

Literatura e escrita criativa em sala de aula invertida de alemão como língua estrangeira durante a pandemia de Covid-19

[Literature and creative writing in flipped classroom of German as foreign language during the Covid-19 pandemic]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837254737>

Adriana Borgerth V. C. Lima¹

Abstract: During the Covid-19 pandemic in 2020, teachers and students were driven to use remote teaching strategies, so as not to interrupt the progress of classes. In this context, the pedagogical model “Flipped Classroom” (LEFFA; DUARTE; ALDA 2016) (ANDRADE; COUTINHO 2018) was a possibility for the online implementation of the proposal “Literature and Creative Writing in the flipped classroom of German as foreign language”. Literature can be used as an alternative to non-authentic texts from foreign language textbooks, bringing important contexts of vocabulary and correctly used structures (KOPPENSTEINER 2001). In creative writing, reading provides the basis that builds up the writer's repertoire, and rescues his creativity through the application of techniques (RODRIGUES 2015). The foreign language teacher can use this creativity to implement writing exercises in class, in addition to grammar, reading, speaking (SILVA 2013). The project's participants were pair of students and one individual student, all level A2 students (CEFR 2001); five books by German-speaking authors were read, the topics covered in the works were discussed, contextualized and transposed to the present day, allowing the students to comment on them in the Brazilian cultural context. This process supported the writing of these students' stories.

Keywords: Covid-19 pandemic; Flipped classroom; Literature; Creative Writing; German as Foreign Language

Resumo: Durante a pandemia de Covid-19 em 2020, professores e alunos viram-se impelidos a utilizar estratégias de ensino remoto, para não interromperem o andamento das aulas. Nesse contexto, o modelo pedagógico “Sala de Aula Invertida” (LEFFA; DUARTE; ALDA 2016) (ANDRADE; COUTINHO 2018) foi uma possibilidade para a implementação *on-line* da proposta “Literatura e escrita criativa em sala de aula invertida de alemão como língua estrangeira”. A literatura pode se apresentar como alternativa a textos não-autênticos dos livros didáticos de língua estrangeira, trazendo importantes contextos de vocabulário e estruturas corretamente empregadas (KOPPENSTEINER 2001). A escrita criativa tem na leitura a base que constrói o repertório do escritor, e, através de técnicas, resgata sua criatividade (RODRIGUES 2015). O professor de língua estrangeira poderá usar essa criatividade para trabalhar em aula a escrita, além da gramática, da leitura, da oralidade (SILVA 2013). Da proposta participaram uma dupla e uma aluna individual, de nível A2 (QECR 2001); foram lidos cinco livros de autores de língua alemã,

¹ Pontifícia Universidade Católica, Rua Marquês de São Vicente, 225, Rio de Janeiro, 22541-041, Brasil. E-mail: borgerth.a@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9140-7214



discutidos os temas abordados nas obras, contextualizados e também transpostos para os dias atuais, permitindo às alunas comentá-los no contexto cultural brasileiro. Esse processo embasou a escrita das histórias dessas alunas.

Palavras-chave: Pandemia de covid-19; Sala de aula invertida; Literatura; Escrita criativa; Alemão como Língua Estrangeira

1 Introdução

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia do Covid-19, que nos impeliu ao isolamento social, e que demandou mudanças abruptas em nossa rotina não só pessoal, mas também profissional – e acadêmica –, levando-nos à adoção da quarentena, uma vez que medidas de distanciamento social e de proteção sanitária não foram suficientes para frear o contágio da doença, em âmbito global.

Diante desse contexto inédito, a perplexidade foi aos poucos transformando-se em oportunidades diversas, através de plataformas com serviços de conferência remota, combinando videoconferência e reuniões *on-line*, além de aplicativos multiplataforma, que transformaram o modo de nos conectarmos. Assim, o contato entre pessoas pôde se estabelecer de modo virtual, tanto em nossa vida pessoal, como também profissional e acadêmica. Para tal, foi preciso adaptar hábitos e tarefas de acordo com as exigências da situação, especialmente para professores, visto que esse cenário pandêmico no Brasil teve início em meados de março de 2020, poucas semanas após o início do ano letivo, com a suspensão de aulas presenciais.

O formato de ensinar e aprender virtualmente através das metodologias de Ensino à Distância (doravante, EAD) já era difundido naquela ocasião, e apresentou-se então como a alternativa disponível, tanto para professores que dominavam as mencionadas metodologias, quanto para aqueles que não as conheciam, com o objetivo de evitar a interrupção das aulas. Entretanto, visto que não houve tempo hábil para a preparação do professor, do material didático e também do aluno, o desafio era adaptar para o Ensino Remoto Emergencial (doravante, ERE) métodos e recursos da tecnologia digital em processos de ensino-aprendizagem, apesar da falta de infraestrutura digital da maioria dos docentes e discentes à época. O sentimento de insegurança no domínio da utilização de recursos digitais e dúvidas sobre a qualidade de seu trabalho, além de questionamentos relativos à motivação dos alunos (AMARAL; POLYDORO 2020) acompanharam muitos professores nesse primeiro momento.

Foi necessário buscar alternativas não só atraentes, como também eficazes para aulas *on-line* nessa conjuntura. Desse modo, a proposta do presente artigo para a aula *on-line* de alemão como língua estrangeira ancora-se na combinação de modelos e conceitos de sala de aula invertida, literatura e escrita criativa em aula de língua estrangeira, apresentados a seguir.

2 Sala de aula invertida

A adequação da abordagem da sala de aula invertida (doravante, SAI) (LEFFA; DUARTE; ALDA 2016), um dos modelos então vigentes de ensino híbrido, apresentou-se como possibilidade para a continuação das aulas presenciais, interrompidas no surgimento da pandemia, agora ministradas em um mundo totalmente virtual.

Inicialmente a SAI foi pensada como uma proposta na qual as atividades tradicionalmente reservadas para fora de sala de aula – as chamadas tarefas de casa – são realizadas presencialmente em aula, enquanto a explicação do conteúdo – normalmente realizada pelo professor em sala de aula – passa a ser realizada fora dela, em vídeos gravados, ou ainda em textos ou outras mídias, aos quais os alunos têm acesso antes da aula presencial (ANDRADE; COUTINHO 2018: 2-4). Nessa abordagem, há, portanto, duas direções de aprendizagem – de dentro da sala de aula para casa e também de casa para a sala de aula –, podendo a construção do conhecimento se dar dentro e fora do espaço físico da sala de aula, de maneira recíproca (LEFFA; DUARTE; ALDA 2016: 357-358). Paralelamente à inversão da aprendizagem, a SAI inverte também o sentido da investigação na pesquisa, indo da prática para a teoria, deixando “espaço [...] em aberto para possíveis apropriações pelos paradigmas teóricos [de educação] contemporâneos” (LEFFA; DUARTE; ALDA 2016: 358).

Essa inversão – as tarefas de casa feitas em aula e as exposições de conceitos estudadas em casa – pode ser avaliada de modo mais amplo, como um formato que destaca “o gerenciamento do tempo e a importância da tecnologia como suporte para o material *on-line*”, além de propiciar a interação entre alunos e professor, fomentar a autonomia do aluno, que se torna agente de sua própria aprendizagem e promove essa aprendizagem no paradigma construtivista (ANDRADE; COUTINHO 2018: 4). Para Bell (2014), essa atitude ativa dos alunos no processo de aprendizagem determina não só onde

e quando podem melhor aprender, como também seu ritmo e seu estilo, fazendo dessa aprendizagem a sua, particular e individualizada.

Assim, a SAI tem como proposta que o aluno transponha a forma apenas receptiva de aprendizagem, passando a agente do processo, no qual, ocorrem quatro diferentes tipos de inversão: i) do espaço físico; ii) do tempo; iii) do protagonismo; e iv) dos objetivos educacionais (ANDRADE; COUTINHO 2018: 9-12). Nesse contexto, passa a ser natural para o aluno poder entrar em contato com novos conteúdos e praticar na sala de aula, assim como privilegiar atividades de aprendizagem ativa para a resolução de problemas no momento da aula, em detrimento de atividades expositivas de conteúdos por parte do professor. Além disso, o papel desse professor passa a ser de orientador, e não mais de detentor do saber, sustentando assim a concepção de ensino centrado no aluno. Já a inversão dos objetivos educacionais, citada pelas autoras no item iv, baseia-se na Taxonomia de Bloom (BLOOM 1956 *apud* ANDRADE; COUTINHO 2018: 13), uma ferramenta que pode auxiliar “o planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem” (Ferraz; Belhot 2010: 422), revista por Anderson *et al.* (2001 *apud* FERRAZ; BELHOT 2010: 427). A proposta taxonômica revisada apresenta seis categorias: criar, avaliar, analisar, aplicar, entender, lembrar. Em uma aula convencional, as quatro primeiras categorias são praticadas em casa e somente as duas últimas em sala de aula; na SAI, as mesmas quatro primeiras são praticadas em sala de aula, ficando as outras duas para as tarefas de casa (ANDRADE; COUTINHO 2018: 13-14).

