

Linguagens, códigos e suas tecnologias

Recursividade sintagmática como estratégia de aprendizagem de alemão como língua estrangeira na Educação Básica

Syntagmatic recursiveness as a learning strategy for German as a foreign language in basic education

Recursividad sintagmática como estrategia de aprendizaje del alemán como lengua extranjera en la educación básica

Tiago da Fonseca Carneiro  

Resumo

A riqueza morfológica da língua alemã pode representar um desafio aos estudantes brasileiros, em especial aos do Ensino Básico, podendo levá-los ao desinteresse pela aprendizagem. Este artigo objetiva discutir como o emprego de sintagmas prontos pode diminuir os esforços do sistema computacional do aluno (Kennedy, 2013; Tallerman, 2015) no desenvolvimento da fluência, indicando a importância de seu emprego como estratégia de aprendizagem e analisando sua ocorrência em atividades de um manual de alemão. A abordagem metodológica deste trabalho é bibliográfica e documental. Para tal, selecionamos uma amostra de atividades e exercícios do manual Magnet neu A2, aos quais sugerimos adaptações e/ou modificações para diminuir o foco na gramática e favorecer a aprendizagem pelo treino e automatização de sintagmas. Os resultados sugerem que o treino por meio de sintagmas prontos pode fomentar maior independência e segurança no uso da língua, favorecendo a fluência desde os níveis iniciais.

Palavras-chave: Alemão. Educação Básica. Fluência.

Abstract

The morphological richness of the German language can pose a challenge to Brazilian students, especially those in basic education, potentially leading to disinterest in learning. This article aims to discuss how the use of fixed syntagms can reduce the computational load on students (Kennedy, 2013; Tallerman, 2015) in developing fluency, indicating the importance of their use as a learning strategy and analyzing their occurrence in activities from a German language textbook. The methodological approach of this work is bibliographic and exploratory with qualitative analysis. To this end, we selected a sample of activities and exercises from the Magnet neu A2 textbook, to which we suggest adaptations and/or modifications to reduce the focus on grammar and promote learning through the practice and automatization of syntagms. The results show that training with fixed syntagms can foster greater independence and confidence in using the language, enhancing fluency from the initial levels.

Keywords: German. K-12 Education. Fluency.

Resumen

La riqueza morfológica del idioma alemán puede representar un desafío para los estudiantes brasileños, especialmente para los de la educación básica, lo que puede llevarlos a perder interés en el aprendizaje. Este artículo tiene como objetivo discutir cómo el uso de sintagmas fijos puede disminuir los esfuerzos del sistema computacional del alumno (Kennedy, 2013; Tallerman, 2015) en el desarrollo de la fluidez, indicando la importancia de su uso como estrategia de aprendizaje y analizando su ocurrencia en actividades de un manual de alemán. El enfoque metodológico de este trabajo es bibliográfico y exploratorio con análisis cualitativo. Para ello, seleccionamos una muestra de actividades y ejercicios del manual Magnet

neu A2, a los cuales sugerimos adaptaciones y/o modificaciones para reducir el enfoque en la gramática y favorecer el aprendizaje mediante la práctica y la automatización de sintagmas. Los resultados demuestran que el entrenamiento a través de sintagmas fijos puede fomentar una mayor independencia y seguridad en el uso del idioma, favoreciendo la fluidez desde los niveles iniciales.

Palabras clave: Alemán. Educación Básica. Fluidez.

1. Considerações iniciais

A recursividade das combinações sintagmáticas, em outras palavras, a possibilidade de um sintagma ser usado como constituinte de uma nova combinação pode transformar o enunciado em uma sentença mais complexa e detalhada (Kennedy, 2013; Tallerman, 2015). Esse fenômeno linguístico, ao ser levado em consideração pelo professor de línguas estrangeiras na preparação de suas aulas, pode trazer benefícios para sua abordagem pedagógica e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos, pois, como postulado por Roeper e Snyder (2005, p. 147), “evidências explícitas de recursividade, na forma de estruturas auto-embutidas, têm um papel central na aquisição da linguagem”.

