comunicação e, com isso, facilita a comunicação entre diferentes etnias e com o estabelecimento de novas colônias no meio da zona luso-brasileira. A expansão das escolas públicas também é decisiva para o interesse do idioma português. Hoje já não há colonos que falem só o alemão, como no século XIX.

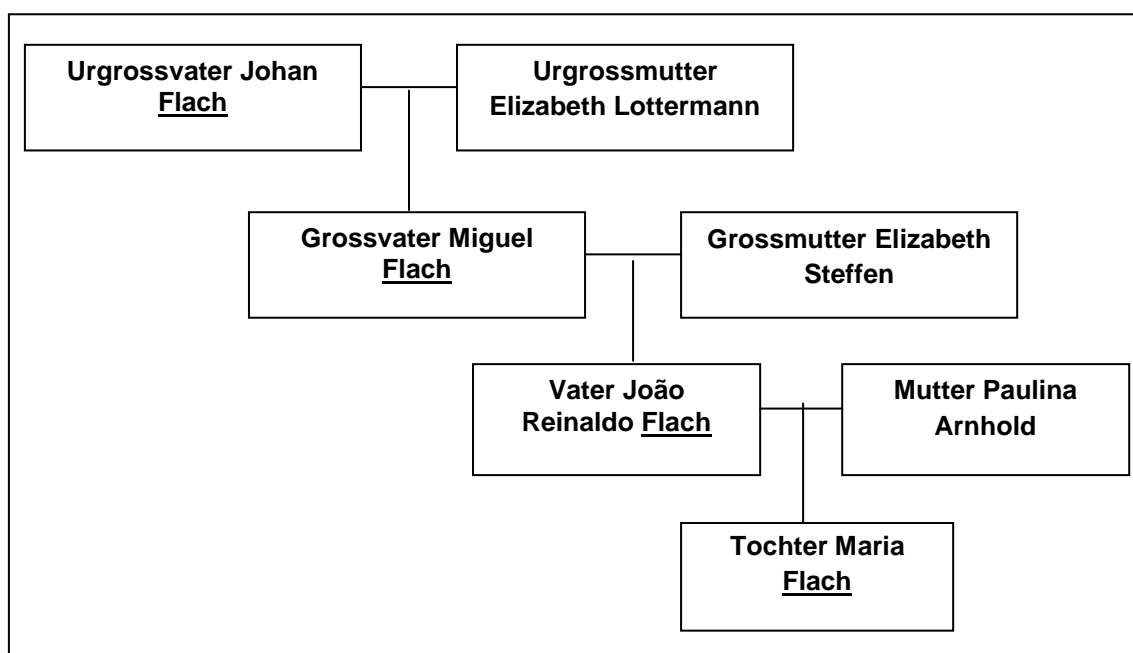
A família Flach², composta do bisavô Johan Flach e bisavó Elizabeth Lottermann, veio da Alemanha, cidade de Gornhausen, próximo a Trier, no ano de 1856 para o Brasil e estabeleceram-se em Piedade/RS. Essa família chega ao Brasil

² Árvore genealógica da Família Flach foi consentida pela aluna de alemão do mesmo sobrenome como exemplo da 1ª. Geração de imigrantes que falava alemão.

já no período em que a escola teuto tem significado importante para manter a cultura e os laços com a Alemanha. Observemos a árvore genealógica de linhagem paterna da família Flach a seguir:

FIGURA 1

Árvore genealógica de linhagem paterna da família Flach.



Fonte: a autora, 2009.

Os avós falavam alemão em casa e queriam que seus netos também aprendessem a língua alemã, para não haver um depauperamento de sua cultura. Os meios de comunicações ainda não estavam desenvolvidos. No caso da família Flach, até a 2ª geração, os avós Miguel Flach e Avó Elizabeth Steffen ainda falavam alemão em casa. Já a 3ª geração, o pai João Reinaldo Flach e a mãe Paulina Arnhold, nascidos no Brasil, em Bom Princípio/RS, já falavam o dialeto alemão³, e a 4ª geração falava o português, pois com o advento dos meios de comunicações e um dos mais importantes meios de propagação do português, o rádio, a língua alemã vai tomando outra configuração. O rádio, sem coação, talvez tenha tornado a expansão da língua nacional, o português, mais rápido nas colônias, não só entre as crianças, mas também entre os adultos que não podiam ser enviados à escola, por razões de trabalho.

³ Dialeto – sm (lat *dialectu*), modalidade regional de uma língua, caracterizada por certas peculiaridades fonéticas, gramaticais ou léxicas. Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

Através do rádio, e principalmente em 1956, a rádio Itaí, aos domingos, das 10 às 11 horas, transmitia a Hora da Cultura Alemã. O programa consistia de música, poesia e palestras. Porém havia outros programas patrocinados por casas de comércio que mandavam irradiar programas de melodias alemãs e melodias em língua portuguesa, sucessos da época, no quadro das emissões publicitárias.

Com isso, a língua portuguesa ganha espaço deixando de ser uma língua estrangeira. Já a língua alemã, em termos de conhecimento geral, continua mantendo sua importância. Porém, seu uso regular diminuiu a partir da Primeira Guerra Mundial, pois houve a proibição, por parte do governo brasileiro, no uso da língua alemã. No entanto, a regularidade das migrações internas, favoreceu a coesão das colônias.

As escolas, os meios de comunicação e as igrejas ajudaram a conservar a língua e os costumes germânicos, muito embora o panorama da colônia, a paisagem cultural e as atividades profissionais fossem outras que não as da cidade. O homem do campo e o da cidade passa a ser teuto-brasileiros de origem alemã, como eles próprios se denominam. Fiéis aos seus ancestrais e as tradições, são cidadãos autênticos, estando enraizados no solo brasileiro, fazendo parte da paisagem brasileira, constituindo-se e desenvolvendo-se a partir de uma migração.

2.1.2 A língua alemã e suas implicações para o aprendizado

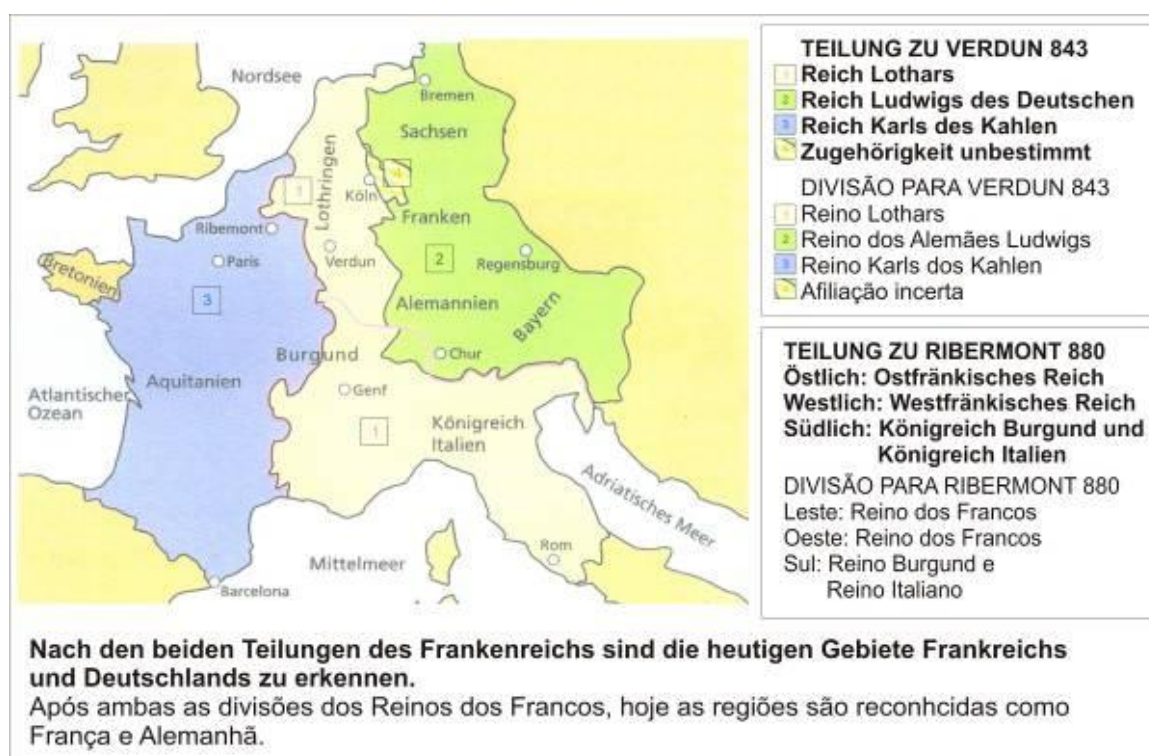
“A tarefa de uma escola de alta qualidade deve ser sempre a de levar o estudante a compreender a importância de estudar seriamente a língua”, diz Nietzsche (2004, p. 54). Como se pode observar no primeiro capítulo deste trabalho, falou-se sobre alguns fatos importantes da história dos imigrantes alemães e a jornada de seus antepassados até o Brasil.

Não se pode falar de fatos relacionados com os imigrantes alemães e seus antepassados sem mencionar a língua alemã, como alguns descendentes alemães

ainda falam o português com sotaque alemão e quais são suas implicações para aprendê-la.

Na era da globalização, quando cada cultura se impõe pela sua importância econômica, em uma sociedade multicultural, o valor da hereditariedade da língua alemã e sua cultura também se acentuam e nos chama a atenção para saber como surgiu esse idioma, no atual panorama sociocultural e as decorrências para seu aprendizado. Ammon et al. (2004), nos salienta que a língua que chamamos de alemã originou-se de outras línguas germânicas (principalmente o inglês, holandês, línguas escandinavas e indo-europeas), pela mudança de som da língua alemã. Seus efeitos podem ser comparados pelas palavras alemãs modernas com seus cognatos em inglês e, como exemplo podemos citar as palavras *Pound* e *Pfund* que significam “quilo” em português. Outro exemplo é a palavra *Apple* e *Apfel* que significam “maçã” em português.

FIGURA 2
Mapa político medieval.



Fonte: adaptado de Franz (2007).

Para entendermos a origem da língua alemã precisamos olhar também o início do mapa político medieval para nos ajudar. No século V havia vários países de tribos germânicas no limite Nordeste do Império Romano: os reinos Saxões (Sachen) no

Norte da Alemanha e na Costa do Mar do Norte. Os romanos invadiram também a Inglaterra com os Anglos (por conseguinte, “Anglo-saxões”), Francos (França) entre os rios Reno e Weser, no Norte da Alemanha, (Alemães) no Sul-Oeste da Alemanha, Burgúndios (Burgunden) no Sudoeste da França e os Turíngios (Ghüringer) na Alemanha Central entre os rios Weser e Elba.

Nos séculos seguintes, os francos conquistaram grande parte dos Países Baixos: Bélgica e Nordeste da França e mais tarde o Oeste e Alemanha Central até o império alcançar seu tamanho final sob o domínio de Carlos Magno, englobando todo o continente europeu desde a França até o Nordeste da Alemanha e Nordeste da Itália. A fronteira entre a França e Alemanha foi dos falantes da língua romana e o Leste dos falantes germânicos. Hoje a língua alemã é falada na Alemanha, Áustria e Suíça, embora algumas comunidades pequenas no Norte e América do Sul, África e Austrália falem também o alemão. Também podemos dizer que a língua alemã, depois do inglês, é a segunda língua mais popular hoje; com seu uso extensivo, há mais ou menos 98.000.000 falantes. Embora o ramo das línguas germânicas origine-se das línguas indo-européias, a origem de palavras e nomes tem suas origens vindas do Latim. De acordo com Richter (2000), o primeiro documento histórico das línguas germânicas é a Bíblia escrita em Gótico, que foi traduzida mais ou menos em 350 AD (Ano Dominus). Todas as línguas germânicas parecem ter suas raízes da língua Proto-Germânica. A língua Proto-Germânica é um ramo da língua Indo-Europeia.

Podemos acrescentar, ainda, que a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg, em 1400-1468, com tipos móveis e com a tradução da Bíblia por Martin Luther em 1483-1546 foi um avanço na língua alemã, pois pela primeira vez havia uma língua com texto de interesse comum a todos, e que se espalharia rápido por toda a Alemanha. Seu esforço seria compensado, uma vez que ele selecionara, cuidadosamente, um idioma que seria percebido e entendido naturalmente em diferentes regiões da Alemanha.

Além dessa pequena visão histórica sobre a língua alemã, podemos nos perguntar o que significa alemão, e veremos que o nome alemão (*deutsch*) é ao mesmo tempo a designação do povo e da língua. Estas duas noções não são coincidências que levam as certas inconsistências. As áreas chamadas de Baixo

Alemão falam uma variedade da língua alemã porque elas pertencem à Alemanha e porque elas adotaram o que se chama alto alemão (Hoch Deutsch) com língua padrão e gradualmente desde o século XV. O Baixo Alemão teve importância na área do Mar Báltico e nas regiões costeiras da Alemanha, porém com o declínio de Hanse no final do século XV, o Alto Alemão tornou-se importante em grandes cidades no Norte da Alemanha. A língua alemã submeteu-se a várias mudanças ao longo de sua história. As fases principais eram chamadas de Althochdeutsch (AHD), Mittelhochdeutsch (MHD) e Neuhochdeutsch (NHD).

O antigo alemão gramatical foi falado até o século X ou XI. Quando observado e comparado com o NHD, sua característica mais marcante é que ela contém uma declinação desenvolvida do substantivo e artigos opcionais e também uma conjugação verbal com finais distintos e opções de pronomes somente. No que diz respeito à gramática de AHD, ela se parece com o Latim e as línguas eslavas de hoje. O alemão médio gramatical era a língua dos mistréis. Ainda segundo Ammon *et al* (2004), a concentração da palavra (em grosso modo, a sílaba mais forte em português) deriva da palavra, deixando prefixos com uma vogal não específica como 'e'. Os finais das conjugações e declinações desapareceram, exceto por pequenos resíduos. Os pronomes (quando não há outro sujeito) e os artigos são obrigatórios. As antigas vogais deixaram alguns traços, como exemplo: um 'i' desapareceu como um sufixo modificado em 'a', 'o', ou 'u' e a palavra, por exemplo, *guoti* → *güete* (Güte). Nas conjugações e declinações, já havia umlauts no AHD, em português o trema, porém tornaram-se mais importantes no MHD (Alemão Médio Gramatical).