Para a promoção do sucesso de aprendizagem da SAI, sugere-se que o professor trabalhe

com projetos de aprendizagem que integrem de modo harmonioso as quatro fases que caracterizam essa proposta: ação, reflexão, produção e apresentação [...]. O aluno faz alguma coisa, reflete sobre o que fez, produz um resultado e apresenta esse resultado a um determinado público” (LEFFA; DUARTE; ALDA 2016: 373-374).

Ainda segundo os autores, essa sequência deve ser seguida à risca e ficar muito clara tanto para o professor – agente das duas fases iniciais através de suas sugestões aos alunos –, quanto para estes últimos, que assumem o agenciamento do projeto a partir da terceira fase.

A apresentação e avaliação dos resultados obtidos em um projeto da SAI constituem uma fase de celebração, na qual serão avaliados itens que, para Leffa, Duarte e Alda (2016: 369), “dependem do conteúdo e gênero do trabalho realizado. Em conteúdo

de língua estrangeira, por exemplo, a correção da pronúncia e a fluência podem ser mais importantes do que num trabalho de geografia, em que esses itens podem ser ignorados”.

A SAI é, portanto, uma forma híbrida de aprendizagem, prevendo que os alunos façam uso da tecnologia fora de sala de aula, a fim de propiciar, no horário das aulas, mais tempo de interação entre o professor e os alunos, em substituição a longas preleções (BELL 2014: 18). No que se refere à aula invertida de língua estrangeira (doravante LE²), com o emprego de recursos tecnológicos “os alunos leram e praticaram novos conceitos gramaticais e foram expostos a um novo vocabulário fora da sala de aula, [... podendo] aplicar no horário da aula o que aprenderam, com a ajuda do professor e dos colegas para criarem significados na língua”. Desse modo, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda do conteúdo estudado fora da sala de aula, e o professor pode fomentar maior interação e engajamento desses alunos em aula, transformando essa aula em um momento especial para a aprendizagem de língua (BELL 2014: 22-23).

Adiante em seu artigo, a autora apresenta alguns dados do resultado de sua pesquisa com grupos de alunos de nível básico no idioma alemão no formato da SAI; nesse resultado, declara que, ao ensinar e praticar gramática e vocabulário “fora da sala de aula, alunos e professores estão aptos a focar no uso de gramática e vocabulário para se tornarem proficientes na produção da fala e da escrita em alemão” (BELL 2014: 29). E na medida em que dúvidas relativas ao emprego de gramática e vocabulário surgem em aula na prática da comunicação espontânea, o professor pode ajudar seus alunos a criarem com a língua, prossegue a autora.

Entretanto, há que se considerar algumas questões implicadas na SAI, posto que sempre há dois lados de uma mesma moeda. Inicialmente, Andrade e Coutinho (2018) discutem a abrangência e a qualidade dos resultados da SAI, e em que medida esses resultados sofrem influência do nível de escolaridade dos alunos. Referindo-se a alunos e professores, prosseguem as autoras, é imprescindível que se conscientizem da necessidade de adaptação a essa nova realidade – as tarefas de casa feitas em aula e as exposições de conceitos estudadas em casa –, mudando um conceito tradicional de formato de aula, adotado há anos em nossa prática pedagógica. Além disso, os professores precisam de treinamento e os alunos devem procurar quebrar a resistência à realização de

²Embora conhecedores das diferenças entre os processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, de segunda língua e de língua adicional, consideramos indistintamente no presente artigo as três nomenclaturas, e usamos o termo “língua estrangeira” (LE) de forma ampliada.

atividades autônomas. Igualmente relevante para os resultados da SAI é a dificuldade que alguns alunos encontram para estudar os conteúdos previamente, se não têm uma jornada de trabalho reduzida, pois não dispõem do tempo necessário para se dedicarem às atividades a serem realizadas em casa (ANDRADE; COUTINHO 2018). E ainda um possível fator de impacto na proposta da SAI, mencionada pelas autoras, é a tecnologia. Andrade e Coutinho (2018) mencionam o acesso a ela, sabidamente desigual em nosso país, enquanto Bell (2014) assinala a heterogeneidade no domínio da tecnologia pelos alunos.

Considerando os argumentos acima expostos, no contexto da pandemia a aprendizagem no formato de SAI se deu de modo remoto nas duas direções – de dentro da sala de aula para casa e também de casa para a sala de aula. Portanto, a construção do conhecimento esteve, naquele período, depositada em plataformas de conferência remota, aplicativos e encontros *on-line*, onde – e quando – alunos e professores se encontraram para a discussão e resolução de problemas e para realização de projetos, em que aplicaram o conteúdo estudado previamente.

3 Literatura e escrita criativa em aula de LE

O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (doravante, QECR) estabelece que “as literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural [...], mostrando-se] um recurso [...] precioso, [com finalidades] intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais, e não apenas estéticas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 89). E, adiante, pontua que, “nas actividades de produção escrita (escrever), o utilizador como ‘escritor’ produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores. Entre as actividades da escrita, encontramos [... entre outras, a] escrita imaginativa e criativa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 95). Além disso, ainda de acordo com o QECR, “os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interactivas ou de mediação [...], e podem ser orais ou escritas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 88).

Nesse sentido, a literatura – como exercício da habilidade de leitura – e a escrita criativa – como exercício da habilidade de escrita – em aula de LE estão intimamente conectadas em seu uso criativo.

3.1 Literatura em aula de LE

Apesar do que preconiza o QEER (2001), na prática esbarramos, segundo Koppensteiner (2001: 12-13), em argumentos desfavoráveis ao trabalho com textos literários em aula de LE. O autor enumera, entre outros argumentos, a pouca atração que a literatura exerce sobre muitos alunos, aspectos como antiquado ou desinteressante atribuídos a alguns textos literários, além da possibilidade de alguns desses textos abalarem a motivação e a autoconfiança dos aprendizes em lidar com a língua, devido à sua provável complexidade e ao vocabulário, por vezes difícil e pouco empregado no dia a dia. Para alguns professores, prossegue o autor, há pouca ou nenhuma possibilidade de trabalhar textos literários em forma de exercícios em sala de aula de LE.

Em contrapartida, Koppensteiner (2001: 14-19) também elenca premissas favoráveis a esse trabalho com literatura em sala de aula de língua, que podem ser empregadas para desconstruir a argumentação contrária à sua utilização, como o fato de os textos literários poderem ser um contraponto à superficialidade de diálogos e textos apresentados nos livros didáticos, além de oferecerem um caminho alternativo à artificialidade de exercícios em série voltados para a comunicação diária. O autor enfatiza ainda que esses textos podem ser o fundamento da aprendizagem de línguas, devido a seu caráter de construção sólida e clara, além de trazerem importantes contextos de vocabulário, especialmente no campo abstrato do pensamento e dos sentimentos. Ainda para Koppensteiner (2001: 17), a vida não é posta de lado nas aulas de LE, e os textos literários a representam em toda sua complexidade. Como tal, trazê-los para a aula é um desafio que vale ser enfrentado, com objetivos de desmistificar a literatura e de desconstruir a aversão que alunos têm a ela.