A riqueza morfológica da língua alemã pode representar, à primeira vista, um desafio aos estudantes brasileiros, em especial àqueles dos ensinos fundamental e médio, podendo levá-los ao desinteresse pela aprendizagem. Os principais motivos para esse desânimo parecem estar ligados ao fato de até mesmo a expressão de certos enunciados comuns da vida diária precisarem de um raciocínio gramatical exigente (Carneiro, 2016). Pelo menos do ponto de vista estrutural, seria indispensável ao aluno estudar vários semestres sobre a morfossintaxe da língua para, então, construir enunciados como “wie geht es dir?”, em que já se usam pronomes pessoais no caso dativo.

Os princípios e padrões para o ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira, doravante ALE, parecem estar em consenso com muitas outras línguas quanto à automatização da língua antes da capacidade de construí-la gramaticalmente (Funk, 2013). Seguindo essa linha de trabalho, as aulas deveriam, prioritariamente, promover o treino da oralidade e escrita por meio de atividades de automatização, as quais, sobretudo em línguas com nível maior de síntese, beneficiam-se da memorização e uso de sintagmas prontos, uma vez que estes já trazem em si construções gramaticais prontas que poupam o esforço do sistema computacional do aluno.

Nos manuais de ALE para jovens, percebe-se a tendência do uso de sintagmas como “dicas” para uma melhor aprendizagem. Entretanto, é questionável se de fato há uma consciência por parte do aluno sobre o emprego desses “blocos de fala prontos para usar” e da recursividade para criar enunciados maiores e mais completos, uma vez que certas atividades propostas nos manuais têm características de teste e não de exercício para treino de fluência.

Embora os manuais de ALE para jovens recorram ao emprego de sintagmas como estratégia de apoio à aprendizagem, observa-se que muitas de suas atividades ainda privilegiam a construção consciente dos enunciados por meio da aplicação de regras gramaticais em detrimento da automatização de blocos linguísticos recorrentes. Nos níveis iniciais de proficiência, essa opção metodológica pode aumentar a carga de processamento exigida ao sistema computacional do aprendente, comprometendo a fluência e tornando a comunicação excessivamente dependente da recuperação consciente de regras

gramaticais. Diante desse cenário, este estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como a automatização de sintagmas pode reduzir a carga de processamento do sistema computacional do aprendente e favorecer o desenvolvimento da fluência em alemão como língua estrangeira?

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo responder a esse problema de pesquisa apresentando os conceitos de sentença, oração e sintagma – com destaque para sua capacidade de recursividade; elucidando como o emprego de sintagmas prontos pode economizar esforços do sistema computacional do aluno, priorizando a automatização da língua alemã em detrimento de sua construção gramatical; sinalizando a importância do desenvolvimento cognitivo e metacognitivo do aprendente quanto à conscientização e aplicação de sintagmas como estratégia de aprendizagem; e analisando duas atividades de um manual de ALE acerca do uso de sintagmas e sua recursividade, propondo adaptações que favoreçam o treino de sintagmas prontos.

2. Construindo a língua estrangeira: o sistema computacional e a recursividade

Nos estudos de morfossintaxe, fala-se em um componente da linguagem responsável por combinar as informações de som e significado (representações linguísticas) para gerar expressões complexas: o sistema computacional. Trata-se de um sistema crítico para a linguagem humana, uma vez que, para Kennedy (2013), o número de combinações criadas recursivamente por esse componente é potencialmente infinito. Essas combinações recursivas (e, por isso, infinitas) se dão, de maneira intrigante, a partir de recursos finitos, nomeadamente, os itens isolados retirados do léxico e as regras de combinação de palavras.

As representações sintáticas complexas geradas pelo sistema computacional ocorrem por meio de três operações básicas, das quais destacamos, para a finalidade deste artigo, a fusão (ou *merge*, em inglês), responsável pela criação de objetos sintáticos complexos (como sintagmas, orações e frases), a partir de itens lexicais isolados ou mesmo de objetos complexos criados anteriormente pela própria operação. Ao ser aplicada indefinidamente, a fusão é capaz de construir objetos de complexidade ainda maior, o que pode resultar, até mesmo, em orações coordenadas e subordinadas (Tallerman, 2015).