O novo alemão gramatical desenvolveu-se fora do Meio Alemão gramatical no final da Idade Média. Além da inevitável mudança no significado de muitas palavras que sempre aconteceram através dos tempos, as diferenças entre o MHD e NHD são: Exemplos de alongamento em *vride* → *friede*, *wonen* → *wohnen*, *künec* → *König*, *ich dâhte* → *ich dachte*, (eu pensei, achei, em português). Também, a mesma coisa aconteceu com o grupo de consoantes, como exemplos são: *Schmied* (smith), *Schnee* (neve), *Stein* (pedra), *falsch*, (falso).

Foi demonstrado um breve relato de como a língua alemã desenrolou-se até chegar ao que se pode chamar de Idioma Alemão Padrão. Pode-se notar uma pequena padronização da língua alemã quando esta trouxe seus menestreis (poeta

ou cantor medieval) que queriam que suas canções fossem entendidas em mais do que uma região alemã e, com isso, evitar regionalismos ou rimas que funcionariam somente em alguns dialetos. Por isso houve uma necessidade de uma língua alemã comum, uma vez que as leis administrativas e documentos judiciais eram escritos em latim.

Com isso, nos séculos XIII e XIV, a língua alemã tornou-se cada vez mais usada na administração. Já no tempo do Imperador Ludwig da Baviera que reinou de 1314 a 1347, muitos documentos imperiais já eram escritos em alemão, principalmente quando os negócios no Sul da Alemanha e documentos que ele emitia como Duque da Baviera eram quase, exclusivamente, escritos em alemão. Além disso, não se pode esquecer que Lutero contribuiu amplamente para a língua alemã tornar-se mais coloquial e falada por homens comuns. Meissen e mesmo Wittenberg, Thuringia foram lugares onde Lutero viveu vários anos e estão localizados na Alemanha Central e isso contribuiu muito para a criação de uma língua que fosse entendida por toda a parte na Alemanha. A existência de um documento escrito em uma linguagem comum a todos foi o primeiro passo para o desenvolvimento de uma língua padrão. O segundo passo foi a descrição da língua em dicionários e gramáticas. Na época do barroco (estilo literário, musical, modo de pensar filosófico, religioso e político na Europa na metade do século XVII), não era tão relevante como a arte, mas um tipo de trabalho artesanal com regras fixas. Na época do Iluminismo, (movimento literário e filosófico no século XVIII), o motivo para escrever uma gramática não estava no interesse em escrever regras para os poetas e escritores, mas na convicção de que a língua estava sujeita, também, a regras científicas como aquelas dos físicos. Isso levou a gramática a ser prescritiva ao invés de descritiva. Então, no século XIX, o interesse na língua alemã mudou em relação a sua purificação, eliminando palavras estrangeiras desnecessárias.

De acordo com Richter (2000), outro passo importante para a padronização do que se chama hoje língua alemã-padrão ou (Hochdeutsch), foi a criação de uma ortografia geral, isto é, em todas as regiões alemãs escreve-se o alemão da mesma forma). Isso foi criado graças ao reinado da Bavária em 1879. O reinado da Prússia, após um ano mais tarde, com Konrad Duden (1829-1911) criou seu famoso dicionário de acordo com as novas regras prussianas e bávaras, as quais tiveram continuação e foram adaptadas às mudanças da língua até nossos dias.

Desde 1880, a ortografia sofreu duas reformas: no primeiro e últimos anos do século XX; em 1901, houve uma conferência administrativa que durou três dias, aceitando e inovando o Dicionário Duden, mais precisamente abandonando o “th” em palavras alemãs como Thal (povo Tailandês). A reforma na década de 1990 consistiu em uma longa série de debates burocráticos, cujo resultado permanece em controvérsia, porque não foi um esforço para codificar mudanças já em uso, porém em inventar novas mudanças ortográficas. Richter (2000) exemplifica-nos que, enquanto a ortografia teve um compromisso entre a língua alemã do Nordeste e Sudoeste, isso não ocorreu com a pronúncia.

Em 1898, Theodor Siebs (1862-1941) fixou as regras para o “Deutsche Bühnenaussprache” (estágio da pronúncia alemã) que ainda permanecem até hoje. Em seu trabalho, Siebs declarou que a pronúncia do Norte da Alemanha seria o padrão da língua alemã: pronunciando-se ‘s’ (como English ‘z’) e labiodental ‘w’ (como em inglês ‘v’) em posições de sílabas iniciais; vogais longas em palavras como Städte ou Husten; inicial são menos consistentes faladas como scht; Honig pronunciada como se fosse escrita com ‘ich’; pronunciada ‘b’, ‘d’, ‘g’; o Schwab (não enfatizada), falado um pouco mais redondo do que no Sul. E, para resumir, o alemão padrão, atualmente, é a língua do Sul na pronúncia do Norte – em princípio razoavelmente justo para o compromisso assumido quanto à pronúncia. O efeito é, entretanto, que o idioma do Norte da Alemanha está frequentemente, próximo do padrão (porque não mistura facilmente com o dialeto, e porque dá preferência à pronúncia do Norte por Sieb), e observa-se uma tendência de que os regionalismos do Norte são mais frequentes vistos como “mais padrão” do que os do Sul.

Os fatos exemplificados acima foram simplificados para se entender as idiossincrasias do aprendizado do idioma alemão. A fim de entender sua gramática é necessário fazer uma comparação com o idioma português, porque os alunos que aprendem o idioma alemão têm como língua-mãe o português, mesmo falando algum dialeto alemão. Revuz (1998, p. 225), diz que o aprendiz “[...] já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira [...]”. Portanto, a importância da língua e da cultura materna nesse processo de contato com a língua e cultura estrangeira não poderá ser desconsiderada, principalmente com adultos tardios. Então, é normal que os alunos idosos tenham como parâmetro algumas construções da língua alemã que,

na maioria das vezes, não corresponde exatamente à gramática portuguesa, dificultando o aprendizado da língua alemã. De acordo com Reimann (2004), a língua alemã é um idioma de variações das desinências, talvez um dos mais acentuados nessa particularidade, em palavras declináveis e conjugações dos verbos.

A – Como exemplo tem-se a declinação dos substantivos em quatro casos; por casos queremos dizer a flexão dos substantivos de acordo com o lugar que eles ocupam na oração. O caso do sujeito em português chama-se em alemão nominativo; Exemplo, *Es ist kalt heute*. (Está frio hoje). O objeto direto chama-se acusativo; Exemplo, *Ich trinke einen guten deutschen Wein*. (Eu tomo um bom vinho alemão). O objeto indireto chama-se dativo. Exemplo, *Ich gebe ihr das Buch*. (Eu dou-lhe o livro). E o caso possessivo chama-se genitivo. Exemplo: *Der Mann der Frau ist Rechtsanwalt*. (O esposo da mulher é advogado).

B – Três gêneros: masculino, feminino e neutro, (*der, die, das*), que corresponde em português a 'o', 'a', e 'o' como um artigo neutro.

C – Os substantivos são escritos com letras maiúsculas.

D – *Kindergarten*. Substantivos compostos – *Kindergarten*. O primeiro modifica a categoria dada pelo segundo – jardim de infância. *Garten* é masculino, embora *Kinder* esteja no plural, significando crianças, o primeiro substantivo dá o gênero para o substantivo quando este é composto.

E – Verbos – são divididos em fracos. Estes têm a mesma terminação da vogal no pretérito, e particípio; exemplo; *ich sage, ich sagte e ich habe gesagt*. Nos verbos fortes, a vogal termina em *EIN* no particípio e (zero) no pretérito. Exemplo, *ich spreche, ich sprach e ich habe gesprochen*. E misturados tem duas vogais diferentes e a terminação dos verbos fracos. Exemplo *nennen* (chamar) - *ich nannte e ich habe genannt*.

F – Verbos separáveis (*trennbare Verben*). Os prefixos possuem um significado base.

Ex.: ZER = zerbrechen – separar

DURCH= durchschneiden – cortar

VER= versuchen – tentar

G – Prefixos separáveis. Muitos verbos, em alemão, têm prefixos separáveis. Exemplo, *mitgehen* que em português significa ir junto. Quando o verbo está conjugado eles se separam, e essa forma separável vai para o final da oração. Ex.: *Gehen Sie mit?* (Você vai comigo?)

H – Ordem das palavras na oração. *Ich muss das Wasser kochen* (Tenho que ferver a água). Em alemão, o elemento verbal (verbo principal ou auxiliar) vai em segundo lugar na oração, precedido pelo tópico mais importante. O segundo verbo mais importante aparece no final da oração, quando esta tiver verbos modais. Ressaltando, ainda, na ordem das palavras na oração, sem um verbo auxiliar há muitas opções para o seu enunciado.

Ex.: *Der Lehrer gibt mir das Buch heute.* (O professor me dá o livro, hoje).

Der Lehrer gibt mir heute das Buch. (O professor me dá, hoje, o livro).

A sílaba mais forte em *das Buch*.

Heute gibt mir der Lehrer das Buch. (Hoje, o professor me dá o livro).

Como se pode observar, a posição do substantivo como sujeito ou objeto não afeta o significado da oração.

I – Sistema de escrita. O alfabeto latino possui 26 letras e em alemão também, porém as vogais ‘a’, ‘o’ e ‘u’ levam o que se chama *Umlaut* (trema em português) ‘ae’, ‘oe’, ‘ue’, mais o antigo beta que, hoje, escreve-se com dois ‘s’. *Bisschen* = pouco.

Observação: Existem letras no alfabeto alemão que são diferentes do português quanto à pronúncia. Exemplo. A letra ‘g’ que se lê (gue); a letra ‘v’, leia-se (fau); letra ‘q’, leia-se (ku) e a letra ‘s’ que se lê com som de ‘z’ como em *sieben* (número sete);

J – Os pronomes, em alemão, têm gênero e caso gramaticais. Pronomes pessoais: *ich* (eu), *du* (tu), *er* (ele), *sie* (ela), *es* (neutro), *wir* (nós), *ihr* (vós), *sie* (eles, elas) e o *Sie* com maiúscula são equivalentes ao nosso pronome de tratamento o senhor, senhora e você.

L – Gênero e caso.

Ex.: *Der Bruder* (o irmão), *Die Schwester* (a irmã) e *Das Kind* (criança, neutro).

Os substantivos, incluindo os pronomes têm gênero e caso. O gênero significa que os substantivos são classificados em masculino, feminino e neutro.

Exemplo: *sie* (ela) em *Sie ist aus Deutschland*, esse *Sie* é sujeito. Todos os substantivos e pronomes têm caso gramatical. O caso gramatical refere-se a função gramatical da palavra dentro da frase ou oração. Uma função gramatical é o que uma palavra, frase ou oração desempenha no seu enunciado, se é sujeito, objeto direto ou indireto.

M – Pronome impessoal.

Exemplo: *Man ist was man isst*. Pronome impessoal *Man* (a gente). Esse pronome é muito usado na língua alemã.

N – Preposição.

Preposições específicas governam o caso do pronome seguinte. No exemplo a preposição *ohne* (sem) na oração: *Er isst ohne mich* (ele como sem mim), em português tem o 'mim' como pronome oblíquo e em alemão é uma preposição que especifica o caso acusativo = objeto direto.

A preposição *für* (para) na oração: *Das ist für dich*, (Isto é para ti); essa preposição pede o caso do acusativo, que é o objeto direto em português.

Observação: O pronome (*das*) que pode ser pronome demonstrativo, no caso da oração acima, é também artigo neutro em: *das Wasser* (a água em português).

As preposições, *auf*, *in*, *zu* indicam que elas regem o caso dativo (objeto indireto).

Exemplos: *Das Buch ist auf dem Tisch.*

Die Frau ist in der Küche.

Ich fahre zu der Stadt.

O – números cardinais.

Observação quanto aos números cardinais – *die Zahlen*.

0 – null	11 – elf	21 – einundzwanzig
1 – eins	12 – zwölf	22 – zweiundzwanzig
2 – zwei	13 – dreizehn	23 – dreiundzwanzig
3 – drei	14 – vierzehn	24 – vierundzwanzig
4 – vier	15 – fünfzehn	25 – fünfundzwanzig
5 – fünf	16 – sechzehn*	26 – sechsundzwanzig
6 – sechs	17 – siebzehn*	27 – siebenundzwanzig
7 – sieben	18 – achtzehn	28 – achtundzwanzig
8 – acht	19 – neunzehn	29 – neunundzwanzig
9 – neun	20 – zwanzig	30 – dreissig

Observação: A partir do número 13, em alemão, a ordem das palavras que forma a palavra composta, que representa o número, é invertida.

Ex.: dezoito - *achtzehn* (primeiro escreve-se o oito e depois a dezena).

Vinte e um – *einundzwanzig* (escreve-se um e o vinte depois).

P – As horas. *Die Uhrzeiten. Wieviel Uhr ist es?* e *Wie spät ist es?* São duas maneiras de perguntar as horas.

Outra observação é que há duas maneiras de dizer as horas em alemão:

A oficial – como é falada nos meios de comunicação, etc. E a não oficial – mais usada pelo povo em geral.

1 – Exemplo: oficial – 7:30 *Uhr* = *Es ist zwei Uhr dreissig*. (São duas horas e trinta minutos).

2 – Não oficial – 2:30 *Uhr* = *Es ist halb drei*. (São duas e meia).