Isso posto, as atividades com obras literárias voltaram a ganhar certo espaço em sala de aula com o advento da abordagem intercultural a partir dos anos 1980. De acordo com o pensamento do autor, “a literatura representou – e ainda representa – uma ponte entre as demandas práticas, como a aquisição da habilidade de fala, e o pensamento formador e canônico antiutilitarista” (KOPPENSTEINER 2001: 11). No entanto, a leitura intercultural de um texto literário será diferente daquela realizada por um membro pertencente à cultura em que o texto foi escrito, prossegue o autor (ibid.: 31). No primeiro caso, devemos prestar bastante atenção ao leitor, posto que haverá interferências e dificuldades de interpretação trazidos e salientados por seu contexto cultural (LIMA; STANKE 2022: 157), podendo levá-lo a decepções, resistências e erros de compreensão,

colocando suas experiências prévias em conflito com aquelas que lê. Ainda de acordo com Koppensteiner (2001: 31), apesar desses riscos, o desconhecido pode atrair o leitor exatamente por essa característica; pode incentivá-lo e torná-lo curioso, oferecendo a ele uma chance de descobrir aquilo que a leitura encobre. Nesse sentido, esse leitor de um texto em novo contexto cultural experimenta “não apenas o outro, mas também vivencia a si mesmo de modo mais intenso, na medida em que o trabalho com um texto intercultural sempre parte de sua própria situação. [Com isso,] a leitura de literatura pode se transformar em um processo libertador” (KOPPENSTEINER 2001: 31).

Mas, afinal, o que é literatura? O autor nos apresenta uma primeira conceituação abrangente: à literatura podem pertencer desde receitas culinárias, cartas, estatísticas, artigos de jornal, ditados populares e escritos filosóficos, até poemas, dramas, romances, canções, entre outros; ou seja, textos autênticos. Nesse contexto, pode interessar particularmente aos professores de LE o emprego da literatura em sua prática, como meio para fornecer a seus alunos uma visão de um outro contexto cultural (LIMA; STANKE 2022: 157), que funcione como ferramenta de *Landeskunde*³.

Koppensteiner (2001: 24) apresenta ainda algumas concepções distintas sobre a essência de textos literários. Em geral, essas concepções convergem para a avaliação do caráter ficcional desses textos, já que não têm que se apoiar na realidade e podem representar um mundo imaginário, passível de ser apreendido das mais diferentes formas por seus leitores. Diante disso, podemos pontuar que “o sentido do texto literário não está nele mesmo, mas nas entrelinhas” (BREDELLA 1987: 107), e, portanto, ele não existe em si próprio, mas surge e se renova a cada ato de leitura (KOPPENSTEINER 2001: 28). Assim, propõe o autor, um texto tem dois autores: aquele que o escreve – o autor propriamente dito –, e aquele que o recebe – o leitor, nessas circunstâncias visto como coautor. O sentido do texto surge então de sua interação com o receptor, dado que este emprega suas experiências prévias, suas expectativas e também seu estado de espírito para interpretar as diversas possibilidades que o texto oferece, na medida em que esse leitor se envolve com sua leitura (KOPPENSTEINER 2001: 28). Complementando essa ideia, Iser (1976) afirma que em um texto literário há lacunas (*Leerstellen*), e seu “significado só pode ser apreendido como uma imagem. Na imagem, o que não está contido no padrão do texto é

³ Termo que remete ao ensino de aspectos culturais, envolvendo pessoas e o país da língua-alvo. Para uma leitura mais detalhada sobre *Landeskunde* fazemos referência a Stanke (2014) e a Koreik (2013).

ocupado [pela imaginação do leitor], contudo com os contornos da estrutura [desse texto]” (ISER 1976: 20-21).

Visto desse modo, o texto pode ser considerado como uma forma de repositório, de onde cada leitor extrai os significados, prossegue Koppensteiner (2001), respondendo ao texto com uma diversidade de ações e reações necessárias, para deixar emergir o sentido do texto, através de interceptações de suas conceituações individuais. Esse processo de resposta (FISH 1980 *apud* KOPPENSTEINER 2001: 29) traz a possibilidade de haver múltiplas interpretações de um dado texto, mas ao menos uma deverá ocorrer, aquela em que um leitor determina o significado preciso desse texto para si.

Entretanto, o próprio texto define as condições sob as quais o leitor deve ser criativo – quais lacunas, quais conhecimentos prévios do leitor, por exemplo –, de modo que o processo de leitura e compreensão possa conduzi-lo a alcançar não só nova capacidade de entendimento de conhecimentos recém-adquiridos, mas também uma autoimagem mais aprofundada (KOPPENSTEINER 2001: 30).

Cabe ainda discutirmos sobre como pode se dar a seleção de textos literários para a aula de LE. Nessa escolha, não devemos apenas considerar o texto literário em si, mas o que esse texto pode significar para diferentes leitores, com perspectivas diferentes (HUNFELD 1988: 32). Para o aluno de LE, a aproximação e o distanciamento linguístico e cultural definem essencialmente sua reação como leitor aos textos literários em LE. Entretanto, a estranheza contida na literatura pode ser bastante positiva para esse aluno, se proporcionar, acima de tudo, possibilidades de comparação, não só entre o texto e o leitor, mas também entre dois ou mais textos (HUNFELD 1988: 33).

No entanto, a escolha desses textos literários não deve ser necessariamente uma tormenta; pode se apresentar também como um processo alegre e lúdico. Hunfeld (1988: 35) traz a comparação de Lichtenberg (1973) entre “leitura e estudo” e “comida e digestão”, complementando a metáfora: se o professor de LE puder botar a mesa, será guiado por seu próprio paladar, e servirá pratos que já provou e de que se agradou. Mas não espera que esses pratos agradarão a todos do mesmo modo; antes, tem prazer nas conversas à mesa, nas quais se articulam os diferentes gostos de seus convidados. Na verdade, esse professor sabe que em outro contexto cultural seus pratos ganham um sabor diferente, e só perde o apetite se algum de seus convidados considerar o seu próprio como o único cardápio possível.

Diante disso, mesmo que não sejam estáticos, alguns critérios podem ser adotados na seleção de textos literários para a aula de LE, considerando que nem todos os critérios sejam aplicáveis a todos os textos, ou que outros devam ser aplicados conjuntamente, pontua Koppensteiner (2001: 41-42).

Assim, ainda de acordo com o autor (2001: 43-46), podemos considerar como critérios aplicáveis a essa escolha de textos literários: i) a adequação do conteúdo, do nível da língua e da idade do aluno, na medida em que os textos devem corresponder ao nível intelectual, à formação, à gama de experiências e à faixa etária desse aluno, de modo a não serem muito simples, para não desestimulá-lo, mas também não serem tão complexos, para não sobrecarregar sua competência linguística; ii) a atualidade do texto, ao apresentar a possibilidade de ser transferido para o momento presente, eventualmente para o dia a dia do aluno, com temas que possam ter algum grau de afinidade com esse aluno; iii) a imagem apresentada do país da língua-alvo, tanto positiva, quanto provocativa, mas que essencialmente possa ensejar a discussão de pontos de divergência nos âmbitos social, cultural ou outro assunto controverso, sem que isso ofenda ou ameace o aluno; iv) o contraste da diversificação de textos sobre um mesmo assunto, como por exemplo “natureza”, “guerra e paz” ou “currículo”, uma vez que essa perspectiva propicia a discussão e a expressão de opiniões do aluno; v) a ampliação do campo de percepção do aluno, tanto no âmbito das experiências de vida, como naquelas de leitura, contribuindo para complementar eventuais trechos de vivências do aluno; vi) a consideração de características de variantes linguísticas, que compõem igualmente uma região linguística com uma cultura comum, através de toda a diversidade de suas manifestações; vii) a perspectiva intercultural, na qual a cultura da língua-alvo confronta as normas da própria cultura, considerando a comparação dos respectivos aspectos culturais; viii) o prazer na leitura, através da brincadeira com a língua, da composição de poesias, ocasionando a alegria ao lidar com a literatura.

3.2 Escrita criativa em aula de LE

A literatura, segundo Lajolo (2001: 36), é, então, um "ponto de encontro entre um eu (o leitor) e a escrita de um outro (o escritor)". Indo ao encontro dessa estreita relação entre leitor e escritor, Bredella (2012: 18) afirma que “ler é na verdade escrever, na medida em que atribuímos sentido àqueles pontos sem significado [no texto]”, enquanto Silva (2013: 61) defende a leitura como potencializadora da “capacidade do domínio das estruturas

básicas da língua e [como fomentadora da] proficiência vocabular, além de [... intensificadora do] potencial cultural [...], influenciando assim [... a] criatividade [do escritor]”.