A construção de enunciados maiores do que uma palavra isolada se dá, contudo, sob uma condição que precisa obrigatoriamente ser cumprida: a disponibilidade de itens suficientes no léxico do aluno. O léxico, todavia, é um compósito que não compreende somente traços fonológicos e semânticos, ou seja, combinações sonoras e seus significados: ele também dispõe de informações sobre a estruturação da frase, como flexões verbais, concordância etc. Assim, a efetivação de certos enunciados depende diretamente da quantidade de informação de cunho gramatical de que o aluno dispõe.

Devemos considerar, com Chomsky (1965), que mesmo se o aluno for competente gramaticalmente, seu desempenho no uso concreto da língua em situações comunicativas reais pode ser diverso. Os erros de desempenho ocorrem especialmente em situações de pressão, nervosismo e falta de memória (Schwindt, 2014). Se Schwindt se refere, aqui, ao falante nativo, que tem hesitações e necessidade de reorganizar a fala, quão maior seria o desafio do aprendiz de uma língua estrangeira?

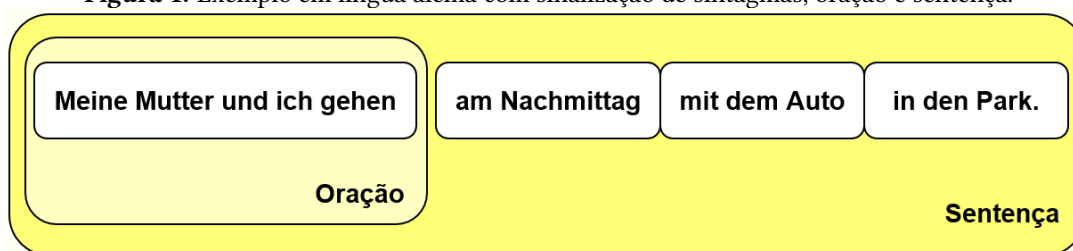
Ao refletirmos sobre a distância que a língua alemã (língua-alvo) tem da língua portuguesa,

podemos imaginar o quão trabalhoso pode se tornar a tarefa do aluno brasileiro de preencher o léxico com vocabulário e regras gramaticais específicas (como as de declinação de artigos e adjetivos nos quatro casos presentes da língua), para, então, realizar as operações do sistema computacional. As diferenças no nível da sintaxe poderiam se tornar complicadores da aprendizagem, uma vez que o aluno não pode usar sua língua materna como modelo para grande parte das operações em alemão. Então, como seria possível facilitar o trabalho do sistema computacional para melhorar a fluência?

3. Sintagmas: os “chunks” do ensino-aprendizagem de línguas

O sintagma, como grupo constituído internamente por diversos elementos, é considerado como uma unidade por ser manipulado pelo sistema computacional como uma única peça (Kennedy, 2013). Analisemos a sentença na figura abaixo, em que os sintagmas estão dentro das caixas de cor branca.

Figura 1: Exemplo em língua alemã com sinalização de sintagmas, oração e sentença.



Fonte: o autor.

Embora a rigor não pareça existir uma distinção entre sintagma e sentença, uma vez que orações e sentenças inteiras também podem funcionar como sintagmas devido à recursividade, a existência desses termos parece se justificar ao indicar a grandeza do sintagma. Assim, concordando com Kennedy (2013), a sentença equivale ao total de sintagmas e orações existentes em uma frase, e a oração se refere a um sintagma específico com predicação verbal, como indicado na Figura 1.

Ao se referir às sentenças das línguas naturais, Kennedy (2013, p. 89) define que “são formadas a partir da estruturação hierárquica dos seus constituintes, em que palavras são agrupadas em sintagmas e sintagmas são agrupados em sintagmas mais altos, até que chegue ao nível da sentença”. Por isso, ao adicionar hierarquicamente os sintagmas referentes ao tempo, meio de transporte e lugar, não construímos apenas sintagmas maiores por meio da recursividade, mas também alcançamos o nível da sentença.