Em alemão, diz-se meia hora para a hora seguinte e não, como em português, a hora e mais meia. Como em português, o quarto de hora também é usado e da seguinte maneira:

Exemplo:

OFICIAL (OFFIZIELL)	NÃO OFICIAL (INOFFIZIELL)
3:45 <i>Uhr Drei Uhr fünfundvierzig</i> (Três horas e quarenta e cinco)	<i>Viertel vor vier</i> (Um quarto para as quatro)
4:15 <i>Uhr Vier Uhr fünfzehn</i> (Quatro horas e quinze minutos)	<i>Viertel nach vier</i> (Quatro e um quarto)

A partir das principais idiossincrasias citadas, procurou-se dar uma idéia do funcionamento da gramática alemã de forma sucinta, algumas regras básicas, sempre acompanhadas de exemplos da linguagem corrente e adequadas à compreensão da língua portuguesa. É preciso salientar que as regras gramaticais estarão sempre presentes em qualquer uso da linguagem, porém não necessariamente acompanhadas pelo conceito de gramática como sistema abstrato e código fixo e descontextualizado.

No início do aprendizado da língua alemã vale dizer que é importante ensinar, analisar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas gramaticais, ou seja, ensinar e refletir sobre o mecanismo do idioma. Não se pode esquecer que a gramática não só encerra o conjunto de regras que norteia a língua alemã, mas apresenta formas de expressão e comunicação que constituem significados, conhecimentos e valores de um povo.

Enfim, as ideias aqui apontadas denotam a importância do funcionamento da língua alemã, enquanto regras e suas particularidades, levando o aluno, a partir do contato e da exposição de sua visão da língua alemã, entender e reconhecer essas diferenças. Depois de um breve relato sobre a história da língua alemã e suas particularidades, vejamos o porquê de o aluno tardio estudar a língua alemã.

2.2 ALUNOS NA ADULTEZ TARDIA E A LÍNGUA ALEMÃ

Quando se é jovem nossos pais nos dizem que estudar é importante, principalmente um idioma, porque somente com a língua materna, não se pode mais comunicar-se com o mundo globalizado, ler novas tecnologias. Hoje, após a aposentadoria, muitos deles sentem a necessidade de aprender um novo idioma, nem sempre ligado a sua descendência, mas para estarem conectados com o mundo. Outros, na idade avançada, optam pela língua alemã por serem descendentes de imigrantes, e outros não são descendentes, mas a escolhem por terem filhos ou netos na Alemanha. Enfim, as razões são as mais variadas. O que importa, para esses novos alunos, é adentrar em outra realidade sócio-político-econômica como forma de estímulo para a realização pessoal.

Para muitos descendentes de imigrantes alemães, o estudo da língua alemã é um meio eficaz de preservar as raízes e entender a história trazida de seus antepassados. Wittgenstein, em seu livro “Tractatus logico-philosophicus” (1921), citado por Faustino (1995, p. 21), afirma que “os limites do meu mundo são os limites da minha língua (*Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt*).” Com o contato com um novo idioma, o ser humano expande seus horizontes e adentra em outros mundos, ficando mais senhor de si nesse novo mundo a ser descoberto.

A língua alemã, principalmente no Rio Grande do Sul, contribui para superar fronteiras e melhorar o entendimento mútuo entre pessoas e culturas, embora a Alemanha esteja longe do Brasil em termos de distâncias físicas, a sua compreensão a traz para perto dos que procuram estudá-la. Atualmente a língua alemã é a 5ª língua mais falada em casa após o Inglês, segundo o Censo Americano de 2000.

No Brasil, 200.000 pessoas falam o alemão concentradas, principalmente no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. As cidades como Novo Hamburgo, onde se localizam as indústrias do couro, e São Leopoldo com sua tradicional “Fest” contribuem para uma procura significativa para estudar a língua alemã. Os alunos na idade avançada procuram estudar a língua alemã como se quisessem viajar no

tempo e procurar o antigo lar deixado na Europa, através do aprendizado desse idioma. Cada dia de aprendizado da língua alemã é uma comemoração de suas raízes, ou quando visitam seus familiares, nos fins de semana e comem alguma iguaria feita pela “*Oma*” ou “*Opa*” como o *Schmier* colonial, a batata-doce etc; ou quando eles vão à Oktoberfest em Santa Catarina e conseguem dizer alguma coisa em alemão, ainda que seja um “*Guten Tag*” (boa tarde em português, a partir das 11 horas da manhã na língua alemã). Não importa se os alunos na adultez tardia sejam descendentes de alemães ou não, em sala de aula, eles comemoram o encontro de todos os povos, pois sempre há alguém descendente de algum país europeu. O estudo da língua alemã serve também para troca de ideias e para ouvir as histórias de algum deles sobre a vida na colônia e como seus antepassados superaram seus problemas, tanto de ordem financeira, como cultural. É o momento de “recordar é viver”, que aos poucos os alunos na idade mais avançada vão construindo uma ponte entre o ontem e o hoje; e a língua alemã contribui para essa construção da qual eles irão se assenhorear com paciência, perseverança e vontade de aprendê-la e a aula é o lugar onde essa interação poderá tornar-se possível.

2.2.1 O retorno às aulas de alunos na adultez tardia

“A metamorfose que nos permite viver plenamente e celebrar a cada manhã está disponível a cada um e a todos dentre nós, como parte de nosso dote humano”, destaca Brehony (1999, p. 451).

Na meia idade e, principalmente, nessa idade, sabemos que o “tempo não para” e que precisamos fazer alguma coisa e urgente com as nossas vidas ou com o resto do dote que ainda nos resta. Talvez seja essa uma das razões que levam alunos tardios a voltar às aulas. Para isso não é preciso habilidade especial ou conhecimento profundo sobre a vida para começar a jornada, apenas boa vontade para olharmos para dentro e nos abirmos para o nosso potencial. Isso, à primeira vista, parece otimismo de professor ou regra do bem viver. Não é uma coisa e

tampouco outra. É a decisão de se dar outra oportunidade de aprender outro idioma, contribuindo para ajudar o neto que também estuda, ou visitar os parentes que vivem na Alemanha; é a vontade de não querer ficar o dia inteiro em frente da televisão; é descobrir o quanto de bem ainda se pode fazer.

Outro motivo para voltar às aulas e estudar um idioma, principalmente o alemão, segundo Hartmann (2010) é o fato de não deixar o cérebro ficar preguiçoso. Aos 60, 74 e 82 anos não há pressão profissional e tampouco competição sobre notas. Os alunos maduros não estão preocupados com provas ou com um desempenho para mostrar certificados para os outros. Eles se inscrevem em cursos, principalmente de língua alemã pela alegria de aprender o idioma de seus antepassados. Sentam em uma sala de aula e ouvem atentamente o professor; estão interessados na aula. Isso não é incomum nessa parte da vida desses alunos. Eles ouvem seus colegas, interagem, pois já educaram os filhos, são casados, viúvos e vivem em uma etapa de crescimento pessoal, embora seja difícil quantificar esse crescimento. Eles têm novas perspectivas de vida e alguns dizem que “a língua alemã amplia seus horizontes”.

O custo benefício também conta para essa “fatia” da sociedade, esse novo aluno. Os cursos são acessíveis financeiramente. Há programas especiais para alunos tardios e o preço é simbólico. Voltar a estudar em idade avançada permite que a nossa energia criativa flua por meio de cada um e propicie uma riqueza de experiência e um sentimento de significado, que são os objetivos principais na meia-idade.

Brehony (1999, p. 350) comenta, em seu livro *Despertando na Meia Idade*, que:

Thomas Moore reflete a respeito do aspecto da plenitude da alma como o âmago do processo criativo, quando ele observa que a criatividade é, em grande parte, estar no mundo com plenitude de alma, porque cada coisa que fizermos verdadeiramente, seja nas artes, na cultura ou em casa, é alma.

Esses alunos em idade mais do que madura vivem sua criatividade, vivem espontaneamente a satisfação de aprender um novo idioma em tempo real, atuando em sala de aula com conteúdos da vida cultural de cada um. Para tanto, não esqueçamos que eles apresentam certas diferenças não só na aparência física, mas também psicológicas decorrentes de sua caminhada evolutiva ao passar dos anos.

2.2.2 Peculiaridades de alunos na adultez tardia

Estudar idiomas ajuda a mente a manter-se ativa. Muito já foi escrito a respeito dessa afirmação, mas que tipo de aluno é esse que volta às aulas, após alguns anos de experiência terrena? E que peculiaridades ele apresenta? Essas questões são o que vamos discutir no próximo capítulo.

Na nossa cultura supervalorizada pelo novo, pelo jovem, surge uma nova era, um novo aluno mais experiente e com muita vitalidade ao invés de esperarem passivamente a velhice, eles descobrem novos caminhos, estudam para manter a mente ativa; eles estão vivendo mais e envelhecem melhor. Eles trocam de boa vontade o “pijama” da aposentadoria pela sala de aula. Os cabelos grisalhos já não são só os dos professores, grande número de alunos acima de 60 volta a estudar, os idiomas, pois isso os mantêm ocupados. Eles têm um olho anômalo de um observador experiente, esse é o olho dos que chegaram a uma idade mais avançada. Seu corpo também denota uma peculiaridade: às vezes, um pouco mais ‘gordinho’, sofrendo de queda de cabelo, rugas, e para não ficar perambulando pela casa sai e vai à escola. O homem encontra, às vezes, dificuldades para lidar com essa nova fase de sua vida, a potência sexual cada vez menor constitui para o indivíduo mais que a perda de suas funções fundamentais, principalmente na sociedade ocidental, onde a juventude é tão cultuada. Já a mulher, muitas vezes acostumada em casa, não sofre tanto com essa nova etapa da vida. Para esse novo grupo de alunos que se apresenta em aula, cheio de vontade de aprender, a vida é uma bênção e estudar é uma grande saída para manterem-se vivos.

Esse novo aluno, tardio, preserva seu novo “status” de estudante, esse lugar-comum onde todos têm o mesmo objetivo: aprender. Eles são sábios, preservam sua cultura, seus costumes, o conhecimento antigo e dão conselhos prudentes. Eles gostam do singular, estudam a singularidade dos outros e são percebidos pelos outros como uma pessoa que denota certa importância no grupo. Eles interagem, trocando idéias e opiniões sobre os mais diversos assuntos. Eles se deslocam do ‘eu’, do centro para o ‘nós’ e se lançam no mundo. Seu passado torna-se seu hoje. Um aluno em sala de aula disse algo muito interessante que foi: “na juventude

planejamos, construímos, na idade avançada, compramos pronto”.

Na idade avançada, e principalmente nessa etapa da vida, o “tempo não para” e encarar a vida objetivamente é o ingrediente elementar para se viver bem e saudável. O aluno nessa idade tem uma percepção acurada de seu porvir. Alguns deles podem até achar que não aprendem tanto quanto gostariam, porém não desistem! São alunos assíduos às aulas e um comenta que o dia melhor de sua semana é quando está pronto para ir à aula. Às vezes, esse aluno queixa-se de que sua memória já não é tão eficiente quanto outrora. Ele desconhece que com “o passar do tempo” o volume de informações se acumula e algumas informações são esquecidas, porém se perde na memória de curto prazo ou de trabalho, como também é denominada, ele ganha na memória de longo prazo.

Segundo Izquierdo (2004), a memória de curto prazo guarda informações que recebe e processa durante poucos segundos, no máximo dois ou três minutos. À medida que o tempo passa, o aluno prefere lembrar das coisas de antigamente, quando era jovem, sofreu poucas perdas, os amigos ainda viviam, gostava de escutar música, viajar; nesse caso a memória de longo prazo é beneficiada. É preciso lembrar que nas palavras de Jung (2000, p. 55): “Todas as coisas verdadeiras mudam, e somente aquilo que muda permanece verdadeiro”. Todos mudam na idade senil.

O aluno sabe que vai começar uma nova etapa de sua vida: voltar a aprender, manter-se vivo, esperançoso e, dessa forma, evitar os estragos de uma vida queixosa, dentro de quatro paredes, olhando televisão e esperando o tempo passar, aborrecidamente. E esses alunos com suas peculiaridades escolheram não pedir carona à vida, mas viajar, não aceitar que qualquer aspecto de si seja vivido por outros, mas sim por eles mesmos, não viver o sonho dos outros, e sim viver os seus próprios sonhos, resolveram dar-se uma nova chance.

Na busca de sentido à vida, os alunos nesta faixa etária descobrem novos caminhos que os levam às experiências ricas em contato com outros colegas de aula. O espaço da aula é o lugar de dividir experiências, buscar explicações e novo significado as suas vidas. É na nova etapa e dentro de novo contexto cultural, abrindo dimensões diferentes de sua existência para poderem reencontrar suas

próprias potencialidades, mesmo alunos tardios que eles vão se autodescobrir, se autorevitalizar. Surge uma nova geração de alunos com seu próprio currículo pleno de experiências, para contribuir com seu otimismo e fazer-se ouvida, depois da aposentadoria, sabendo quem são e o que querem para o resto de suas vidas! Nesse contexto, o papel do professor é fundamental como mediador do processo ensino e aprendizagem para efetivar suas atividades no ensino do idioma alemão em idade avançada.

2.2.3 O professor: aprendizagem do Aluno Tardio

Temos um instrumento rico que ajuda o aluno idoso a voltar às aulas: o idioma estrangeiro, e agora sabemos que ele apresenta muitas peculiaridades e veremos, então, como o professor executa seu trabalho e como seus discípulos percebem sua orientação.

Se há uma profissão que transcende os entornos de uma profissão, sendo uma missão, quase um sacerdócio, só comparável a do médico – é ser professor. Se qualquer trabalho deve ser feito com paixão e dedicação, o trabalho do professor deve ser o primeiro a assumir-se nas palavras de Freire (1999). A profissão de tornar-se professor não deve ser por acaso e sim por convicção. Deve nascer de uma necessidade interna e profunda, de um amor sincero ao aluno, principalmente, àqueles estudantes tardios que chegam à aula, ansiosos para aprender, semelhante ao primeiro dia de aula de sua infância. O professor que trabalha com alunos tardios deve mostrar-se interessado por questões fundamentais da existência. Ele precisa se perguntar qual seu objetivo em sala de aula, qual a melhor maneira de atuar sobre esses alunos, precisa estar interessado em suas vidas, como seres humanos e juntos, a cada dia de aula, interagirem de maneira que todos aprendam a conviver com suas limitações.