Considerando a forte imbricação entre leitura e escrita, onde ambas são relevantes meios de comunicação em uma sociedade marcada pela tecnologia da informação e do conhecimento (TEIXEIRA, 2018: 26), chegamos à perspectiva da escrita criativa (doravante, EC), que parte de um elemento fundamental, a leitura. “Ela é a base sobre a qual se constrói o repertório do escritor. [...] É a partir das experiências com leituras de autores clássicos e contemporâneos que a análise [linguística e literária] acontece e poderá guiar a escrita” (RODRIGUES 2015: 10). O autor lembra ainda que EC não se refere ao talento do escritor, mas ao trabalho deste na composição do texto, e, nesse processo, Mancelos (2021: 15) pontua que “a inspiração é apenas a faísca que acende a fogueira [do trabalho de escrita]”.

Segundo Rodrigues (2015: 12), a EC se baseia em um conjunto de técnicas possíveis para resgatar “o papel da criatividade, [... mostrando-se através] do conhecimento de regras, normas e convenções (que abrangem, no caso específico da língua, os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática) e sua transgressão [...] intencional”. Barbini (2015: 2) acrescenta que “o pensamento criativo é divergente e caracteriza-se por uma tentativa constante de procurar soluções originais e inovadoras”, enquanto Silva (2013: 14) complementa: “a criatividade [...] manifesta-se nos mais variados campos de intervenção do homem, nomeadamente no científico, tecnológico, artístico, literário, educativo, empresarial e publicitário”.

Como definição da EC, Mancelos (2010) estabelece que esta

não visa transmitir receitas, mas sim técnicas; não institui regras, mas antes incentiva à experimentação, [... e] procura a qualidade através da técnica, do trabalho árduo, da disciplina, da leitura de grandes obras do passado e presente, [além de buscar] um equilíbrio entre a ampla teoria da EC e a prática (MANCELOS 2010: 156).

Assim, o potencial transformador desse trabalho deve se originar em diversas fontes de escrita. Carnaz (2013: 32) enumera como possíveis fontes a vivência pessoal, representada por emoções e recordações; o imaginário, através de mitos, utopias e fantasias; o saber, trazendo explicações, descrições e argumentações decorrentes de diferentes raciocínios; e a própria linguagem, resultando na escrita e reescrita de textos. Nesse sentido, “a escrita põe em circulação o nosso mundo interior, porque é um

instrumento capaz de inventar histórias, expressar emoções ou criar fantasias; e a fantasia é como uma consequência da imaginação” (CERRILLO 2008: 183).

No âmbito do ensino de LE, afirma Barbini (2015: 5-6), o rendimento acadêmico dos alunos poderá ser mais eficaz, se as atividades propostas pelo professor puderem estimular não só o pensamento crítico, mas também o criativo, usando a língua de chegada. Assim, o professor deverá usar a criatividade de seus alunos e adaptá-la a seu programa para trabalhar não só a escrita, mas também a gramática, a leitura e a oralidade (SILVA, 2013: 21). A EC constitui, então, uma das atividades disponíveis para o desenvolvimento não só da competência escrita em LE, mas também, de forma mais abrangente, da própria LE.

Portanto, a EC pode ser considerada como um meio de aprendizagem da escrita, na medida em que o professor convida os alunos a expressarem, de modo mais personalizado, seus pensamentos acerca de temas selecionados por esse professor, que deve adequar sua proposição aos conteúdos gramaticais e ao léxico ensinados, estando atento a levar para a sala de aula elementos relacionados à realidade, que preferencialmente envolva os alunos (SILVA 2013: 17-24).

No entanto, escrever é um processo complexo que exige tomadas de decisão e que muitas vezes encontra resistência por parte dos alunos (BARBINI 2015: 10); além disso, esse processo é frequentemente relegado a momentos pontuais e solitários de atividades em casa ou em sala de aula (TEIXEIRA, 2018: 7). Entretanto, “estando o aluno no centro da pedagogia, [... é imperioso] desenvolver, construir e reconstruir a sua relação com a escrita, sem provocar cortes definitivos com a história escolar e pessoal de cada aluno” (CARNAZ 2013: 30). A EC se apresenta então como uma das “dimensões didáticas da escrita”, prossegue a autora (2013: 31), e deve estar ancorada em uma metodologia, para que sua prática tenha sucesso. Barbini (2015: 11-12) enumera as etapas que podem levar a redação do texto a bom termo: planejamento (a formação de ideias sobre o que vai ser escrito e sua organização), redação (a escrita do texto e as novas ideias que surgem nesse processo) e revisão (avaliação do que foi escrito, podendo voltar às fases anteriores). Essas fases, no entanto, não seguem uma ordem previamente estabelecida; ao contrário, são fluidas e podem se alternar sucessivamente, e assim, através desses movimentos sistemáticos, o aluno pode se apropriar dos mecanismos da língua (TEIXEIRA, 2018: 34).

Em sala de aula, produzir um texto escrito é concluir o processo que une a motivação do aluno à aprendizagem de estruturas linguísticas e do léxico, estimuladas

por sua criatividade. Não devemos deixar de considerar, porém, que a prática da habilidade escrita “envolve um certo desnudamento (ideológico, emocional, vivencial) do autor”. E esse aspecto deve ser levado em conta pelo professor ao corrigir os textos de seus alunos, enfatizando “os aspectos positivos de cada escrita, limitando-se a propor correções que ajudem a adequar aquilo que o autor quer comunicar com o que, na realidade, está comunicando” (CERRILLO 2008: 186), fazendo as correções – ortográficas e gramaticais – que sejam adequadas à etapa de aprendizagem dos alunos.

Para que o aluno possa desenvolver a escrita em LE, afirma Barbini (2015: 13), o fomento diversificado a novas ideias - oferecido através da discussão sobre fotos, vídeos, excertos de filmes, textos, por exemplo -, se coaduna com a introdução e consolidação do léxico e de estruturas. Por meio de todos esses recursos, estamos estimulando não só a habilidade da escrita, no presente artigo, através da prática da EC, mas também aspectos concretos da LE em outras habilidades linguísticas: de leitura, de audição e de fala.

Assim, além do gradual domínio de LE como resultado do exercício na produção nessa LE, a prática da EC é também uma experiência fomentadora do desenvolvimento pessoal do aluno, estimulado por sua criatividade na construção de novas realidades e significações, retratadas em seus textos (BARBINI 2015: 16). Desse modo, explorando a singularidade e a liberdade de cada aluno, a EC promove a interação entre língua e seus interesses pessoais, o desenvolvimento cultural e linguístico – novo léxico e novas estruturas gramaticais -, e, ainda, a reflexão sobre suas ideias. Diante disso, afirma o autor, a EC pode ser “um instrumento potenciador no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras” (BARBINI 2015: 17).

Isto posto, reunimos a EC à literatura, visto que entre variados fatores “que possam eventualmente potencializar a criatividade na escrita, a leitura parece ser um meio privilegiado, através do qual se estimula esta capacidade e se adquirem recursos ou técnicas de escrita” (TEIXEIRA 2018: 31). Aplicando essa combinação à sala de aula invertida de alemão, criamos a proposta apresentada a seguir.

4 Literatura e escrita criativa em sala de aula invertida de alemão como língua estrangeira

No início da pandemia, minhas aulas individuais e em pequenos grupos foram brevemente interrompidas, mas precisavam ser retomadas. Na medida em que as ferramentas digitais estavam minimamente sob controle e a transposição do livro didático utilizado nas aulas presenciais pôde ser feita sem grande dificuldade para as aulas virtuais, surgiu-me a ideia de torná-las diferentes de simplesmente uma aula presencial transferida para virtual, e esbocei a proposta de incluir, em nossos encontros *on-line*, obras da literatura de autores originários de países de língua alemã, em sua versão facilitada para alunos de nível básico.

4.1 A proposta

Inicialmente não havia pensado em incluir a EC nessa proposta, mas após leitura da primeira obra, muito bem recebida pelas alunas, compreendi que seria uma ótima oportunidade para, consecutivamente, sugerir que elas pudessem escrever em alemão, habilidade linguística pouco priorizada nas atividades dos livros didáticos. De acordo com os critérios apontados por Lichtenberg (1973 *apud* HUNFELD 1988) para a seleção de obras literárias em aula de LE (Cf. 3.1), optei por textos com os quais me identifico pessoalmente – obras constantes de minhas preferências relativas a textos literários –, com autores, gêneros, épocas, personagens e enredos bem diversos.