Embora os estudiosos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras venham utilizando o termo *chunk* para esses blocos de fala em seus estudos sobre aquisição de línguas, verificamos um alinhamento com a noção de sintagma da linguística, o qual, por sua vez, parece derivar da noção de conjuntos da matemática, como compara Kennedy (2013). Mesmo quando um sintagma se constitui de vários elementos, é manipulado pelo sistema computacional como uma única peça, sendo uma unidade complexa. Daí nasce a ideia de “pedaço” de um enunciado, que pode ser igualmente manipulado como um bloco fixo. A preferência pelo termo *chunk* parece ser privilegiada em relação à terminologia morfosintática pelos estudiosos do ensino e da aprendizagem de línguas, porém sem prejuízos à ideia de bloco de fala.

4. Aprendizagem por sintagmas como estratégia metacognitiva

Embora o reconhecimento e o uso de sintagmas sejam uma estratégia útil para o aluno na compreensão e produção oral e escrita, não é frequente que ocorram espontaneamente. Por isso, o apoio do professor tem especial importância. Concordamos com Jou e Sperb (2006), para as quais tal capacidade metacognitiva pode ser aprendida pelo aluno, o que lhe possibilita organizar de maneira mais apropriada sua própria maneira de aprender uma língua.

No ensino-aprendizagem de ALE na Educação Básica, em que o público atendido é, em sua maioria, composto por crianças e adolescentes, estamos diante de alunos que, de acordo com Flavell (1979), têm menos conhecimento sobre sua cognição do que um adulto, monitorando menos suas faculdades cognitivas, o que indica pouco desenvolvimento de suas habilidades metacognitivas. Como o papel da metacognição parece ser crítico para a aquisição da linguagem, é fundamental que o professor propicie fases de aulas transparentes, em que se têm em vista os objetivos relativos à produção e compreensão oral e escrita bem como fases de fomento à autonomia, quando a consciência sobre sua própria cognição pode ser despertada, em especial na apresentação de estratégias de aprendizagem como a recursividade das combinações sintagmáticas para melhorar sua fluência já nos níveis iniciais.

Em seu modelo de metacognição, Flavell (1979) apresenta três subcategorias sobre o conhecimento metacognitivo, das quais destacamos a das “estratégias”, que se relaciona ao comportamento estratégico assumido para alcançar as metas de aprendizagem. Essas podem incluir maneiras pessoais de reter informações, como repetir para si mesmo os enunciados em voz alta ou, por exemplo, concentrar-se nos pontos principais de um enunciado para responder a questões de um exercício. Além disso, destaca-se o fato de que um esforço metacognitivo do aluno também pode ser apoiado pelo professor, o qual deve oferecer a ele ferramentas que estimulem o pensamento altamente consciente e metódico (Flavell, 1979).

Se, no modelo de Flavell, a função das estratégias cognitivas é promover o progresso cognitivo, a função das estratégias metacognitivas é monitorá-lo. Nesse contexto, Ertmer e Newby (1996) consideram que a reflexão – o esforço metacognitivo em si – seja crucial para que os alunos se desenvolvam como atores eficientes nos próprios processos de aprendizagem. Essa tomada de consciência sobre o próprio desenvolvimento da fluência oral e escrita deveria levar o aluno à compreensão da importância de automatizar a língua antes de poder construir gramaticalmente os enunciados.

Cruzando a fronteira entre psicologia e pedagogia, encontramos em Jou e Sperb (2006) uma perspectiva sobre metacognição que tem que ver com a habilidade de escolher a maneira mais adequada de estudar. Acreditamos que essa escolha dependa, também, da oferta de estratégias de aprendizagem que o professor possa oferecer. É aqui que a capacidade de reconhecer sintagmas torna-se uma alternativa viável para transpassar as lacunas relativas à falta de conhecimentos gramaticais e de vocabulário na língua, conforme sugerido por Carneiro (2016) com uso de *chunks*.