A capacidade de comunicação é vital para o professor e aluno. O professor deve saber ouvir e saber se exprimir, embora mais importante do que a palavra seja

o exemplo. Ele deve ter o dom da clareza e saber se fazer entender, surgindo daí o saber pensar, baseado em uma coerência de filosofia de vida. O professor que pretende ensinar para essa faixa etária, atualmente, tão enfatizada pela mídia e pela sociedade, deveria conhecer um pouco do funcionamento cerebral e um pouco de psicologia. Sua forma de desenvolvimento, a finalidade do homem e da educação são problemas que devem preocupar o educador. Evidentemente que sua formação pedagógica deve ajudar, porém sua formação filosófica, não verbosidade, mas com sua percepção precisa das diversas correntes, poderá formar a sua própria visão de mundo, com coerência e fundamento.

Não existe fórmula para ensinar professores a serem professores; existem sim professores que têm muito claro diante de si o horizonte filosófico e moral que enfatiza sua prática educativa em sala de aula, É seu dever transmitir essa convicção aos alunos. Não se trata de fazer proselitismos, pois o professor que decide ensinar a alunos de mais idade deve ter paciência consigo, primeiramente, e depois aprender a respeitar aquele aluno que aporta uma grande experiência e filosofia de vida; seu currículo é vasto e deve ser respeitado.

Mosquera e Stobäus (2005, p. 132) enriquecem essa idéia, afirmando que:

[...] podemos todos ser alunos e professores e também, através da afetividade e dos sentimentos, do sentido social da vida e da aprendizagem de valores, conseguir educação mais positiva, capaz de possibilitar um pleno desenvolvimento e, principalmente, de constante auto-desenvolvimento pessoal.

É preciso saber como esse professor ousado, que decide se dedicar ao ensino de um idioma estrangeiro, consegue manusear o processo de ensino e aprendizagem de alunos que voltam a estudar tardiamente. Primeiramente, vejamos o conceito de aprendizagem. O conceito de aprender está muito vinculado às diferentes fases da vida de uma pessoa. Seria, então, mais importante se o significado e o desejo da aprendizagem que acontece no período escolar e na vida profissional não fossem diferentes do significado da aprendizagem que está ocorrendo nas experiências com alunos que voltam às aulas depois da aposentadoria. À medida que a sociedade vai se tornando cada vez mais dependente do conhecimento, é necessário questionar e mudar certos paradigmas que fundamentam a concepção de aprendizagem. Se o vínculo mais importante está

na primeira infância e na velhice, atualmente, então é preciso que nessa faixa etária a aprendizagem não se vincule somente à memorização da informação em aulas “chatas”, mas sim em experiências de verdadeira construção de conhecimento e do prazer de aprender.

Freire (1999) corrobora com a ideia de ensinar que não é só transmitir conhecimento ou informar. É mais do que isso: é criar as possibilidades para a própria construção do saber de professor e de aluno.

O que significa ensinar e aprender? O conceito de aprender está estreitamente ligado ao conceito de ensinar. Entretanto, as concepções atuais sobre a aprendizagem mostram que a ação de ensinar pode provocar diferentes tipos de aprendizagem. A palavra ENSINAR, originária do latim, significa “*por insignire*” ou “pôr signo”, “colocar signo”. Já APRENDER, que também tem sua origem no latim, “*apprehendere*”, significa “aprender”, “prender”, “compreender”. Assim, dependendo do que entendemos por “ensinar”, podemos ter o “aprender”, no âmbito de “reter”, “memorizar” ou de “compreender”, observa Valente (2001).

O significado da aprendizagem para idosos tem assumido dimensões diferentes daquelas conhecidas na infância ou na adolescência, que era memorizar as informações transmitidas e o aluno com mais verbosidade era tido como o mais inteligente. Atualmente, a aprendizagem naquela faixa de idade tomou outro rumo, tem outro significado: proporcionar condições para que a aprendizagem seja o resultado de processo de construção de conhecimento que o aprendiz realiza na interação com o mundo dos objetos sociais e do crescimento pessoal. Essa aprendizagem não é semelhante ao que acontece no ensino tradicional, não está presa à hora nem ao lugar para acontecer, não está presa a um currículo nem a pré-requisitos. O aluno mais velho motiva-se a aprender porque quer resolver problemas reais e interagir com pessoas e autodescobrir-se no seu dia a dia. Nesse âmbito, aprender significa que o aprendiz seja capaz de utilizar sua experiência de vida e conhecimentos já adquiridos na atribuição de novos significados e na transformação da informação obtida, convertendo-a em novo conhecimento, conforme Valente (2001).

Esses novos alunos, nessa nova faixa etária, têm sede de conhecimento, então

o professor também precisa estar aberto à indagação, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto quanto a seu papel de professor e sua tarefa – a de ensinar e não a de transferir conhecimento, destacado por Freire (1999).

Os desafios a serem vencidos nessa faixa etária não são diferentes dos desafios que as crianças apresentam em sua infância. Desafios de ordem motora: a dificuldade em escrever, principalmente em uma língua estrangeira, a rigidez em não querer cometer erros, e desafios de atitude: como ser aprendiz nesse novo contexto educacional, como fazer escolhas e exprimir-se baseado nas necessidades próprias e não aceitar as soluções impostas por outros. Entretanto, uma vez superados esses desafios, os alunos são capazes de se organizar para a realização de projetos colaborativos, mudando posturas grupais; à medida que o curso desenvolve-se, eles começam a adquirir autoconfiança e conseguem rir dos próprios erros cometidos em aula, aceitando-se mais, exigindo-se menos.

Freire (1999, p. 59) nos ensina que para ensinar é preciso exigir o reconhecimento de ser condicionado, e adverte dizendo que:

Gosto de ser gente, porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o inacabado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não sabe se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Ainda dentro da aprendizagem, é oportuno mencionar como dá-se a avaliação de alunos na senectude. Se o erro é enfatizado como efeito natural do aprendiz a que se lhe depara com um novo idioma estrangeiro, no mesmo “*leit-motiv*” (fio condutor), a avaliação da aprendizagem tem seu papel como indicador do estágio em que se encontra o aluno, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados. A avaliação contínua acompanha o progresso linguístico do aluno cada vez que este está em sala de aula, sendo observado pelo professor que faz um *feedback* (reforço) semanalmente dos conteúdos desenvolvidos.

Dessa forma, o professor pode redirecionar sua prática de ensino, oferecendo aos alunos o que diz Figueiredo (2002, p. 132-133) quanto à:

[...] oportunidade de elaborar estratégias para o uso da língua de forma adequada, de saber que existem outras variedades linguísticas que não a

padrão, e de levar em consideração como se fala, com quem se fala, o que se fala e quando se fala, de modo a adequar o seu discurso a determinadas situações.

A partir do exame dos erros e da avaliação, é importante salientar, também, o papel da gramática no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, principalmente a língua alemã. O ensino de língua estrangeira “sempre manteve a gramática em lugar privilegiado”, principalmente os exercícios estruturais com respostas sempre corretas, para Jonovic (1986, p. 153).

Embora essa visão tenha surgido há mais de meio século, ainda está bastante presente nas aulas de línguas estrangeiras. A gramática não pode, atualmente, ser mantida tão rigidamente. As situações gramaticais devem conduzir o aluno a ser capaz de produzir enunciados de acordo com a realidade circundante, e aquilo que ele precisar para se comunicar diariamente deve ser sempre contextualizado, embora a língua alemã exija um pouco mais de tempo para ser entendida devido a suas idiossincrasias. As regras básicas da língua alemã, ainda que sucintamente, sempre acompanhadas de exemplos da linguagem corrente, e adequadas, onde possível, precisam de uma explicação e atenção maior do que outros idiomas latinos. A língua alemã difere, gramaticalmente, da língua portuguesa, por essa razão, ela precisa de tempo, disciplina e paciência para ser aprendida.

Quanto ao método e a abordagem de ensino, pode-se dizer que na idade avançada, os alunos não seguem um único método comunicativo, mas outros pressupostos mais amplos que conduzem a uma aprendizagem mais eficaz. Desde o primeiro dia de aula, esse aluno já sai com algumas orações aprendidas para se comunicar dentro de um contexto social.

Nesse aspecto, Almeida Filho (2001, p. 19) elucida que:

Os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar porque procedem das maneiras como o fazem. Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alçarmos a posição mais alta, o nível de abstração das crenças e pressupostos guias. Isso equivale a elevar a abstração do nível do método (materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica) para abordagem (conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua). Note-se que o alçamento dessa abstração se dá para um patamar ainda mais acima de metodologia tomada como conjunto de idéias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método. A abordagem é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método, mas às outras três dimensões de

materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou produzem) e a do controle do processo mediante avaliações.

O material didático é outro tema importante a ser discutido, quando se trata de ensinar um idioma estrangeiro, no caso, a língua alemã para alunos idosos. Ainda não existe um material didático que contemple essa faixa etária de alunos. O material disponível no mercado é caro, pois a maioria é importada e, além disso, todas as explicações gramaticais e exemplos estão em alemão, sem tradução para o português. Então, no início do curso básico de língua alemã, algumas explicações devem ser traduzidas para o português. É importante ressaltar que o material didático em língua alemã apresenta-se contextualizado, isto é, não foge dos acontecimentos da vida diária do aluno, por exemplo, um tema sobre nacionalidade. O aluno, ao sair da aula, vai saber dizer de onde vem. Qual sua nacionalidade e, se estiver na Alemanha saberá responder, pelo menos, essas perguntas básicas.

Pode-se afirmar ainda, quanto ao material didático, que ele é um meio para se chegar a um fim. Dessa forma, os materiais didáticos, bem como as metodologias devem ser adaptados ao aluno, isto é, eles não são verdades imutáveis. Cabe ao professor cercar-se de uma grande dose de flexibilidade e saber manipular o material didático.

Após discorrermos sobre a interação do professor e o processo de ensino e aprendizagem após os 60 anos, vejamos como o cérebro e a mente constroem um mundo simultâneo. Um mundo no qual, de acordo com Luria (2006), é como num panorama: aprendemos “no ar” o que necessitamos do que se nos apresenta, e o outro mundo é organizado temporalmente e estruturado em torno de projetos e intenções, um mundo possibilitado pelo sistema cortical frontal.

2.3 O CÉREBRO E A MENTE

“A felicidade maior do ser racional é ter explorado o que é explorável e em silêncio venerar o que é inexplorável”, diz Goethe (1992, p. 61).

A história do esforço do homem para entender sua mente e sua relação com o

cérebro remonta muitos séculos. O homem sabe que os seres humanos têm a capacidade para pensar, e desde a escola grega Milesian (610 A.C.), o filósofo grego Anaximande, achava que “a mente dá ao corpo a força da vida”. No século VI A.C., Pitágoras tinha a noção de que “o cérebro serve como o órgão da mente e é o templo da alma”.

O cérebro humano sempre foi e ainda é objeto de estudo e preocupação do homem durante todos os tempos. O homem sempre quis saber, passo a passo, como esse universo misterioso de sinapses e de neurônios orquestram o nosso corpo, os sentidos, a memória e pensamentos, as representações do mundo e as nossas relações com os outros. Ele é o mais poderoso e também o órgão mais complexo de nosso corpo; ele é como a batuta de um maestro que ao erguê-la, todo o resto do corpo é comandado por ela. No processo evolutivo, em que os organismos vivos foram se aprimorando, o sistema nervoso como um todo, e o cérebro em particular, evoluiu imensamente.

Oliveira (1999) nos salienta que, através dessa evolução, observa-se que o cérebro humano pode ser dividido em três partes: a) - o cérebro reptiliano (primitivo-R); b) cérebro límbico (das emoções-L); e c) neocórtex (cérebro evoluído-N).

A – O cérebro reptiliano (R) é assim denominado devido a sua herança evolutiva dos répteis (embora já existisse em escalas animais inferiores). A região hipotalâmica é considerada como sendo o cérebro reptiliano por ser responsável pelo comportamento sexual, alimentar, sono-vigília, agressivo e social. Ele contribui, também, para a sobrevivência da espécie humana.

B – O cérebro límbico (L) evolui em torno do cérebro reptilino, a partir dos mamíferos primitivos. Ele constitui o centro das emoções, conectando-se com o cérebro reptilino; por exemplo, ele já possui elaboração familiar maior, cuida da prole, possui uma capacidade de defesa mais ampliada, o macho vai à caça e traz o alimento para a fêmea e filhotes. Há divisão social e respeito de hierarquia, entre outras manifestações de maior evolução.

Esses fatos contribuem para uma adaptação mais perfeita da espécie ao meio em que vive; dessa forma, há a probabilidade de melhor sobrevivência e reprodução.

C – Neocórtex (N) – é também conhecido como o cérebro humano, porque compreende a parte evolutiva mais recente. Muitos estudos têm sido feitos a seu respeito desde sua denominação, feita pelo neurologista alemão Edinger (1855-1918). Não é somente na espécie humana que surge, mas também nos animais inferiores, como o cão e o macaco, já o têm bem desenvolvido; mas é no *Homo Sapiens* (sp. Humano) que o neocórtex apresenta o máximo de desenvolvimento e evolução. Formou-se, gradativamente, pela evolução em torno do cérebro límbico, sendo responsável pelas faculdades da memória, linguagem e pensamento abstrato. Com a evolução do neocórtex, o homem deixa sua condição de simples animal, tornando-o racional e ampliando seu intelecto, com suas emoções. A partir dessa evolução, o homem passa a preocupar-se com a família, relacionar-se com os outros seres vivos de sua espécie.