Conduzimos as leituras ao longo de oito meses, paralelamente em dois diferentes contextos, ambos no nível A2 (QECR 2001): uma dupla de alunas (Clara e Mônica, nomes fictícios, ambas professoras de inglês) na faixa etária de 60 anos, e uma aluna individual de 80 anos (Rita, nome fictício, física), que aprovaram minha sugestão e se engajaram nessa proposta. As três alunas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴, emitido em duas vias de igual teor, para cada uma das alunas. Ambas as vias do referido Termo foram devidamente preenchidas e assinadas respectivamente por cada aluna e por mim, o que garante o co-consentimento para a publicação desta pesquisa,

⁴O modelo do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” encontra-se na seção “Anexos” deste artigo.

na qual seus nomes foram substituídos por nomes fictícios para evitar qualquer chance de reconhecimento, e para garantir o sigilo devido às mesmas.

Isso posto, baseada no conceito de SAI, eu disponibilizei previamente a cada semana em uma sala de aula virtual – *Google Classroom*, plataforma colaborativa entre professores e alunos –, um capítulo do livro com o qual estávamos trabalhando para que elas o lessem antes da aula, paralelamente às outras tarefas de casa. É importante ressaltar que as três alunas trabalhavam à época do projeto, também na modalidade virtual, e, portanto, sofriam a pressão de compromissos profissionais, com horários fixos e tarefas outras, além do estudo de alemão, o que poderia impactar negativamente a proposta (ANDRADE; COUTINHO 2018) (Cf. 2), uma vez que essas alunas não dispunham de tempo ilimitado para se dedicarem à leitura. Mas a atividade mostrou-se prazerosa para todas as alunas, que cumpriram com leveza e entusiasmo a tarefa da leitura semanal.

Em nosso encontro semanal de 90 minutos (para a dupla) e de 60 minutos (para a aluna individual), usamos em média os 30 minutos iniciais para as leituras e discussões que se seguiam, começando com a leitura em voz alta do texto pelas alunas, debatendo as questões que surgiam, inclusive de vocabulário e de estruturas da língua, sempre conduzindo-as a tecerem hipóteses sobre o desenvolvimento do enredo a partir daquele capítulo. Também aproveitamos algumas atividades de leitura e compreensão (*Leseverstehen*), propostas pela didatização dos próprios livros, para melhor compreensão do texto, sempre enriquecida pela experiência de vida, a formação acadêmica e o nível intelectual de cada uma das alunas, conforme Koppensteiner (2001) (Cf. 3.1).

Assim, lemos edições simplificadas de cinco obras de autores originários de três países de língua alemã. São livros distintos entre si, contemplando não só a ideia da leitura de autores clássicos e contemporâneos como elemento fundamental fomentador da escrita (RODRIGUES 2015: 10), mas também como matéria-prima para a formação de um mosaico de inspiração para as alunas, a faísca do trabalho de escrita (MANCELOS 2021: 15) (Cf. 3.2)

Foram as seguintes as obras selecionadas, lidas na ordem abaixo:

1. *Der zerbrochene Krug* (O caneco quebrado) – Heinrich von Kleist (adaptado por Urs Luger), uma comédia escrita pelo dramaturgo alemão Heinrich von Kleist, que concebeu a ideia da peça de teatro em 1801 sobre um juiz corrupto e mulherego, prestes a ser descoberto por sua conduta moralmente inadequada;

2. Till Eulenspiegel (organizado por Gisela Betke Nielsen), cuja primeira edição ocorreu no século XVI, apresenta um personagem folclórico alemão do século XIII, em três fases de sua vida – menino, jovem e adulto – sempre malandro, que pregava peças nos outros e fazia graça com e de tudo, tido como desrespeitoso;
3. Heidi – Johanna Spyri (adaptado por Iris Felter), escrito em 1880 pela autora suíça, conta a história de uma menina órfã, doce e pura, levada pela tia para morar com o avô – tido como intratável – nos Alpes, local ao qual se adaptou plenamente;
4. Lenchens Geheimnis (Segredo de Lenchen) – Michael Ende (adaptado por Stefan Freund), uma obra de 1999 do autor alemão que nos apresenta uma menina em busca da ajuda de uma fada para resolver seus problemas de obediência e convivência com seus pais;
5. Fräulein Else – Arthur Schnitzler (adaptado por Urs Luger), uma novela do escritor austríaco de 1924, cuja personagem, a jovem Else de 19 anos, é incumbida pela mãe de salvar seu pai da bancarrota, pedindo dinheiro a um rico, e se desestrutura diante da condição imposta por ele para emprestar a soma solicitada.

Observando alguns dos critérios para a seleção de textos literários propostos por Koppensteiner (2001) (Cf. 3.1), constatamos que estas obras estavam compatíveis com vocabulário e estruturas no nível básico de conhecimento das alunas e todos os textos puderam ser ponto de partida de discussões sobre a imagem do país da língua-alvo, tanto positiva quanto negativa, possibilitando a relativização de aspectos sociais e culturais em questão, trazendo a reboque a perspectiva intercultural. Assim, essas leituras proporcionaram discussões sobre o enredo e os costumes, e, sempre que possível, levantamos questões sobre as normas do contexto cultural da língua-alvo, comparando-as com aspectos de nosso contexto cultural brasileiro. Discutimos a história, os personagens principais e seus pensamentos e sentimentos a cada capítulo: o posicionamento ético do juiz Adam, em “Der zerbrochene Krug”; os sentimentos e a pureza de Heidi e seu relacionamento com o avô, em “Heidi”; as travessuras de Till Eulenspiegel e como deveriam ser penalizadas, em “Till Eulenspiegel”; as questões dos relacionamentos das crianças com seus pais, em “Lenchens Geheimnis”; a pressão de

aceitar ou não uma missão que ia de encontro a seus sonhos, em “Fräulein Else”, sempre considerando o contexto histórico em que se passa cada história.

Igualmente relevante foi a contribuição das experiências de vida dessas alunas na interpretação das leituras, na medida em que puderam expressar suas opiniões sobre as questões colocadas, discutindo valores e comportamentos apresentados nos textos, e que, dessa forma, podem ter ampliado seu campo de percepção desse outro contexto cultural, o da língua-alvo.

Os diferentes textos literários, aparentemente sem proximidade temática entre eles, apresentaram temas muito atuais em nossa sociedade, especialmente no mundo adulto, e, portanto, passíveis de se transferirem para o momento presente, como a corrupção impune e o abuso de autoridade em “Der zerbrochene Krug” ou como o papel da mulher-objeto e submissa, não consultada sobre o destino que lhe foi imposto, de “Fräulein Else”, apesar de terem sido escritos nos séculos retrasado e passado, respectivamente. Entre outros temas que igualmente permeiam o mundo adulto, mas que podem ser discutidos também com foco nas crianças, está o questionamento de valores como certo e errado, em “Till Eulenspiegel”, a simplicidade de ver a vida em contrapartida à complicação imposta por adultos, claramente apresentado em “Heidi”, ou ainda a necessidade de imposição ou não de limites para crianças, em “Lenchens Geheimnis”. Desse modo, a viabilidade de transferência do texto para a atualidade, proposto por Koppensteiner (2001) como um dos critérios possíveis para a seleção de obras literárias em aula de LE, está presente nas cinco obras escolhidas. Configura-se a possibilidade de transferir todos esses textos para o momento presente, uma vez que todos tratam da vida - do dia a dia das pessoas, de seus problemas, de seus questionamentos, de suas dúvidas -, que não deve ser desconsiderada nas aulas de LE, ainda conforme Koppensteiner (2001) (Cf. 3.1). E, em alguma medida, a leitura dos textos podem se entrelaçar, dando forma a uma coleção de ideias, que podem ser a base da EC (RODRIGUES 2015) (Cf. 3.2). Ainda um último critério sugerido por Koppensteiner (2001) (Cf. 3.1) para a escolha dos textos literários, o prazer na leitura através da brincadeira com a língua, da composição de poesias, ocasionando a alegria ao lidar com a literatura, esteve presente ao longo de toda a proposta.

Dos cinco livros lidos, apenas o último, por ser uma edição mais moderna, era um audiolivro. As alunas foram orientadas a ouvirem o capítulo do livro antes de lê-lo, fato

que teve um efeito positivo em sua motivação, uma vez que se sentiram confortáveis na compreensão auditiva, ainda sem o apoio do texto escrito.