5. O material didático de ALE para jovens e a automatização de sintagmas

Uma das questões centrais do fazer docente de línguas estrangeiras gira em torno da elaboração. Essa etapa, relativa ao professor e ao conteúdo, é crítica para criação do material didático, seja ele uma apostila para uma pequena intervenção, seja um manual que abranja um módulo inteiro. No ALE, em que a automatização de sintagmas se apresenta como alternativa à construção do enunciado pela gramática, o material didático precisa ser analisado criteriosamente quanto a sua abordagem e aplicabilidade, sobretudo nos níveis iniciais.

Para Schnewly e Dolz (2004), as atividades e exercícios devem permitir que os alunos repitam e automatizem os conteúdos, de forma que, efetivamente, possam internalizá-los. A automatização desses conteúdos favorece a cognição e confere aos aprendentes a apropriação da temática.

6. Metodologia

Considerando os objetivos deste trabalho, adotamos uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica teve como finalidade discutir os pressupostos da linguística gerativa acerca do sistema computacional e da recursividade sintagmática, articulando-os aos estudos sobre automatização da aprendizagem, *chunks* e metacognição no ensino de línguas estrangeiras. A pesquisa documental, por sua vez, concentrou-se na análise de atividades presentes no manual *Magnet neu A2*, destinado ao ensino de alemão como língua estrangeira para jovens.

Para a análise, selecionamos duas atividades pertencentes à Lição 8 do referido manual, por entendermos que elas representam situações em que o desenvolvimento da habilidade comunicativa é conduzido predominantemente pela aplicação de regras gramaticais, especialmente aquelas relacionadas às declinações exigidas pelas *Wechselpräpositionen* (preposições de dupla regência). A escolha dessas atividades teve caráter intencional, uma vez que permitem discutir em que medida determinadas formas de apresentação do conteúdo tendem a aumentar a carga de processamento do sistema computacional do aprendente durante a produção oral.

Nossa análise consistiu, inicialmente, na identificação dos elementos que exigem do estudante operações morfossintáticas complexas para a produção dos enunciados. Em seguida, propusemos adaptações às atividades com base na automatização de sintagmas prontos (*chunks*), buscando evidenciar, à luz do referencial teórico apresentado, como a reorganização do material didático pode favorecer o desenvolvimento da fluência ao reduzir a necessidade de processamento gramatical durante o uso da língua.

7. Da língua construída à língua automatizada

Na Figura 2, o aprendente deve relacionar os alimentos e outros produtos às lojas onde eles podem ser comprados. Embora essa atividade seja útil para apresentar o vocabulário da temática “compras”, não promove a automatização de sintagmas com artigos já declinados nos casos da língua, requerendo que o aluno aplique regras gramaticais para que possa expressar a habilidade esperada da lição: “dizer aonde vai para fazer compras”.

Figura 2: Excerto da atividade 2: “O que combina com o quê? Relacione.”

Wortschatz

2 Was passt zusammen? Ordne zu.



Fonte: Magnet Neu A2, Lição 8 (Compra e lojas), p. 9.

A organização da atividade evidencia uma concepção de ensino em que a aquisição lexical antecede sua mobilização em situações comunicativas. Logo, embora essa estratégia possa favorecer a ampliação do vocabulário, tende a tratar cada item lexical como uma unidade isolada, exigindo que o aprendente recorra posteriormente às regras morfossintáticas para construir os enunciados. Sob a perspectiva da linguística gerativa, isso implica maior demanda sobre o sistema computacional, responsável por combinar os itens lexicais em estruturas sintáticas mais complexas (Kennedy, 2013). Do ponto de vista didático, essa forma de organização pode retardar o desenvolvimento da fluência, uma vez que desloca o foco da automatização de padrões recorrentes para a aplicação consciente de regras gramaticais.

Além disso, nessa abordagem de construção gramatical, os nomes das lojas são apresentados com o seu gênero através do artigo definido, em **negrito**: **die** Metzgerei (o açougue) e **der** Blumenladen (a floricultura), o que serve de requisito para as operações morfossintáticas realizadas no exercício a seguir:

Figura 3: Atividade 7: Perguntem e respondam como no exemplo.