Todas essas três partes do cérebro, embora cada uma tenha sua função, comandam o todo cerebral humano. O cérebro recebe, organiza e distribui informações para orientar as nossas atividades diárias como comer, levantar-se cedo, movimentar os braços e pensar sobre o que fazer no dia seguinte; mas ele também registra e arquiva informações para uso posterior, em dias, meses e até anos.

Ainda quanto ao cérebro, Oliveira (1999) nos explica que em 50% ou mais dos recém-nascidos, o hemisfério esquerdo é mais desenvolvido do que o hemisfério direito, devido à localização da área de Broca, pois ela é responsável pela capacidade de expressão. Isso nos diferencia dos animais. A área de Wernicke (gnose, compreensão) também fica situada no hemisfério esquerdo, sendo responsável pela linguagem.

Segundo Katz et al. (2000), no arcabouço cerebral encontra-se o córtex motor que controla e coordena os músculos; córtex somato-sensorial responsável pelo tato, córtex visual responsável pela visão, córtex pré-frontal – responsável pelo comportamento social, raciocínio abstrato e funções cognitivas e o córtex auditivo. Nas áreas do cérebro que envolve o processamento das emoções temos o córtex cerebral que é responsável pelo registro e arquivamento e recuperação de memórias. O hipocampo é responsável pela criação de mapas mentais, o cerebelo cuida da coordenação física; na amígdala se localiza o centro das emoções; o corpo

caloso é a ponte de tecido nervoso que liga os hemisférios esquerdo e direito; o tálamo se responsabiliza pela divisão de imagens sensoriais e encaminha-as para os centros de recepção apropriadas no córtex. Os bulbos olfativos fazem as conexões diretas entre o córtex, amígdala (centro emocional) e hipocampo (memória). Isso explica as emoções evocadas quando se sente, por exemplo, o cheiro de um perfume; imediatamente é acionado o centro emocional que, ligado à emoção daquele momento, recupera as lembranças de um evento importante. Não há dúvida de que o cérebro, em todo o seu conjunto, é um dos mais poderosos computadores já apresentados ao mundo, e do qual o homem não usa nem 10% de sua capacidade e ainda do qual há uma grande parte a ser investigada, que é a mente.

A mente é o centro onde se geram os sentimentos, as emoções e os desejos. Ela é composta de três partes: a) consciência: é a parte que nos faz estar a par de nossos pensamentos e sentimentos. Damo-nos conta desses pensamentos; b) inconsciente: é o aspecto da mente que nos encobre pensamentos e sentimentos, impedindo-nos de estarmos a par deles. Não nos damos conta de alguns sentimentos e pensamentos. No inconsciente ficam todas as nossas impressões e acúmulos dos relatos diários de nossas atividades. c) O órgão físico associado com a mente é o cérebro.

Segundo Facure (2006), o conceito de mente, ainda, continua ligado ao resultado da composição de funções complexas do cérebro, sem conseguir destacar-se dele, como elemento gerador ou impulsionador das funções, atuando como causa e não como efeito destas; porém, ainda hoje, o principal desafio da ciência neural é o de compreender como o cérebro produz a surpreendente individualidade humana, definida pela formação do mundo interior chamado pensamento, ou que força interna que move o indivíduo para ações, também conhecido por emoções. O cérebro é capaz de produzir pensamentos e gerar comportamento altamente complexo, interpretar os acontecimentos externos ou do próprio corpo com seu interior. Isso é possível porque as células nervosas se comunicam entre si, através de interconexões neurais. A formulação do pensamento e a manifestação do comportamento, basicamente, sintetizam a existência humana.

De acordo com os estudos do neuropsicólogo soviético Luria (1973), é possível

entender as relações entre o cérebro e o comportamento, e é isso que faz do homem um ser humano. Para ele, o cérebro contém sistemas individuais, que funcionam de modo integrado, fornecendo as condições para operacionalizar as atividades do pensamento. Pode-se observar que o cérebro não funciona separadamente. Ele integra algumas estruturas encefálicas como o corpo caloso, o tronco encefálico, o córtex cerebral e outros. Graças a essa interligação, surge a manifestação do pensamento, por meio do qual ocorrem a percepção do 'eu', a identificação do mundo externo e o início dos movimentos. O pensamento é um ato intelectual, associado ao processamento e à compreensão simultânea das mais variadas informações sensoriais.

É importante mencionar que qualquer pessoa pode pensar algo enquanto sua mente processa vários pensamentos simultâneos. É quase impossível distinguir a mente do pensamento, uma vez que está integrado um ao outro. De uma forma mais simples, poderia se afirmar que o cérebro e a mente são quase sinônimos, porém, em linhas gerais, a mente reúne as faculdades peculiares e interiores de cada indivíduo, tornando único em sua maneira de encarar o mundo. A mente organiza o que pensamos e, por sua vez, conduz aos sentimentos. É da confluência do hemisfério esquerdo, onde reside o intelecto, o pensamento abstrato, onde se fazem os cálculos lineares, sequencial objetivo, e do hemisfério direito, onde está associado com a intuição, está relacionado o pensamento, a imaginação, lado subjetivo e concentra-se no todo das coisas que se forma o pensamento. Os dois lados direito e esquerdo do cérebro formam o todo orquestrado pelo pensamento. Albert Einstein dizia que raramente pensava só com palavras, mas também com os olhos da mente.

O desafio que constitui a compreensão do funcionamento mental ainda permanece um mistério, porém os primeiros passos já foram dados como já explanados no capítulo anterior. É possível, por exemplo, determinar quais são as áreas acionadas quando resgatamos uma lembrança querida, fazemos cálculos, etc. Nesse âmbito surge o papel da memória e sua relação com o cérebro que vamos explanar a seguir.

2.3.1 As relações do cérebro com a memória

Segundo Jeannerod (2002), o nosso cérebro orchestra o nosso corpo e os nossos sentidos, a nossa memória, o nosso pensamento, a nossa representação do mundo e a nossa relação com os outros. O cérebro, que antes era pouco identificado nas suas incomparáveis produções, como a maior glândula do corpo humano, é hoje conhecido como um extraordinário e incomum conjunto harmônico de setenta e cinco a cem bilhões de neurônios em circuito especializado e complexo, como o mais notável computador que a mente pode conceber, salienta Facure (2006). Essa mente não lhe é fruto de elaborações próprias, procedendo de uma fonte geradora que o antecede e sucede ao processo do conjunto neuronal. O cérebro humano pesa em média um quilo e trezentos gramas, absorvendo oxigênio em quantidade expressiva, vinte por cento de todo aquele de que necessita o corpo total.

De acordo com Franco (1997), quando ocorre a morte de cada célula nervosa, a mente trabalha, pesquisa e se esforça para manter todos os componentes cerebrais em ordem, por isso amplia-se transformando as suas extremidades em 'árvores' (dendritos), que facultam o fluxo das informações, sem qualquer solução de continuidade, produzindo as maravilhosas sinapses eletroquímicas que mantêm todo o equilíbrio dele mesmo e do organismo em geral. À semelhança dos músculos que, não ativados pelo exercício, tendem à fragilidade, à flacidez, o cérebro quando não movimentado pelo pensamento perde as possibilidades de produção, porque ao morrerem as células nervosas, as restantes, sem novos estímulos não se ampliam, falhando na transmissão das mensagens que lhes cabe registrar, encaminhar e responder. É no cérebro, portanto, que estão as disposições da juventude e da velhice, dependendo, sobretudo, da mente que o vitaliza e movimenta, que o aciona e mantêm. Franco (2003, p. 39) ainda salienta que há pessoas que creem que a velhice é sinal de perda de memória, de deterioramento de raciocínio, de desequilíbrio emocional. Sem dúvida, com o passar do tempo, o cérebro adulto e principalmente do idoso sofre modificações. O resultado de sua eficiência, rapidez dos resultados já não são os mesmos.

Gasparetto (2000) ressalta que a estrutura geral das conexões continua a ser imutável, porém a capacidade das conexões para transmitir informações varia de acordo com a intenção das atividades, que desempenham durante os anos que se sucedem. As conexões se ampliam com o passar dos anos, e também o volume das informações.

Para Jeannerod (2002), em sua obra “O Cérebro Íntimo”, a teoria do canadense Donald O. Hebb nos coloca que as sinapses do cérebro são moldadas por um processo de crescimento que depende da percentagem de informação que as atravessa, e quanto mais uma sinapse pertença a um circuito muitas vezes utilizado, a sua permeabilidade torna-se maior e a sua eficácia também. O contrário ocorre quando uma sinapse é pouco utilizada, ela tende a ser menos eficaz. A teoria da eficácia sináptica permite explicar a individualidade e particularidade de cada cérebro. Essa teoria ajuda, também, na aquisição de novas capacidades, em uma palavra, uma teoria da aprendizagem e da memória.

A memória, bem como o cérebro humano, tem intrigado o homem ao longo de sua história. À medida que novas tecnologias são desenvolvidas como a Biologia Molecular, Engenharia Elétrica, a Informática, etc.

De acordo com Jeannerod (2002), o cérebro pode ser visto como uma espécie de boneca russa: sempre que se abre uma boneca, encontra-se uma menor no interior e assim por diante. Uma parte importante para o surgimento de uma nova ‘boneca russa’ é o hipocampo que tem se revelado como essencial no processo de armazenamento. Ainda segundo o mesmo autor, a fim de entendermos melhor o processamento da memória pode se dizer que ela é o mecanismo que permite armazenar, gerir e encontrar conhecimento e recordações. Didaticamente, distingue-se a par da memória de longo prazo, uma memória de curto prazo ou como é também chamada de transitória. A memória de longo prazo, ou também permanente, trata dos conteúdos que são acessíveis de maneira consciente, susceptível e descrito pela linguagem. Por isso, seus conteúdos são chamados de ‘memória declarativa’. A memória permanente ou de longo prazo, possui outros conteúdos que só são acessíveis de maneira automática e não podem ser invocados de maneira consciente. São processuais ou procedurais, como exemplo podemos citar o andar de bicicleta. Ainda quanto à memória declarativa, ela pode apresentar

duas formas principais: a semântica e a episódica.

A memória semântica contém conhecimentos gerais como, por exemplo, as palavras do dicionário de idiomas. Ela contribui para a compreensão e a expressão da linguagem. É importante salientar que esse tipo de memória está relacionado ao nosso saber, e à experiência que temos de seu conteúdo é da ordem do 'eu sei'.

Fato curioso quanto à memória semântica é a fixação do conhecimento, porque ela depende de fatores como a atenção voluntária, o desejo para aprender. Saliente-se aqui o problema que o professor ou um conferencista enfrenta para atrair a atenção e manter os alunos e os ouvintes focados em um evento, para transmitir-lhes conhecimentos e para que haja a probabilidade desse conhecimento ser fixado e armazenado.

Esse tipo de memória é favorecido pela repetição, como exemplo, a repetição de conteúdos de um novo idioma. A outra forma de memória declarativa, a episódica, contém acontecimentos datados no tempo. Ela se refere a uma experiência vivida e sua fixação dependerá do contexto em que ela se desenvolveu, por exemplo, uma professora explica que o Nilo é o rio mais longo do mundo e nasce na região dos grandes lagos africanos.

A memória de curto prazo ou de trabalho é responsável pelas informações extraídas do mundo circundante e transformadas em memória de longo prazo. Esse tipo de memória tem uma duração de tempo restrita.

Schacter (2003, p. 44- 45) informa-nos, ainda, que o principal responsável pela transitoriedade é uma parte do sistema de memória chamada 'alça fonológica'. Ele nos explica que "a alça fonológica, proposta pelo psicólogo britânico Alan Baddeley, permite que guardemos temporariamente pequenas quantidades de informação linguística. A alça fonológica controla o fluxo de informação para dentro e para fora da memória de longo prazo". Ela é útil ao fornecer capacidade adicional de armazenamento de palavras, dígitos e outras formas de fala. A capacidade de linguagem, de raciocínio e cálculo é determinada pelo funcionamento da memória de trabalho, ou de curto prazo. Ela apresenta uma transitoriedade pelo fato de não se poder fazer várias coisas concomitantemente e, além disso, ela 'se apaga' rapidamente. Nesse tipo de memória, a atenção e o estado afetivo desempenham

um papel preponderante para a recuperação da informação.

O armazenamento das informações na memória de longo prazo ou permanente podem ser recuperadas de duas formas: voluntária ou automaticamente. Essa recuperação acessa dois outros processos: a lembrança e o reconhecimento.

A lembrança é ativa e voluntária, exigindo, às vezes esforço para ativá-la. Quando não se consegue lembrar, tem-se a nítida impressão de saber: por exemplo, não lembrar a resposta de uma pergunta, porém saber que a conhece.

O reconhecimento é, frequentemente, passivo. Às vezes, parece mais fácil do que a lembrança, como por exemplo, reconhecer um rosto que é familiar, porém não lembrar seu nome.

Os conhecimentos gerais armazenados na memória semântica possuem uma grande estabilidade e podem ser recuperados de contextos muito diversos da codificação. Como exemplo podemos citar a evocação de uma palavra quando se ativa o conjunto a qual ela pertence. Já na memória episódica as recordações são codificadas sob forma de representações complexas entre as quais se estabelecem relações e onde uma parte da informação pode circular de uma representação para outra. A recuperação não é a reativação dos vestígios tal como foram codificados; é sim uma reconstrução que explora o conjunto do material presente no stock. (JEANNEROD 2002, p. 108).

Finalmente, na memória processual os vestígios deixados na aprendizagem e treino de uma tarefa são isolados uns dos outros. A lembrança faz-se de vestígio por vestígio, sem a reconstrução nas palavras de Jeannerod (2002). Podemos citar como um exemplo típico de memória processual o tricotar e tocar piano. Não se pode fazer as duas tarefas ao mesmo tempo. Não importa quanto tempo se passe sem tocar piano, quando os dedos tocam o teclado do instrumento, imediatamente reativa-se a aprendizagem inicial e começa a tocar novamente.