Após a conclusão do quinto livro, pedi às alunas em aula para responderem a uma pergunta: “O que você achou de ler textos literários de autores originários de países falantes de alemão em capítulos semanais em nossa aula virtual?” E suas respostas⁵ foram:

- Clara: Seguindo uma história, o aluno não se dá conta de que está aprendendo, mas está. Existe um contexto e um campo semântico da história, e o aluno tem tempo para ler, analisar e usar, e mergulhar nesse contexto semântico.
- Mônica: Uma excelente maneira de fixar vocabulário, de ver estruturas [em uso] e encaixar o vocabulário na realidade. Mesmo sem querer ser “*Goethe-Spezialistin*” (especialista em Goethe)!
- Ambas: o recurso do *Audiobuch* (audiolivro) é maravilhoso.
- Rita (especificamente sobre “*Fräulein Else*”): muito instigante, a linguagem é acessível, em um clássico que não perdeu o estilo – bem escrito – por ser facilitado [por ter sua leitura facilitada]. O áudio ajuda muito e é também muito bem compreensível.
- Rita, de modo abrangente: A leitura ajuda muito a ficar em contato com a língua, os alunos adquirem vocabulário, na medida em que leem e a leitura flui. Assim podemos internalizar palavras e construções [estruturas]. Também temos contato com a cultura [dos países de língua] alemã, através da personalidade e atitude dos personagens. E com essas leituras, tive a ótima sensação de ser falante fluente da língua alemã!

Depois disso, propus então às alunas uma atividade de escrita de um texto, e essa produção textual deveria conter no mínimo cinco personagens, com suas características e também com seus objetos ou seu comportamento na obra em que nos foram apresentados, envolvidos em um único enredo. Para tal, constava da tarefa uma lista (conforme abaixo) com alguns personagens, objetos e comportamentos adotados em cada história, a fim de guiá-las e avivar sua memória, já que a leitura dos livros se deu ao longo de um período prolongado de tempo, oito meses.

⁵ Os trechos entre colchetes foram acrescentados por mim, para a melhor compreensão do contexto pelo leitor.

1. Adam, Eve, Ruprecht (o juiz, a mocinha, o amado da mocinha)
der Krug (o caneco), die Perücke (a peruca)
2. Till Eulenspiegel, um dos seus “chefes”
die Eule (a coruja), der Spiegel (o espelho), der Betrug (a trapaça)
3. Heidi, Öhi, Peter, Klara
die Blumen (as flores), die Geißen (as cabras), die Tannen (os pinheiros)
4. Lenchen, Franziska, Eltern (pais)
die Zuckerstücke (o torrão de açúcar), der Zauber (a magia)
5. Else, Dorsday, Paul
das Telegramm (o telegrama), das Hotel (o hotel), die Nacktheit (a nudez)

Apoiadas nos textos lidos e através de possíveis fontes de escrita – a vivência pessoal, o imaginário, o saber e a própria linguagem (CARNAZ 2013) –, as alunas puderam colocar em circulação seu mundo interior (CERRILLO 2008) (Cf. 3.2), produzindo um texto como um jogo, uma brincadeira com a literatura, na qual encaixaram as peças dos enredos de maneira lúdica, escrevendo criativamente uma nova história.

4.2 Histórias resultantes da literatura combinada com EC em sala de aula invertida de alemão

Rita não produziu sua história, visto que teve alguns contratempos na época de entregá-la. Clara e Mônica escreveram as suas, que transcrevo abaixo. E, apesar de afirmarem que puderam avançar na consolidação de estruturas e no conhecimento de novos vocábulos, ambas usaram o recurso de um programa de tradução *on-line* para ajudá-las a escrever suas histórias em alemão:

Clara:

Parte um: Meu nome é Else e sou uma garota austríaca de 20 anos. Conto uma história que aconteceu há dois anos. Fui para um hotel chique no sul da Itália com minha tia e meu primo Paul. Fiquei muito feliz porque o lugar era tão lindo, a floresta, o hotel, e a montanha, o Cimone. Mas tudo mudou em um instante. Recebi um telegrama da minha mãe. Meu pai estava com sérios problemas. Meu pai havia perdido todo o seu dinheiro no mercado de ações. Ele estava endividado e tem [tinha] que pagar 30 mil florins, caso contrário, iria para a cadeia. Mamãe me disse que eu deveria emprestar [pedir emprestado] o dinheiro ao Sr. Dorsday. O Sr. Dorsday também estava em nosso hotel, era rico e era um velho amigo de papai. Falei com Dorsday e ele disse que daria o dinheiro ao papai se eu permitisse que ele me visse nua. Eu não sabia o que deveria fazer. Chorei amargamente no jardim quando uma jovem me perguntou por que eu estava chorando. Conte tudo e

ela disse que tinha uma amiga que poderia ajudar. Ela era uma fada e seu nome era Franziska. Parte dois, a última, na próxima semana.

Parte dois: Lenchen trouxe Else para a casa de Franziska, que prometeu a ela que ajudaria Else. Ela achava que Dorsday tinha uma lição a aprender. Disse a Else para fingir que concordava e encontra-lo na sala do espelho que, depois do almoço, ficava sempre vazia. A reunião foi às 3h e Franziska e Else chegaram às 2h para preparar tudo. Porque [Então] Franziska se transformou em um peixe dourado em uma tigela [um vidro]. Else está [estava] se escondendo atrás de uma tela [um quadro]. Quando Dorsday chegou, Else diz [disse] que eles precisam comemorar e beber um pouco de aguardente. Coloque [colocou] uma pílula mágica no frasco para que Dorsday acredite [acreditasse] que ela estava nua, embora ela estivesse completamente vestida. Ela estava atrás da tela [do quadro] mais uma vez e voltou após 2 minutos. Dorsday estava muito animado e feliz e deu o dinheiro a Else. Então Else diz [disse] que ela tinha outra surpresa para ele e eles precisam [precisavam] beber outro copo. Ela quer [queria] dançar e cantar para ele, então ela lhe dá [deu] outro copo com outra pílula mágica que faz todas as suas roupas desaparecerem. Então ela imediatamente começa a gritar muito alto e Franziska se transforma em uma mulher. Lenchen, que estava do lado de fora, chamou Paul e outros hóspedes e todos correram para lá. Franziska disse que tinha acabado de chegar quando Dorsday estava prestes a atacar Else. Dorsday foi despejado do hotel e foi para um país na Ásia e nunca mais foi visto.

Mônica:

Muitas pessoas interessantes e estranhas viviam em uma bela vila chamada Neverland. Essas pessoas tinham muito pouco em comum, mas todas adoravam flores. Neverland era conhecida em todo o mundo por suas belas flores. Essas pessoas, pertencentes à mesma igreja, decidiram formar uma comissão para tomar decisões sobre as flores da cidade. Essas pessoas eram Till, um jovem de 17 anos, Heidi, uma garota de sete anos, Else, de 19 e Lenchen, de 7 anos. A primeira coisa que fizeram foi visitar Adam, o juiz, que lhes deu permissão para cuidar das flores. De repente, Till agarrou sua [do juiz] peruca, colocou-a e começou a dançar em frente ao espelho. Essa trapaça deixou Adam muito irritado e ele expulsou todos de seu escritório. Heidi começou a chorar, enquanto suas cabras comiam as flores do caneco. Ela queria voltar para seus pinheiros nos Alpes. Lenchen trouxe a fada Franziska com ela, e ela deu à coruja de Till um torrão de açúcar. Como num passe de mágica, a coruja se transformou em um homem que Else conhecia muito bem: Herr von Dorsday. Else o odiava, porque ela teve que mostrar a ele seu corpo nu no hotel no Cimone, para que ele pudesse lhe dar o dinheiro para [saldar] as dívidas de seu pai. Ela desmaiou. Mas não era ele, era apenas sua imaginação. Esse era o prefeito da cidade e ele imediatamente pediu a Adam para dar permissão ao grupo para cuidar das flores. Então, [Else] acordou e todos riram e cantaram. Pela manhã, eles começaram a cuidar das flores.

A leitura foi potencializadora da capacidade de dominar estruturas linguísticas básicas e também lexicais (SILVA 2013), assim como a experiência com autores clássicos e contemporâneos puderam conduzir a escrita (RODRIGUES 2015) em ambas as histórias, nas quais as autoras depositaram sua vivência pessoal, seu imaginário, seu saber, sua própria linguagem (CARNAZ 2013).

Sob os mesmos estímulos, a produção das alunas foi, contudo, bem diferente: Clara, escreveu sua história em dois capítulos, baseando-se fortemente no último livro que lemos (“Fräulein Else”), e Mônica usou os personagens e enredos de todos os cinco

livros, criando uma fantasia a partir dos enredos originais. Através de cada história, é possível percebermos manifestações ideológica, emocional e vivencial das autoras (CERRILLO 2008) diferentes entre si, o que pode ser um indício da interação entre a língua e os interesses pessoais, apontando, também, para o desenvolvimento cultural e linguístico das alunas (BARBINI 2015).