Sprechen

7 Fragt und antwortet wie im Beispiel.

- Du brauchst Brot. Wohin gehst du?
- Ich gehe in die Bäckerei oder in den Supermarkt.

Präposition in + Akkusativ

maskulin	neutral	feminin
in den	ins	in die

Fonte: Magnet Neu A2, Lição 8 (Compra e lojas), p. 11.

Nessa Figura, o exemplo apresentado é seguido de uma tabela em que as regras gramaticais são ensinadas de forma compacta e direta, quase como uma “dica”. Contudo, não há explicações sobre a preposição “in” nem a razão de, neste contexto, introduzir o acusativo. A tabela apresenta

a forma já declinada para cada gênero (masculino, feminino e neutro) e o aluno deve, a partir da memorização das lojas com os respectivos gêneros na Figura 3, alternar entre “in den”, “ins” ou “in die”. Assim, o raciocínio gramatical é exigido, porém sem a explicação necessária para que a declinação ocorra efetivamente, pois 1) o quadro de gramática é compacto demais para apresentar o conceito de preposições de dupla regência, e, como a semântica verbal implica a declinação (alternância entre acusativo ou dativo), logo, uma aula extensa seria necessária somente para apresentar as preposições e distinguir os casos, 2) mesmo que a aula sobre preposições de dupla regência ocorresse, o aluno deveria lembrar-se dos gêneros das palavras isoladas para então optar pela declinação adequada, 3) o sistema computacional se ocuparia das regras para então liberar o resultado, o que pode levar vários segundos e atrapalhar a comunicação (Funk *et al.*, 2014).

A atividade também revela uma questão central no ensino de ALE: o princípio da estruturação, momento da aula em que o aluno se dedica à compreensão da lógica subjacente a determinado fenômeno gramatical. Embora o quadro gramatical sintetize as formas de declinação, sua apresentação pressupõe que conhecimentos sobre gênero, caso gramatical, semântica verbal e funcionamento das preposições de dupla regência – elementos cuja articulação demanda elevado esforço cognitivo – já estejam disponíveis. Com efeito, quando um desses fenômenos não foi adequadamente compreendido em aulas anteriores, o esforço para entender o que ocorre após a preposição *in* diante de um verbo que expressa deslocamento, como *gehen* (ir), pode revelar-se frustrante e insuficiente. Desse modo, mesmo quando o aprendente direciona parte de seus recursos atencionais para a resolução do problema estrutural, não há garantia de que os conhecimentos gramaticais necessários para realizar essa operação estejam efetivamente presentes. Nessas circunstâncias, o sistema computacional passa a operar com informações incompletas, comprometendo a produção do enunciado e deslocando o foco da comunicação para a tentativa de resolver um problema essencialmente gramatical.

Embora a descrição do percurso que vai da construção gramatical à expressão oral e escrita nos leve a optar, nos níveis iniciais de ALE, pela automatização, não propomos diminuir a importância do conhecimento gramatical. Contudo, concordamos com Perrenoud (1997) quanto à ideia de que apropriar-se dos conhecimentos em si não permite sua mobilização em situações de ação, ou seja, do agir com a língua discutido por Funk (2013). Por isso, se a preocupação for levar o aluno à fluência, precisamos priorizar as atividades que automatizam a língua em detrimento das que favorecem a construção gramatical.

Com esse propósito, nossa adaptação às atividades anteriores pretende suavizar a carga do sistema computacional por meio do treino de sintagmas em que a declinação já esteja presente. Assim, em vez de exigir um esforço maior para lembrar as regras gramaticais para construir, o professor treina com os alunos a automatização dos sintagmas prontos para usar no contexto da lição. Como se pode perceber, em nossa versão adaptada, os sintagmas já incluem a preposição *in* declinada no acusativo nos respectivos gêneros.