Ainda segundo Jeannerod (2002, p. 109), “a memória evolui com a idade”. Na outra extremidade da vida, na pessoa, idosa, a memória caracteriza-se por uma tendência mais acentuada para o esquecimento. Surgem as “queixas mnésicas” entre pessoas com idade acima de 60 anos. Para tanto, as ferramentas de que dispõem os pesquisadores para tentar explicar o funcionamento da memória em idade avançada e as descobertas das pesquisas nessa área nas décadas de 80 até nossos dias ficam evidentes no capítulo seguinte.

2.3.2 A memória do aluno na adultez tardia

Tornou-se ontológica a forma inamistosa do ser em relação à velhice, que é considerada como decadência, amargura, soledade, doença e morte, na visão estreita da imaturidade psicológica. Porém, passando por extraordinários estudiosos, dentre muitos outros, Franco (1997) nos exemplifica que de acordo com Cabanis e Broca, a sonda da investigação penetrando a massa cinzenta e decifrando as suas protuberâncias, que hoje nos dão uma ideia, embora ainda muito imperfeita, do seu mundo de infinitas informações por detectar. Ainda segundo o mesmo autor, nesse mundo, portanto, estão as disposições da juventude e da velhice, dependendo, sobretudo da mente que o vitaliza e o movimento, que o aciona e mantém.

Muitos creem que a velhice é sinal de perda de memória, de deterioramento do raciocínio, do desequilíbrio das emoções. Sem dúvida, com o suceder dos anos, a maquinaria orgânica experimenta desgaste e, certamente, diminui a capacidade de produção e eficiência de resultados. Entretanto, a perda de memória não é sintoma exclusivo do envelhecimento, porque muitos fatores contribuem para essa ocorrência em qualquer idade, como as enfermidades sutis, quais sejam as intoxicações por medicamentos, a depressão, o mal de Alzheimer, etc.

Para Marchand (2005), os estudos sobre a memória em idosos, geralmente não são concordantes, o que torna difícil a análise e a compreensão desta complexa questão. Entretanto, ele nos diz que determinadas investigações evidenciam a existência de um declínio relacionado com a idade em sujeitos idosos saudáveis. Outras defendem que este não é tão geral ou representativo quanto se pensava (PERLMUTTER, 1978).

Dentre os vários tipos de memória citados, a memória de longo prazo ou permanente, como alguns investigadores a denominam, é a que apresenta mais diferenças de desempenho em função da idade. Conforme Laurence (1967), os sujeitos idosos têm muita dificuldade em recuperar as palavras situadas em uma lista de 12 palavras pertencentes a classes diferentes. Na opinião de Craik e Simon (1980), o declínio dos idosos na memória em longo prazo decorre da dificuldade e dos esforços que um processamento mais profundo da informação pressupõe. Os autores ainda nos dizem que as dificuldades de codificação e, sobretudo, de

recuperação – processo que exige grandes recursos de atenção – podem ser superados pela intervenção do meio externo – que proporciona indicadores e suporte para as atividades se efetuem – as aprendizagens prévias.

De acordo com Craik (1980, p. 7), “na ausência de tal suporte é difícil para o sistema cognitivo dos idosos iniciar processos complexos ou novos”.

Já na opinião de Marchand (2005), ela nos diz que em uma linha de pesquisa diferente, da desenvolvimentalista, têm sido, mais recentemente, evidenciadas algumas características específicas da cognição do adulto, que mostram que esta, mais do que declinar, evolui para níveis em que a cognição e afetividade interagem fortemente.

Para Jeannerod (2002), a memória de trabalho está conservada, e sua extensão mnésica é normal. A memória processual está intacta. A recuperação dos conhecimentos armazenados em memória semântica é alterada em lembrança afetiva, porém não em reconhecimento. A parte da memória mais atingida é a episódica. Torna-se difícil lembrar nomes próprios de pessoas, lugares, datas de acontecimentos recentes, mas nem por isso estão esquecidos, porque se podem recuperar em outro momento ou dentro de um contexto. Eis porque é importante ensinar sempre um novo conteúdo e contextualizá-lo. Por fim o sujeito idoso que apresenta uma simples queixa mnésica está consciente da ‘perturbação’. O mesmo autor (p. 51) salienta que para os especialistas da biologia da memória, o esquecimento (o desaparecimento físico de vestígios) faz parte do funcionamento normal da memória. Sua hipótese é de que sempre se forma uma nova recordação, modificando o conjunto das outras recordações fixadas em condições favoráveis, podendo persistir durante toda a vida, mas outras, menos sólidas, desaparecem. De acordo com a teoria das sinapses cerebrais, elas são moldadas por um processo de crescimento que depende da percentagem de informações que as atravessam. No processo de aprendizagem podem observar-se diretamente pelo registro da atividade de neurônios que fazem parte do circuito onde se produz. A plasticidade sináptica, verificada durante a aprendizagem, no decurso do desenvolvimento e no estado adulto, delineia o cérebro de cada um de nós, e salienta que “a educação, a experiência, a formação fazem de cada cérebro uma obra única”.

3 METODOLOGIA

3.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Que dificuldades de aprendizagem evidenciam alunos adultos tardios ao aprender a língua alemã e qual o papel da memória?

3.2 OBJETIVOS

3.2.1 Objetivo Geral

Descrever e analisar as dificuldades de aprendizagem e memória apresentadas em sala de aula por alunos na adultez tardia, ao aprender a língua alemã.

3.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as principais dificuldades de aprendizagem, em especial os erros ortográficos mais comuns, apresentados por alunos adultos tardios na língua alemã.
- Descrever aspectos de idiosincrasias apresentadas por alunos adultos

tardios na aprendizagem da língua alemã que definem o nível de contribuição da memória para seu aprendizado.

- Desenvolver reflexões sobre a interação entre o ensino e aprendizagem da língua alemã, expressos na relação didática.

3.3 TIPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa utilizado neste estudo foi o Estudo de Caso, com um grupo de alunos adultos tardios que estudam alemão após 60 anos, em um enfoque qualitativo descritivo e interpretativo, possibilitando discutir a importância dos processos de ensino e de aprendizagem da língua alemã, tendo como perspectiva a intervenção direta do pesquisador no grupo investigado.

Para Gomes, Flores e Jiménez (1998, p. 32) "os investigadores qualitativos estudam a realidade no seu contexto, tentando compreender/interpretar os fenômenos". Tal abordagem produz a compreensão de uma determinada experiência através de um entendimento contextualizado do grupo pesquisado.

Assim, a professora-pesquisadora buscou entender como o aluno, mediado pelo seu trabalho, constrói seu próprio conhecimento a partir de sua aprendizagem, apesar das idiosincrasias da língua alemã.

Ainda no que tange à parceria entre pesquisador/pesquisado, essa relação ultrapassa o entendimento do homem de "ser capaz de transcender os condicionamentos materiais e sua existência, enquanto ser apto a interferir criadoramente na determinação de seus modos de vida", segundo Beisiegel (1992, p. 29). Essa relação propicia o crescimento pessoal e intelectual de ambos os lados; o pesquisador, que observa o objeto de sua pesquisa, nesse caso as dificuldades do aluno enquanto ser pesquisado ao aprender a língua alemã e o próprio aluno que ao entender o porquê de suas dificuldades melhora o seu desempenho linguístico.

3.4 PARTICIPANTES

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos por sua faixa etária acima de 60 anos, que participam, voluntariamente, do Projeto Escola Aberta à Comunidade de alunos tardios, que a Escola Técnica Estadual Parobé oferece à comunidade de Porto Alegre. Participaram deste estudo 12 alunos com idade acima de 60 anos, saudáveis: 10 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, da turma de ensino básico da língua alemã. Destes alunos, 66,6% são descendentes de alemães.

QUADRO 1
Participantes.

	GÊNERO	IDADE	ESCOLARIDADE	DESCENDENTE
A	F	60	Superior	SIM
B	F	70	Téc. Em enfermagem	NÃO
C	F	70	Superior	SIM
D	F	60	Superior	NÃO
E	F	60	Superior	SIM
F	F	75	2º Grau Completo	SIM
G	F	72	Superior	SIM
H	F	65	2º Grau Completo	NÃO
I	F	65	Superior	SIM
J	F	66	2º Grau Completo	SIM
L	M	71	Superior	NÃO
M	M	77	1º Grau Completo	SIM

Fonte: a autora, 2009.

Conforme visto no Quadro 1 dos participantes, as letras do alfabeto foram utilizadas para identificar os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino, que neste caso são as letras L e M do quadro acima.

3.5 PROCEDIMENTOS

A pesquisadora utilizou sua função de professora de língua alemã no Projeto Escola Aberta à comunidade de Porto Alegre, que já existe há quinze anos na Escola Técnica Estadual Parobé, que oferece curso de línguas estrangeiras, de encadernação, de princípios de mecânica, de dança, de teclado e de coral.

A ideia de realizar essa pesquisa surgiu há dois anos, quando iniciou o curso básico de alemão com o grupo pesquisado, embora a pesquisadora já lecionasse no projeto há 15 anos com alunos idosos. O grupo do curso de línguas, assim como as atividades mencionadas, já estava em andamento quando a coleta de dados realizou-se entre 12 de março e 30 de agosto de 2009.

A pesquisadora solicitou autorização da coordenadora do projeto da escola para efetuar a pesquisa e, após, informou aos participantes deste estudo, obtendo sua assinatura em Termo Consentimento Livre e Esclarecido (Vide Anexo I e II).

A pesquisa foi desenvolvida em sala de aula, durante o último semestre do curso básico de língua alemã, com 2 encontros semanais de duas horas cada um.

Nessa etapa do curso, os alunos pesquisados já se encontravam mais familiarizados com o novo idioma, aprendendo a cumprimentar em alemão, apresentar-se aos colegas, ler o cardápio e fazer o pedido de pratos em alemão. Em cada encontro da pesquisa, uma nova palavra era acrescentada no acervo de vocábulos dos pesquisados. Na produção dos conhecimentos em aula, e para reforçar o aprendizado do idioma alemão, o livro-texto serviu como backup (apoio) e todos os exercícios lidos em voz alta e cada palavra ou oração pronunciada errada, os pesquisados repetiam-nas até exprimi-las corretamente. Os pesquisados, desde o início do curso, aprenderam a anotar o vocabulário novo, produzindo no final do curso seu próprio glossário. Desse trabalho em aula, montamos os Quadros das páginas 65, 66, e 67, que contem com os erros mais frequentes de morfologia e sintaxe cometidos pelos alunos adultos tardios pesquisados em aula.

Este processo fez com que, além de coletar dados para a pesquisa, os pesquisados interagissem diretamente com seu professor, em sua aprendizagem,

gerando conhecimento e o uso deste em seu próprio benefício, o que foi possível de detectar e acompanhar ao longo das aulas, sendo tudo observado e anotado.

3.6 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados, foi utilizada a observação participante, diretamente com os alunos em sala de aula.

Segundo Gil (1999), a observação direta justifica-se por ser possível a implicação do pesquisador desde o início da investigação, pois já era membro, ou seja, no caso dessa pesquisa, o professor já conhecia os alunos antes de começar a pesquisa.

Ainda quanto a essa observação, que é participante, Kluckhohn (1946, p. 103) pondera que essa modalidade de observação facilita o rápido acesso aos dados sobre situações em que os membros da comunidade se encontram envolvidos, possibilitando captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados. Nesse caso, o pesquisador acompanha o desenvolvimento e o comportamento dos alunos pesquisados.

Além da observação, utilizamos a coleta de dados complementar através de Diários de Classe, além das produções textuais e exercícios realizados pelos alunos adultos tardios (ver exemplo no anexo 3).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir dos registros feitos pela pesquisadora, empregamos para a análise de dados a análise de conteúdo, especialmente da parte gramatical quando os alunos se expressavam ou escreviam a língua alemã.

Destes dados, elaboramos categorias de análise, que, para Bardin (2004), estas devem ser: a) homogêneas, não se misturam coisas diferentes; b) exaustivas, devem esgotar todo o texto; c) exclusivas, o mesmo elemento de conteúdo não pode ser classificado em duas ou mais categorias diferentes; d) objetivas, pessoas diferentes devem chegar às mesmas categorias; e) adequadas ou pertinentes, devem estar adaptadas ao conteúdo e ao objetivo da análise. Um sistema de categoria é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências.

Com esses dados levantamos o tipo de memória que os pesquisados acionam para decodificar as informações recebidas. De acordo com os resultados de categorização de respostas de exercícios analisadas dos erros dos participantes, organizamos o quadro abaixo:

QUADRO 2

Exemplos de erros quanto à morfologia apresentados pelos alunos em sala de aula

CATEGORIA: MORFOLOGIA		
SUBCATEGORIAS		DIFICULDADES APRESENTADAS
Artigos Definidos	Masculino	Dificuldade – Das Salad , Die Stuhl Correção – Der Salat (a salada), Der Stuhl (a cadeira)
	Feminino	Dificuldade – Der Uhr (o relógio), Der Wohnung (a casa) Correção – Die Uhr (o relógio), Die Wohnung (a casa)
	Neutro	Dificuldade – Die Wasser (água), Der Fenster (janela) Correção – Das Wasser (a água), Das Fenster (janela).