5 Considerações finais

A abrupta migração das aulas presenciais para virtuais trouxe a interrupção de um processo consagrado de ensino-aprendizagem, que deve nos levar a reflexões profundas. Entretanto, o ERE, instaurado no início do período da pandemia de Covid-19, não deve ser esquecido (HODGES, MOORE, LOCKEE *et al.* 2020), quando essa ameaça já for apenas a lembrança de uma época difícil e estressante em nossa memória, posto que trouxe outras propostas, diferentes daquelas empregadas anteriormente em nossa prática docente. Na verdade, continuam os autores, todas as partes envolvidas nesse novo modelo de aulas – alunos, professores, instituições e também os funcionários administrativos –, foram solicitadas a fazer coisas extraordinárias e inéditas em suas vidas, em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Devemos ponderar não só sobre o conhecimento construído através da utilização de atividades síncronas e assíncronas, através dos recursos que a tecnologia digital nos proporcionou, como também sobre a possibilidade de essas atividades passarem a fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem, não só no período de ERE, mas em um formato que deve ser arquitetado, observando as adaptações que serão necessárias para sua introdução nesse novo cenário.

Diante do exposto, podemos avaliar a SAI como um recurso que pode ser empregado em nossa nova realidade, já que “a SAI é um modelo pedagógico no qual os elementos típicos de uma aula convencional (a apresentação do conteúdo pelo professor) são trabalhados à distância, antes do momento presencial”, conforme assinalam Bollela e Cesaretti (2017: 41). Nesse modelo pedagógico, a experiência do contato com novos conteúdos deve ser feita por cada aluno individualmente, em seu ritmo e sem a presença do professor, apontando para uma atitude ativa por parte desse aluno (BELL 2014), que se torna agente de seu próprio processo de aprendizagem (ANDRADE; COUTINHO 2018). Já o momento do encontro entre aluno e professor deve ser de troca, prosseguem as autoras,

na medida em que este pode ajudar seu aluno a aplicar conceitos e princípios estudados anteriormente; esse modelo se distancia daquele a que estávamos acostumados, no qual as aulas contêm longas exposições do professor, durante as quais os alunos tendem a ser passivos.

Nesse outro modelo pedagógico, as atividades com obras literárias tiveram papel crucial no projeto de aula virtual de alemão como língua estrangeira, durante a pandemia do Covid-19, injetando nessas aulas um caráter de novidade, proporcionando às alunas a possibilidade da agência de seu processo de aprendizagem e incentivando sua autonomia, o que foi muito bem recebido por todas elas. Também foi possível ampliar sua visão dos temas abordados nos cinco livros de autores originários de países de língua alemã, considerando que a literatura pode não só representar um outro mundo, um mundo da fantasia, utópico, como também pode chamar atenção para a língua propriamente dita, possibilitando dessa maneira a observação do caráter poético dessa língua, conforme realça Koppensteiner (2001). Visto que um texto em si nunca é o único fator para uma determinada compreensão do próprio, outros aspectos são importantes para essa interpretação, como o tipo de leitor e as condições desse leitor na recepção do referido texto, conforme destaca o autor. Assim, uma obra não é um texto pronto, mas será co-construído no processo de leitura, com a influência das experiências, vivências, expectativas e ânimo do leitor na construção do sentido que atribuirá a esse texto.

Além disso, a literatura pode atuar como uma ponte entre as demandas práticas da aula de língua, contribuindo igualmente para o treinamento e avanço no domínio das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever) dos alunos. Aliada à literatura, a utilização da ferramenta da EC é uma prática que permite o fomento da criatividade do escritor através da “capacidade de ousar fazer de uma forma diferente daquela que foi executada habitualmente”; em contexto de LE, a EC possibilita também a averiguação de muitas das lacunas dos alunos quanto à LE (SILVA 2013).

No que tange especificamente à habilidade escrita, trabalhamos em nossa proposta com a perspectiva da EC, que tem como conceito basilar a leitura e que permite ao escritor “descobrir a sua própria interioridade, [...] como [se fosse] abrir uma janela para dentro, para se descobrir a si próprio em matéria de criatividade” (BARBINI 2015).

Em que pesem as preferências literárias, experiências e vivências de minhas três alunas, pude observar claramente nas discussões em aula que cada uma construiu seu próprio texto através da leitura das obras literárias, na medida em que puderam expressar

suas opiniões sobre os temas, os personagens, seus valores e seus comportamentos. E de forma lúdica, celebramos a conclusão do projeto com a produção textual de duas das três alunas, na qual puderam usar como inspiração os enredos, os personagens - e suas características - dos livros lidos, para criarem uma história inédita, diferentes entre si, arrematando com êxito a combinação da motivação de cada uma das alunas com a aprendizagem de estruturas e do léxico (BARBINI 2015).

Deixamos como sugestão aplicar a mesma proposta em outros contextos – tipo de escola, escolaridade e faixa etária dos alunos, por exemplo–, para que possamos observar e comparar os resultados obtidos.

Se a literatura fornece meios ao leitor para sua autodescoberta, além de ter a função de poder conscientizá-lo sobre a realidade, os problemas, os pensamentos e os sentimentos do tempo em que se vive (KOPPENSTEINER 2001), “não devemos esquecer que a leitura sempre é, com anterioridade, a escrita do outro. [...] A leitura não é nada sem a escrita. [...] O futuro da leitura e da escrita está indissolivelmente ligado: enquanto existam pessoas que escrevam, haverá pessoas que leem, e vice-versa” (CERRILLO 2008: 190). Ao professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem, cabe construir essa ponte entre a literatura e seus alunos, leitores em potencial, para que estes, a partir dela, possam também desenvolver a prática da escrita como atividade consciente e voluntária, para que se tornem igualmente escritores potenciais, habilidosos e competentes. E, em última análise, falantes também competentes de LE.

Anexos

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Gostaríamos de convidar você a participar da pesquisa intitulada “A literatura e a escrita criativa na sala de aula invertida de alemão como língua estrangeira durante a pandemia de Covid-19”, que está sendo realizada por Xxxx.

Nesta pesquisa pretendemos investigar como se dá a recepção de textos literários e, partindo destes, a escrita criativa de textos na aula de alemão como língua estrangeira no formato virtual por alunas de nível básico (A2), segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2001), durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa propõe a leitura de cinco obras de autores originários de países de língua alemã, distribuídas antecipadamente em capítulos, um por semana. Essas obras foram escolhidas de maneira abrangente, de modo não só a cobrir épocas, escritores e temas bastante distintos entre si, mas também a permitir discussões nos encontros virtuais sobre seus enredos nos

contextos culturais alemão e brasileiro, tanto na época em que foram escritas, quanto na atualidade. São elas:

1. Der zerbrochene Krug - Heinrich von Kleist (adaptado por Urs Luger)
2. Till Eulenspiegel (organizado por Gisela Betke Nielsen)
3. Heidi - Johanna Spyri (adaptado por Iris Felter)
4. Lenchens Geheimnis - Michael Ende (adaptado por Stefan Freund)
5. Fräulein Else - Arthur Schnitzler (adaptado por Urs Luger)

Em sequência, a pesquisa propõe que as alunas escrevam criativamente cada uma a sua história, baseadas na leitura das obras literárias apresentadas.

Dado que você é aluna da pesquisadora e é participante dessa pesquisa, poderá, portanto, ser identificada; então, caso deseje retirar sua participação na referida pesquisa, poderá solicitar a destruição dos dados e desconsideração de seu conteúdo.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em “RISCOS MÍNIMOS”, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler um livro, ouvir uma música, assistir à televisão etc. Você pode achar que determinados trechos do artigo incomodam você, porque as informações descritas são sobre suas experiências pessoais. Assim, você pode escolher não expor os trechos que a façam sentir-se incomodada.

A pesquisa contribuirá para o melhor entendimento do papel da literatura ao se apresentar como alternativa a textos não-autênticos constantes dos livros didáticos de língua estrangeira, trazendo importantes contextos de vocabulário e de estruturas gramaticais corretamente empregadas que podem promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno, além de contribuir para a formação de seu pensamento canônico. Além disso, esta pesquisa também examina se a leitura de textos literários de autores clássicos e contemporâneos pode construir o repertório do aluno a ser utilizado na produção textual escrita, fomentando dessa forma, através da perspectiva da escrita criativa, não só a habilidade da escrita em LE, mas a LE de forma geral. Entretanto, não haverá, necessariamente, benefício direto e imediato das alunas participantes.