A adaptação proposta não modifica apenas a apresentação do exercício, mas altera a própria unidade básica de processamento linguístico. Enquanto a atividade original exige que o aprendente selecione itens lexicais e aplique sucessivamente regras de declinação para construir o sintagma, a

Figura 4: Adaptação da atividade 2**Fonte:** o autor.

versão adaptada oferece esse sintagma como uma unidade previamente estruturada. Assim, o sistema computacional deixa de operar prioritariamente sobre elementos isolados e passa a combinar unidades mais complexas por meio da recursividade, aproximando-se do funcionamento descrito por Kennedy (2013) para a formação hierárquica das sentenças.

Após o treino de memorização por meio de exercícios orais e escritos, a elaboração de enunciados passa a ocorrer pela combinação de *chunks*. O quadro abaixo ilustra o alívio para o sistema computacional do aluno, que agora trabalha apenas com dois elementos que se combinam recursivamente a fim de criar a frase.

Quadro 1: *Chunks* (sintagmas prontos para usar).

Ich gehe	in den Blumenladen.
----------	---------------------

Fonte: o autor.

Sob essa perspectiva, o emprego de sintagmas prontos não representa uma simplificação do ensino da gramática nem sua substituição. Ao contrário, trata-se de uma reorganização da sequência didática, na qual a automatização da língua assume prioridade, sobretudo nos níveis iniciais (A1 e A2), enquanto a sistematização das regras gramaticais passa a exercer um papel complementar e progressivo. Essa reorganização vai ao encontro do entendimento de Funk (2013), para quem a automatização constitui um dos princípios do ensino de línguas, no qual o treino de rotinas produtivas ocupa papel central. Posteriormente, o conhecimento gramatical poderá assumir seu papel de sistematização e reflexão sobre estruturas já parcialmente internalizadas.

O trabalho do docente diante de um paradigma mais centrado na fluência automatizada passa, conseqüentemente, a ser mais cauteloso quanto ao uso de materiais prontos, uma vez que a maneira de apresentar os conteúdos tende a direcionar o raciocínio do aluno para a direção oposta. Por meio da adaptação ou elaboração de materiais, é possível oferecer ao aluno maneiras de se relacionar com o conteúdo que não lhe exijam raciocínios os quais, por vezes, não acompanham seu nível na aprendizagem da língua ou comprometem sua fluência.

8. Considerações finais

A elaboração didática por si só não garante que o aluno transforme sua aprendizagem, uma vez que a dinâmica muda: estamos diante da problemática da apropriação, relativa aos aprendentes e aos conteúdos a serem aprendidos. Pouco adiantaria adaptar materiais visando a um modelo de trabalho de automatização se o aprendente não consegue identificar um sintagma e como pode obter enunciados

mais completos e detalhados pela recursividade. Acreditamos ser necessário sensibilizá-los para isso em um diálogo claro sobre a língua e a complexidade da construção gramatical.

Como ilustração dessa complexidade, acompanhe o quadro abaixo, em que apresentamos o predicado verbal “geben” (dar) e seus argumentos, ou seja, os elementos que satisfazem as exigências de informação do verbo em seus respectivos papéis temáticos, quais sejam três: quem dá algo (agente), o que é dado (tema) e para quem é dado (benefactivo).

Quadro 2: Exemplo com predicador verbal geben e seus argumentos.

Lena gibt ihrem Vater einen Computer (Lena dá um computador para seu pai)			
Lena	gib-t	ihr-em Vater	ein-en Computer
NOM	dar-3SG.PRS	dela-POSS.DAT.M pai	ART.INDF-ACC.M. computador

Fonte: o autor.

No exemplo, o longo caminho de construção gramatical é sinalizado pelas glosas. Esse nível de abstração morfológica do alemão tem o intuito, aqui, de levar o professor a refletir sobre a exigência das regras gramaticais para um trabalho estrutural de construção da língua. Ao aprendente caberia o reconhecimento das quatro colunas do quadro, em que se encontram os sintagmas referentes ao sujeito (Lena), ao verbo (dar), à pessoa que recebe (o pai) e o que é dado (o computador). Com essa visão em blocos de palavras, podem-se fazer substituições por outros sintagmas que se encaixem em cada papel temático.