[continua]

CATEGORIA: MORFOLOGIA		
SUBCATEGORIAS		DIFICULDADES APRESENTADAS
Artigos Indefinidos	Masculino	Dificuldade – Einen Schüler (um aluno), Einen Auto (um carro) Correção – Ein Schüler (um aluno), Ein Auto (um auto)
	Feminino	Dificuldade – Ein Milch (um leite). Correção – Eine Milch (um leite)
	Neutro	Dificuldade – Einen Glas (copo de vidro) Correção – Ein Glas (um copo de vidro)
Pronomes Interrogativos	Wer fragt? (Quem pergunta?)	Dificuldade – Die Freund (o amigo), Das Kind (criança), Der Frau. (a mulher) Correção – Der Freund (o amigo), Das Kind(a criança), Die Frau (a mulher).
	Wen fragt er? (A quem pergunta ele)?	Dificuldade – Er fragt die Freund. (Ele pergunta ao amigo). Correção – Er fragt den Freund (Ele pergunta ao amigo)
	Was ist gross? (O que é grande)?	Dificuldade – Die Tisch (a mesa), Der Tür (A porta). Corr. – Der Tisch. (a mesa), Die Tür (a porta).
	Was schreibt er? (O que ele escreve?)	Dificuldade – Er schreibt die Satz. (Ele escreve a oração) Correção – Er schreibt den Satz. (Ele escreve a oração)
Pronomes Demonstrativos	Masculino	Dificuldade - Diese Mann (este homem), Diese Wagen (este carro), Diese Mantel (este sobretudo) Correção – Dieser Mann (este homem), Dieser Wagen (este carro), Dieser Mantel(este casacão).
	Feminino	Dificuldade – Dieser Frau (Esta mulher), Dieser Hause (esta casa). Correção – Diese Frau (Esta mulher), Dieses Hause (esta casa)
	Neutro	Dificuldade – Diese Mädchen (esta menina), Diese Telefon (este telefone). Correção – Dieses Mädchen (esta menina), Dieses Telefon (este telefone).
Verbos	Separáveis	Aufstehen (levantar-se), Mitbringen (trazer algo com), ankommen (chegar).
	Modal	Können (poder), Dürfen (poder, pedir permissão), Müssen (dever).
Adjetivos	Masculino	Dificuldade – Gute Mann (homem bom), Schöne Wagen (bonito carro), Schöne Mantel (bonito sobretudo). Correção – Guter Mann (homem bom), Schöner Wagen (bonito carro), Schöner Mantel (bonito sobretudo, casacão)
	Feminino	Dificuldade – Teur Wohnung (casa cara), Schwer Sprache (idioma difícil), Wunderbar Lehrerin (professora maravilhosa). Correção – Teure Wohnung (casa cara), Schwere Sprache (idioma difícil), Wunderbare Lehrerin (professora maravilhosa)

[continua]

CATEGORIA: MORFOLOGIA	
SUBCATEGORIAS	DIFICULDADES APRESENTADAS
Neutro	Dificuldade – Neu Lehrerin (nova professora), Kalt Wasser (água fria), Täglich Brot (pão diário). Correção – Neue Lehrerin (nova professora) Kaltes Wasser (água fria), Tägliches Brot (pão diário)
Formação das palavras	Dificuldade – Kühl-schrank (refrigerador) Regen-mantel (capa de chuva) Fernseh-apparat (TV) Correção – Kühlschrank (refrigerador), Regenmantel (capa de chuva), Fernsehapparat (aparelho de TV)
Substantivos	Dificuldade – regenmantel (capa de chuva), lehrer (professor). Correção – Regenmantel (capa de chuva), Lehrer (professor)

Fonte: a autora, 2009.

QUADRO 3

Exemplos de dificuldades quanto à sintaxe apresentadas pelos alunos em sala de aula

CATEGORIA: SINTAXE Termos essenciais da Oração	
SUBCATEGORIAS	DIFICULDADES APRESENTADAS
Nominativo (Sujeito)	Dificuldade – Ich bin ein gut Schülerin. (Eu sou uma boa aluna). Correção – Ich bin eine gute Schülerin. (Eu sou uma boa aluna).
	Dificuldade – Du bis sehr nett. (Tu és gentil, querido). Correção – Du bist sehr nett (Tu és gentil, querido).
	Dificuldade – Ihr sei still (Vocês fiquem quietos). Correção – Ihr seid still (Vocês fiquem quietos).
Acusativo (Objeto Direto)	Dificuldade – Ich trinke einen Glas Wein. (Eu bebo um copo de vinho). Correção – Ich trinke ein Glas Wein. (Eu bebo um copo de vinho).
	Dificuldade – Sie isst ein Salad. (Ela come uma salada de (alface). Correção – Sie isst einen Salad. (Ela come uma salada de (alface)
	Dificuldade – Sie möchten ein gut deutsche Wein trinken. (Eles gostariam de beber um bom vinho alemão). Correção – Sie möchten einen guten deutschen Wein trinken. (Eles gostariam de beber um bom vinho alemão).
Dativo (Objeto Indireto)	Dificuldade – Der Lehrer gibt das Buch die Schühlerin. (O professor dá o livro à aluna). Correção – Der Lehrer gibt der Schühlerin das Buch. (O professor dá o livro à aluna).
	Dificuldade – Zigaretten und Kaffee schaden die Gesundheit.(Cigarros e café prejudicam a saúde). Correção – Zigaretten und Kaffee schaden der Gesundheit. (Cigarros e café prejudicam a saúde).
	Dificuldade – Der Kellner bringt der Gast die Nachtisch. (O garçon traz a sobremesa ao cliente). Correção – Der Kellner bringt dem Gast den Nachtisch. (O garcon traz a sobremesa ao cliente). [continua]

Genitivo (Possessivo)	Dificuldade – Die Strassen die Stadt Porto Alegre sind dunkel. (As ruas da cidade Porto Alegre são escuras). Correção – Die Strassen der Stadt Porto Alegre sind dunkel. (As ruas da Cidade de Porto Alegre são escuras).
	Dificuldade – Mein Auto ist in der Garage meine Mutter. (Meu automóvel está na garagem de minha mãe). Correção – Mein Auto ist in der Garage meiner Mutter. (Meu automóvel está na garagem de minha mãe).
	Dificuldade – Die Brüder meine Vater und mein Mutter sind meine Onkel. (Os irmãos de meu pai e minha de mãe são meus tios). Correção – Die Brüder meines Vaters und meiner Mutter sind meine Onkel. (Os irmãos de meu pai e de minha mãe são meus tios).
	Dificuldade – Ich liebe den Garten meine Hause. (Eu adoro o jardim da minha casa). Correção – Ich liebe den Garten meines Hauses. (Eu adoro o jardim da minha casa).

Fonte: a autora, 2009.

Os resultados obtidos, por meio da análise dos conteúdos gramaticais da pesquisa, mostram uma idéia mais detalhada dos erros decorrentes das dificuldades apresentadas por alunos descendentes ou não, em sala de aula, no aprendizado da língua alemã. Neste tópico abordam-se as categorias e subcategorias relativas à morfologia – (estudo da formação, estrutura, flexão e classificação das palavras) e sintaxe (concordância dos elementos essenciais da oração, sujeito verbo e complementos) no processo de ensino e aprendizagem.

A categoria morfologia oriunda da análise dos conteúdos diz respeito à morfologia que influencia na aprendizagem dos alunos. Como subcategoria apresenta-se o artigo definido para designar o gênero masculino (*Der*), que é equivalente ao “o” em português, o artigo feminino (*Die*) equivalente ao “a”, e o neutro (*Das*), que não existe equivalência em português. O substantivo menina, pela terminação ‘a’ em português, indica o gênero feminino, enquanto que em alemão o artigo (*Das Mädchen*) – menina é substantivo neutro.

Segundo Rosenthal (1977), os artigos são antepostos aos substantivos. Ainda surgem como subcategoria os pronomes indefinidos *ein, eine, ein* que correspondem a um, uma, um (neutro) e somente no singular, diferente do português que existem também no plural.

Como percebe-se no quadro 2, os alunos escreveram “*Das*” ao invés de “*Der*”, “*Der*” ao invés de “*Die*”, e “*Die*” ao invés de “*Das*”, devido a essa idiosincrasia da

língua alemã, eles necessitam um esforço maior da memória semântica para a compreensão e expressão da linguagem nessas questões de gênero, que é diferente da Língua Portuguesa. Para Katz (2000), no aprendizado de uma língua, por exemplo, o aluno aprende a falar pela associação de um conjunto determinado de sons com certo comportamento, pessoa ou objeto (uma recompensa explícita pode ou não estar presente). No aluno tardio, a recompensa explícita, ou seja, o estímulo do professor quando o aluno executa as tarefas em aula é crucial, pois o aluno sente-se valorizado, sendo capaz de um aprendizado muito mais sofisticado e abstrato, mesmo que não esteja tão ligado a estímulos externos.

Rosenthal (1977) ainda salienta que os pronomes interrogativos também surgem como dificuldades na língua alemã. *Wer* (quem), com exemplo: *Wer fragt?* (Quem pergunta); *Was ist gross?* (O que é grande?); *Was schreibt er?* (O que ele escreve?). A resposta para esses pronomes interrogativos depende do caso em que a oração se encontra: nominativo (sujeito), acusativo (objeto direto); dativo (objeto indireto) e genitivo (caso possessivo). Nessa subcategoria, os alunos erram devido às dificuldades para se expressar na língua alemã, porque em sua memória de longo prazo já está sedimentado o aprendizado dos pronomes interrogativos da língua portuguesa. Nessa sedimentação, as oportunidades que o aluno tem para formar novas conexões neuronais ficam reduzidas em um nível abaixo do que seria ideal para manter o cérebro em plena atividade com o novo aprendizado. Além disso, a memória de trabalho (ou curto prazo) para novas informações tem pouca duração, por isso é importante fazer um *feedback* do conteúdo gramatical estudado sempre que for necessário, até que ele se estruture na memória de longo prazo. Os ganhos de aproveitamento são maximizados em contextos nos quais os alunos aumentam sua eficácia gramatical e se expressam melhor em alemão.

Na formação das palavras os alunos também apresentam dificuldades, porque é importante saber o gênero da palavra, por exemplo, *Kühlschrank* (refrigerador) é masculino em alemão. Quem determina o gênero do substantivo é o primeiro substantivo, da direita para a esquerda.

Wendet (1981) salienta que os pronomes demonstrativos masculinos *Dieser Mann* (este homem) também são objetos de dificuldades se o aluno não souber o gênero do substantivo. *Diese Frau* (esta mulher), *Dieses Mädchen* (esta menina –

substantivo neutro em alemão).

Para Reimann (2004), outra particularidade que dificulta o aprendizado são os substantivos escritos com letras maiúsculas, seja abstrato, concreto ou próprio. Nessa subcategoria também se encontram os adjetivos antecidos ao substantivo que são declinados, obedecendo ao gênero do substantivo como, por exemplo, *guter Mann* (homem bom), *teure Wohnung* (casa cara), *tägliches Brot*, (pão diário – substantivo neutro).

Os verbos modais também apresentam dificuldades, porque levam o verbo principal para o final da oração, por exemplo: *Dürfen* (poder, pedir permissão). *Darf ich hier bleiben?* (Posso ficar aqui?). Segundo Reimann (2004), os verbos separáveis apresentam dificuldades, exemplo o verbo *aufstehen* (levantar-se), *Ich stehe um 7:00 Uhr auf*, (Eu me levanto às 7 horas), o prefixo vai para o final da oração.

Quanto à categoria sintaxe, as dificuldades apresentadas são relativas às concordâncias no acusativo, que é objeto direto em português. Por exemplo: *Ich trinke ein Glas Wein* (Eu bebo um copo de vinho). *Sie isst einen Salat* (Ela come uma salada de alface). Dativo, que é o caso do objeto indireto em português, por exemplo, na oração: *Der Lehrer gibt dem Buch die Schülerin*, (O professor dá o livro à aluna). Em alemão, o objeto indireto vem antes do direto na oração. O caso do genitivo que indica a posse em português, no exemplo: *Mein Auto ist in der Garage meiner Mutter* (Meu automóvel está na garagem de minha mãe).

Ainda quanto às dificuldades, os erros gramaticais são resultantes das dificuldades apresentadas por alunos em sala de aula. Nesse âmbito, Schacter (2003) ressalta a importância da repetição da informação, reafirmando-nos que essa repetição melhora a memorização no decorrer de um longo período de tempo do que quando as informações se concentram em um período curto de tempo. No caso de alunos em idade avançada, isso, então, torna-se condição essencial para o aprendizado da língua alemã devido a suas idiossincrasias.

Note-se que nos quadros apresentados, essas categorias e subcategorias apresentam-se como os erros mais frequentes em sala de aula, e os exemplos dados nesta análise já estão corretos para efeito de comparação e melhor

compreensão das particularidades da língua alemã. Observe-se também que os artigos definidos, indefinidos e adjetivos estão empregados errados no caso nominativo, porque em outros casos da língua alemã a terminação é diferente daquela destacada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar, analisar e descrever as dificuldades de aprendizagem e o papel da memória em aulas de língua alemã com alunos adultos tardios (após os 60 anos de idade), associados à sua memória. Os resultados obtidos permitiram esboçar algumas considerações, ressaltando o fato de que esses achados não podem ser generalizados, pois são oriundos apenas deste estudo de caso, em especial de conteúdos gramaticais, em um grupo específico, realizado na escola Técnica Estadual Parobé que estudam a língua alemã.

Como foi visto nos Quadros de Categorização, com as dificuldades e correções do grupo de alunos tardios, as subcategorias mostram os achados percebidos pelos alunos adultos tardios, podendo-se inferir que os descendentes e não descendentes de alemães cometem os mesmos erros, como pode ser observados no Quadro 2, porque a língua alemã apresenta muitas particularidades.

Além dessas idiosincrasias, a língua portuguesa já está sedimentada na memória de longo prazo em ambos os alunos, pois nasceram no Brasil, embora, alguns descendentes falem o dialeto alemão herdados de seus antepassados vindos da Alemanha, a língua alemã, ainda apresenta dificuldades de aprendizagem para esses alunos.

A figura 1 desta pesquisa torna evidente essa afirmação, quando nos esclarece que a 3ª. Geração da família Flach, nascidos no Brasil falavam o dialeto alemão e a 4ª. Geração falava o português, pois com o advento dos meios de comunicação, especialmente, o rádio, a língua alemã vai tomando outra configuração.