Você não terá qualquer custo por participar desse estudo e também não haverá vantagens financeiras. Todas as informações têm caráter confidencial, sendo a apresentação de resultados realizada através de codinomes ou nomes inventados, de modo a impedir a identificação individual de cada participante, embora as pessoas próximas possam reconhecer a identidade das envolvidas, através da relação aluna-professora. Você fornecerá nome, telefone e e-mail de contato apenas para que eu possa lhe consultar em caso de necessidade. Seu nome ou material que indique sua participação não serão em hipótese alguma liberados sem sua permissão. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando esta for concluída, antes de ser divulgada ou publicada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada por mim, e a outra via será fornecida a você. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que, em caso de qualquer questão relativa aos aspectos éticos desta pesquisa, realizada por Xxxx, ou se dúvidas surgirem posteriormente, poderei consultar diretamente a pesquisadora pelo e-mail xxxx@xxxx ou pelo telefone (xx) xxxx. E declaro ainda que, de maneira livre, esclarecida e voluntária, concordo em participar da pesquisa “A literatura e a escrita criativa na sala de aula invertida de alemão como língua estrangeira durante a pandemia de Covid-19”, em que se pretende investigar o papel da literatura ao se apresentar como alternativa a textos não-autênticos constantes dos livros didáticos de língua estrangeira, trazendo importantes contextos de vocabulário e de estruturas gramaticais corretamente empregadas, que podem promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno, além de contribuir para a formação de seu pensamento canônico. Além disso, esta pesquisa também examina se a leitura de textos literários de autores clássicos e contemporâneos pode construir o repertório do aluno a ser utilizado na produção textual escrita, fomentando dessa forma, através da perspectiva da escrita criativa, não só a habilidade da escrita em LE, mas a LE de forma geral. A pesquisa analisa as discussões realizadas em aulas virtuais, baseadas em leituras anteriores às aulas *on-line* de cinco obras de diferentes autores originários de países de língua alemã, além de apresentar a produção textual das alunas, baseadas nas obras lidas.

Estou ciente do assunto, do objetivo do estudo, dos procedimentos, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos, inclusive da possibilidade de vir a ser identificada por pessoas próximas, devido à relação aluna-professora mantida com a pesquisadora. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo, e declaro que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido, ficando a segunda via desse documento de igual teor em posse da pesquisadora, tendo sido me dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de 2021.

Nome: _____

E-mail: _____ Telefone: _____

Assinatura _____

Nome (Pesquisador): _____

Assinatura (Pesquisador) _____

Referências bibliográficas

- AMARAL, Eliane; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na UNICAMP – Brasil. *Linha Mestra*, n. 41^a, 52-62, 2020.
- ANDERSON, Lorin, W. et al. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.
- ANDRADE, Maria José Pimentel de; COUTINHO, Clara Pereira. A sala de aula invertida e suas implicações para o ensino. *Revista Paidéi@*. Unimes Virtual, v. 10, n. 17, janeiro 2018. Disponível em: <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index> (08/12/2021).
- BARBINI, Marco. *A Função da Escrita Criativa no Ensino da Língua Estrangeira*. Relatório de estágio de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.
- BELL, Teresa R. *The Flipped German Classroom*. In: Brigham Young University: 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284180566_The_Flipped_German_Classroom/stats (08/12/2021).
- BOLLELA, Valdes Roberto; CESARETTI, Mário Luís Ribeiro. Sala de aula invertida na educação para as profissões de saúde: conceitos essenciais para a prática. *Revista Eletrônica de Farmácia*, v. 14, n. 1, 39-48, 2017.
- BLOOM, Benjamin Samuel. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956.
- BREDELLA, Lothar. Das Verstehen und Interpretieren literarischer Texte: Erziehung zur Objektivität oder zur Kreativität? In: *Rezeptionsforschung zwischen Hermeneutik und Empirik*. Elrud Ibsich; Dick H. Schram (Org.). Amsterdam: Rodopi, 1987, 107-136.
- BREDELLA, Lothar. Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht? Zur Entwicklung von Emphathie-, Kooperations- und Urteilsfähigkeit. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, v. 23, n. 1, 3-31, 2012.
- CARNAZ, Maria Elizabete Alves Rosa. *Da Criatividade à Escrita Criativa*. Dissertação de Mestrado – Didática da Língua Portuguesa. Departamento de Educação, Escola Superior de Educação, Coimbra, 2013.
- CERRILLO, Pedro César. A escrita criativa dos alunos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 4, n. 2, 177-191, 2008.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.
- ENDE, Michael. *Lenchens Geheimnis*. Adaptação de Stefan Freund. Easy Readers Leicht zu Lesen Gegenwartsliteratur A. Ulla Mammose (Org.). Kopenhagen: Easy Readers, 1995.
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marchetti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, 421-431, 2010.
- FISH, Stanley Eugene. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1980.
- HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; et al. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (08/12/2021).
- HUNFELD, Hans. Kriterien literarischer Wertung – aus der Perspektive des Didaktikers. *Vortrag im Goethe-Institut*, Istanbul. 1988, 21-35.
- ISER, Wolfgang. *Der Akt des Lesens*. München: UTB für Wissenschaft, 1976.

- KLEIST, Heinrich von. *Der zerbrochene Krug*. Adaptação de Urs Luger. Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe A2 Leichte Literatur. Franz Specht (Org.). Ismaning: Hueber Verlag, 2011.
- KOPPENSTEINER, Jürgen. *Literatur im DaF-Unterricht: eine Einführung in produktiv-kreativ Techniken*. Wien: öbv und hpt, 2001.
- KOREIK, Uwe. Landeskunde. In: AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingelore. *Handbuch Deutsch als Fremdsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 10). Baltmannsweiler: Schneider, 162-170, 2013.
- LEFFA, Vilson J.; DUARTE, Gabriela B.; ALDA, Lucía S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: Clarissa Menezes Jordão. (Org.) *A linguística aplicada no brasil: rumos e passagens*. 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2016, v. 1, 365-386.
- LICHTENBERG, Georg Christoph. *Schriften und Briefe*. Sudelbücher I, v. 1. München: Hanser, 1973.
- LIMA, Adriana Borgerth Vial Corrêa; STANKE, Roberta Cristina Sol Fernandes. A tradução intercultural como sensibilização para aspectos culturais no ensino de alemão. *Pandaemonium Germanicum*, v. 25, n. 46, 141-171, 2022.
- LAIJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- MANCELOS, João de. *Manual de escrita criativa*. Lisboa: Colibri, 3.ed., 2021. Disponível em <https://joaodemancelos.files.wordpress.com/2021/03/manual-de-escrita-criativa-excerto.pdf> (9/3/2021).
- MANCELOS, João de. O ensino da Escrita Criativa em Portugal: Preconceitos, Verdades e Desafios. *Exedra* (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra) n. 2, 155-160, 2010.
- RODRIGUES, Flávio Luis Freire. A produção de texto na perspectiva da escrita criativa. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 4, n. 1, 5-13, 2015.
- SCHNITZLER, Arthur. *Fräulein Else*. Adaptação de Urs Luger. Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe A2 Leichte Literatur. Franz Specht (Org.). Ismaning: Hueber Verlag, 2014.
- SPYRI, Johanna. *Heidi*. Adaptação de Iris Felter. Easy Readers Leicht zu Lesen Klassiker 0. Ulla Mammose (Org.). Kopenhagen: Easy Readers, 2004.
- SILVA, Cátia Sofia Oliveira da. *A Escrita Criativa aplicada ao ensino de Língua Estrangeira e de Língua Materna*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Letras – Universidade do Porto. Porto, 2013.
- STANKE, Roberta Cristina Sol Fernandes. *Cultura e Interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.
- TEIXEIRA, Isabel de Campos Fernandes. *A escrita criativa colaborativa em língua estrangeira: projeto storytellers*. Dissertação de Mestrado – Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo, 2018.
- TILL EULENSPIEGEL. Easy Readers Leicht zu Lesen Klassiker 1. Ulla Mammose (Org.). Kopenhagen: Easy Readers, 1982.

Recebido em 11 de janeiro de 2022

Aceito em 8 de abril de 2022