Ao perceber um enunciado como um conjunto de sintagmas unidos em recursividade, o estudante passa a ser capaz de manipulá-los com maior independência e segurança, substituindo um bloco inteiro de informação de uma só vez quando necessário, evitando erros comuns de declinação. É nessa perspectiva que o diálogo entre professor e aluno pode ser profícuo, desde que o professor perceba o estudo da morfossintaxe do alemão como um despertar para seu próprio ofício. Afinal, quando se quer alcançar os objetivos relativos à fluência em ALE nos níveis iniciais, favorecer o treino de *chunks* parece ser mais crítico do que promover testes de conhecimento de ordem puramente gramatical.

As reflexões apresentadas permitem compreender que a automatização de sintagmas não constitui apenas uma estratégia para o desenvolvimento da fluência, mas também um princípio orientador da elaboração de materiais didáticos para o ensino de alemão como língua estrangeira. Sob essa perspectiva, a organização das atividades deixa de representar apenas uma escolha metodológica e passa a desempenhar papel decisivo na redução da carga de processamento exigida do aprendente nos níveis iniciais de proficiência. Os resultados deste estudo também sinalizam a necessidade de ampliar as pesquisas sobre elaboração de materiais didáticos para ALE a partir da automatização de sintagmas, especialmente por meio de investigações empíricas que analisem os impactos dessa abordagem no desenvolvimento da fluência em contexto escolar.

Afiliações

Tiago da Fonseca Carneiro: Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil

Referências

- CARNEIRO, Tiago da Fonseca. Automatização da língua alemã na Escola de Aplicação da UFPA: competência oral e interdisciplinaridade. In: SANTOS, Márcio; GORDO, Margarida. **Cadernos de ensino: linguagens**. Volume V. Belém: Açaí, 2016.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- ERTMER, Peggy Ann; NEWBY, Timothy James. The expert learner: Strategies, self-regulated, and reflective. **Instructional Science**, v. 24, n. 1, p. 1-24, 1996.
- FLAVELL, John. Metacognition and cognitive monitoring. **American Psychologist**, v. 34, v. 10, p. 906-911, 1979.
- FUNK, Herrmann et al. **Aufgaben, Übungen, Interaktion**. Munique: Klett-Langenscheidt, 2014.
- FUNK, Herrmann. ...dann kannst du einpacken! Aufgabenorientierter Landeskundeunterricht zum Thema Kofferträume. In: MOURA, M.; CHEN, E. Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde. **Rio de Janeiro: Apa-Rio**, 2013.
- JOU, Graciela; SPERB, Tania. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.
- KENNEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MOTTA, Giorgio et al. Magnet neu A2: Deutsch für junge Lernende. **Kursbuch mit Audio-CD**. Klett: Stuttgart, 2014.
- PERRENOUD, Philippe. **Construire des compétences dès l'école**. Paris: ESF, 1997.
- ROEPER, Thomas; SNYDER, William. Language learnability and the forms of recursion. In: DI SCIULLO, Anna Maria (Ed.). **UG and external systems: language, brain and computation**. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 155-169.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHWINDT, Luiz (Org). **Manual de linguística: fonologia, morfologia e sintaxe**. Vozes: Petrópolis, 2014.
- TALLERMAN, Maggie. **Understanding syntax**. Routledge: Londres/Nova Iorque, 2015.

Informações do artigo

Recebido: 2 de agosto de 2024.

Aceito: 3 de outubro de 2026.

Publicado: 7 de outubro de 2026.

Como citar esse artigo (ABNT)

CARNEIRO, Tiago da Fonseca. Recursividade sintagmática como estratégia de aprendizagem de alemão como língua estrangeira na Educação Básica. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 11, e26012, 2026. <https://doi.org/10.23926/RPD.2026.v11.e26012.id997>

Como citar esse artigo (APA)

Carneiro, T. D. F. (2026). Recursividade sintagmática como estratégia de aprendizagem de alemão como língua estrangeira na Educação Básica. **Revista Prática Docente**, 11, e26012. <https://doi.org/10.23926/RPD.2026.v11.e26012.id997>

Editor da Seção

Dr. Marcelo Franco Leão

Editor Chefe

Dr. Thiago Beirigo Lopes