É importante salientar, também, que em ambos os alunos do sexo masculino

ou feminino no que concerne à idade cronológica e de acordo com as dificuldades apresentadas nos quadros 2 e 3 das categorias Morfologia e Sintaxe e suas subcategorias, resultantes das análises de conteúdos gramaticais desenvolvidas em aula, os alunos de ambos os sexos cometem os mesmos erros gramaticais. Salienta-se, novamente, o fato de que ambos falam o idioma português e os paradigmas gramaticais desse idioma já estão cristalizados na memória de longo prazo. Ambos, ao falar ou escrever a língua alemã, primeiramente, recuperam a informação do modelo da língua portuguesa que interferirá na memória de trabalho ao expressarem-se em alemão.

Ainda ressaltando, todo o aluno em atividade tardia, em início do curso básico de alemão ou no final do curso, comete erros gramaticais, porém isso não é uma barreira para o aprendizado se, como vimos, houver estímulo do professor e repetição da informação, pois são fatores de melhora na memorização e condição essencial para o aprendizado dos mesmos.

Outro aspecto do aprendizado de língua alemã é o de que os aprendizes deste grupo, ao enunciarem uma oração em alemão, primeiramente pensam em português ao recuperar a informação armazenada na memória de longo prazo. Entende-se que os alunos adultos tardios apresentam dificuldades no aprendizado da língua alemã não por causa da idade cronológica, porém pelo acúmulo de informações que trazem ao longo da vida de sua língua materna: a língua portuguesa. Eis aí o porquê do mito do “idoso” ter dificuldade para aprender alemão.

Quanto à motivação dos alunos adultos tardios descendentes de imigrantes alemães, está mais no fato de saberem que eles, ao aprenderem o alemão, podem trazer a cultura de seus antepassados para a sala de aula, assim como para os alunos não descendentes é uma excepcional oportunidade de ter um primeiro contato com a rica cultura alemã, principalmente na vida adulta tardia. Nessa faixa etária, os alunos adultos tardios, descendentes ou não de imigrantes alemães, são mais interessados no conteúdo e na forma ensinados, prestando mais atenção às aulas.

O tema do presente trabalho é inesgotável e, em muitos aspectos, ainda, necessita de muita pesquisa e estudo, uma vez que a língua alemã apresenta

estruturas e funções diferentes dos demais idiomas latinos, salvo a língua latina não mais falada atualmente. Dessa forma, como uma das sugestões propostas para futuras investigações, deixo a de um estudo mais aprofundado sobre a importância da relação da memória da língua materna com a aprendizagem de idiomas estrangeiros para alunos tardios.

Enfim, o trabalho apresentou possibilidades ao professor que ensina essa faixa etária, por meio do referencial teórico, de desmistificar o estigma de que alunos em idade avançada não podem aprender alemão, referindo que o idioma é difícil; que a memória não ajuda mais esse aprendizado e perguntando-se sobre o porquê de aprender alemão nessa idade. Além disso, o trabalho elencou os erros ortográficos mais comuns cometidos por alunos adultos tardios no curso de língua alemã, possibilitando ao professor antecipar estratégias de ensino através de seu planejamento pedagógico; descreveu as idiossincrasias da língua que definem o nível de contribuição da memória para seu aprendizado e possibilitou reflexões sobre o aprendizado da língua alemã entre professor/aluno.

A discussão não se esgota neste vasto campo de estudos, uma vez que a idade psicológica bastante abrangente envolve mudanças decorrentes das transformações fisiológicas e psicológicas. Então vale ressaltar que, no aprendizado do aluno tardio, a interação professor-aluno e vice-versa também é importante para a efetividade do aprendizado.

O educador que ensina a língua alemã para esses alunos precisa despir-se de preconceitos e ter habilidade para ensiná-los, uma vez que ao entrar em sala de aula e olhar para os alunos deve-se pensar: não, a velhice não termina aqui e como nos disse Madre Teresa de Calcutá⁴:

Não, mas a velhice não termina, ela inicia. Tenha sempre presente que a pele enrugada, o cabelo embranquece, os dias, convertem-se em anos...
Mas o que é importante não muda.
A tua força e convicção não têm idade.
O teu espírito é como qualquer teia de aranha. Atrás de cada linha de chegada, há uma nova partida.
Atrás de cada conquista, vem um novo desafio.
Enquanto estiverem vivos, sintam-se vivos.
Se sentirem saudades do que faziam, voltem a fazê-lo. Não vivam de

⁴ Revista Seleções - Reader's Digest - abril de 1988 - Reportagem Especial - Madre Teresa de Calcutá, Mensageira de Deus - p. 107. Lisboa.

fotografias amareladas.

Continuem. Quando todos esperarem que desistam.

Não deixem que enferrujem o ferro que existe em ti.

Façam com que, em vez de pena, detenham o respeito.

Quando não conseguirem correr através dos anos, trota.

Quando não conseguirem trotar, caminhem.

Quando não conseguirem caminhar, usem uma bengala. Mas nunca se detenham.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Língua Aplicada**, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFM/ALAB, n. 1, p. 15-29, 2001.
- AMSTAD, Theodor. **Hundert Jahre Deutschum in Rio Grande do Sul, 1824-1924**. Porto Alegre: Typografia do Centro, 1924.
- AMMON, Ulrich; BICKEL, Hans; EBNER, Jakob et al. **Variante Wörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol**. Walter de Gruyter, Berlin 2004.
- ARNTZ, Helmut. **Facts About Germany**. Munich: Volk und Heimat, 1962.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BEISIEGEL, Celso de R. **Política e educação popular** (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). São Paulo: Ática, 1992.
- BREHONY, Kathleen A. **Despertando na meia idade: Tomando consciência do seu potencial de conhecimento e mudança**. São Paulo: Paulus, 1999.
- CRAIK, Fergus I.M.; SIMON, Eileen. Age differences in memory: The roles of attention and depth of processing. In L. W. Poon; J. L. Forzard, L. S.; Cermak, D.; Arenberg, L. W. Thompson (Eds.). **New directions in memory and aging**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 1980. p. 95-112.
- FACURE, Núbior O. **Muito Além dos Neurônios**. São Paulo: Jornalística, 2006.
- FAUSTINO, Sílvia. **Wittgenstein e sua gramática**. São Paulo: Ática, 1995.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Aprendendo com os erros**. Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 2. ed. Goiânia: UFG, 2002.
- FOUQUET, Carlos. **O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil, 1808-1924-1974**. São Paulo: Instituto Hans Staden, 1974.
- FRANCO, Divaldo Pereira. **Vida: Desafios & Soluções**. Salvador/BA: Alvorada 1997.
- FRANZ, Cornelia. **Fragen & Antworten**. Deutsche Geschichte. London: United Kingdom: Parragon Books, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GASPARETTO, Luiz Antônio; VALCAPELLI, B. **Metafísica da Saúde**. v. 1. São Paulo: Vida & Consciência, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMEZ, Gregório R.; FLORES, Javier; JIMÉNEZ, Eduardo. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

HARTMANN SJ. Attilio. **Familienkalender**. Porto Alegre: Livraria Padre Réus, 2010.

INCONTRI, Dora. **A Educação**. São Paulo: Editora Comenius, 2006.

IZQUIERDO, Ivan. **Questões sobre Memória**. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 2004.

GOETHE, J. W. Von. **Dans un jardin du monde: L'europe selon Goethe**. Petite bibliothèque Européenne du XIX siècle. N° d'éditeur : 11848/01. Paris: 1992.

MARC, Jeannero. **O Cérebro Íntimo**. Lisboa: Editions Odile Jacob, 2002.

JOVANOVIC, Aleksandar. **Ensino de línguas e o papel da gramática**. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, Faculdade de Educação- USP, v. 12, n. 1/2, p. 145-156, 1986.

JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psiqué** – Coleção Obras completas de C.G. Jung, vol. VIII/2. Trad.: Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KATZ, Lawrence C. **Mantenha o seu cérebro vivo**: exercícios neuróbicos para ajudar a prevenir a perda de memória e aumentar a capacidade mental. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

KLUCKHOHN, Florence R. O método da observação participante no estudo das pequenas comunidades. *Sociologia*, São Paulo, n. 8, v. 2, p. 103-118, abr./jun. 1946.

LAURENCE, Mary W. Memory loss with age: A test of two strategies for its retardation. *Psychonomic Science*, v. 9, p. 209-210, 1967.

LURIA, Aleksander Romanovich. **A mente e a memória**: um pequeno livro sobre uma vasta memória. 2. ed São Paulo: Martins Fontes, 2006

MARCHAND Helena. **Psicologia do Adulto e do Idoso**. 2. ed. Portugal: Quarteto, 2005.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MOSQUERA, Juan José M.; STOBÄUS, Claus D. **Educação para a Saúde**. 2 ed. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1982.

_____. Afetividade. **Educação**, Porto Alegre: EDIPUCS, ano XXIX, n. 1, v. 58, p. 123-133, jan./abr. 2006.

MÜLLER, Helmut M.: **Schlaglichter der deutschen Geschichte**. In Zusammenarbeit mit Karl - Friedrich Krieger, Hanna Vollrath u. Fachred. Geschichte d. Bibliograph. Inst. – Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, 1986.

NIETZSCHE. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Domingues de. **Neurofisiologia do comportamento**. Canoas: Editora da ULBRA, 1999.

PERLMUTTER, Marion. What is memory aging the aging of? **Developmental Psychology**, n. 14, p. 330- 345, 1978.

RAMBO, Arthur Blasio. **A escola comunitária teuto-brasileira: a Associação dos Professores e a Escola Normal**. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 1994.

REIMANN, Monika. **Gramática essencial do alemão**. São Paulo: EPU, 2004.

REVISTA SELEÇÕES READER'S DIGEST. **Reportagem Especial – Madre Teresa de Calcutá, Mensageira de Deus**. Lisboa: abr. 1988, p. 107, 1988.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORE, I. (org). **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.

RICHTER, Helmut. **A Short History Of The German Language**. Disponível em: <<http://www.lrz-muenchen.de/~hr/lang/dt-hist.html>>. Acesso em: 19.09.2009

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969.

SCHACTER, Daniel L. **Os sete pecados da memória: como a mente esquece e lembra**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade**. In: KACHAR, Vitória (Org.). **Longevidade: um novo desafio para a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

WENDT, Heinz. **Langenscheidts Kurzgrammatik Deutsch**. Berlin: Langscheidt Kg, 1981.

ANEXOS

DECLARAÇÃO

Declaro a quem interessar possa que eu Marina Nunes Motta Pessin, professora e coordenadora do Curso de Línguas, Aberto à Comunidade, dou pleno consentimento para a Professora Almeri da Cruz Silva desenvolver sua pesquisa intitulada Dificuldades de Aprendizagem e o Papel da Memória: Um Estudo Pedagógico da Língua Alemã na Adulterez Tardia, com os alunos após 60 anos que fazem parte do Projeto da Escola Técnica Estadual Parobé e aprendem Alemão com a referida professora.

Coordernadora do Projeto Aberto à Comunidade



Prof^a. Marina Nunes Motta Pessin

Telefone da Escola (51) 3-2216953

Particular: (51) 33-110228

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, na linha de Pesquisa Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação com o tema voltado para As Dificuldades de Aprendizagem e o papel da memória: Um Estudo Pedagógico da Língua Alemã na Adulterez Tardia, colhendo meus dados na Escola Técnica Estadual Parobé, em Porto Alegre – como parte da minha Dissertação de Mestrado tendo como professor orientador o Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

Esta pesquisa tem o objetivo de averiguar a importância da utilização de tua memória no aprendizado e nas dificuldades que tens em língua alemã. Tua participação é muito valiosa e consiste em participar ativamente das aulas, participar das entrevistas e preenchimento de Diário de Campo, com apontamentos sobre as aulas. Ressalto que tua participação é voluntária e poderás, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa, o que não afetará tua continuidade em participar das aulas. Os dados colhidos serão unicamente utilizados para este estudo.

Para atingir o objetivo proposto, solicito o teu consentimento, que é possível com tua assinatura neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, uma ficando contigo.

Declaro que fui devidamente esclarecido quanto a minha participação na pesquisa, ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo recebido uma cópia.

Responsável: (aluno/a)
Pesquisadora: Almeri da Cruz Silva
Fone: (51) – 9959-6487
Orientador: Claus Dieter Stobäus
Fone: (51) – 33203620

Porto Alegre, _____ de _____ de 2009.

EXEMPLO DE EXERCÍCIOS

Exemplo de exercícios⁵ contextualizados em língua alemã para alunos tardios em sala de aula no último semestre do curso básico de alemão oferecido pela Escola Técnica Estadual Parobé à comunidade de Porto Alegre.

1) Dialog im Restaurant – Diálogo no restaurante

A – Guten Abend! Wir möchten gern bestellen. Boa noite! Gostaríamos de fazer o pedido.

B – Bitte, was bekommen Sie? O que a senhora vai pedir?

A – Ich nehme einen Salat, ein Rindersteak und Reis. Eu quero uma salada de alface, um bife e arroz.

B – Und was möchten Sie trinken? E o que gostariam de beber?

A – Ein Glas Rottwein, bitte! Um copo de vinho tinto.

B – Und Sie? Was bekommen Sie? E o senhor o que vai querer?

C – Pommes frites und Reis. Zum trinken, möchte ich einen Apfelsaft, bitte. Eu quero batatas fritas e arroz. Para beber gostaria de um suco de maçã, por favor!

B – Und was möchten zum Nachtisch? E gostariam de uma sobremesa?

A – Ich nehme eine Vanille Eis? Eu quero um sorvete de baunilha.

B – Und für Sie?

C – Ich nehme eine Tasse Kaffee? Eu quero uma xícara de café.

B – Ich komme sofort! Volto imediatamente.

⁵ Observação: O exercício acima foi adaptado do livro-texto Themen Neu – Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache – von Hartmut Aufderstrasse, Heiko Bock, Mechthild Gerdes, Jutta Muller und Helmut Muller, Max Hueber Verlag: 2001, Germany