

dêmicas ou profissionais com a língua. Primeiramente, serão apresentados os princípios teóricos que norteiam a produção do material, dentre os quais se destacam o modelo topológico (*topologisches Modell*), a didática de terceira língua estrangeira (*Tertiärsprachendidaktik*), a consciência linguística crítica (*critical language awareness*), bem como a autonomia das/dos aprendizes (*Lernerautonomie*) e a flexibilidade de uso do material pela/pelo professor(a). Depois, será apresentado o sumário do material contendo os capítulos e seus respectivos subcapítulos, definidos a partir de uma proposta curricular integrada, em que exercícios de gramática encontram-se conectados do ponto de vista temático a textos, atividades de discussão e tarefas. Finalmente, serão apresentados os dois primeiros capítulos do material obtidos até o momento.

- 11:30

A abordagem CLIL e a leitura na graduação em Letras/Alemão

Marina Grilli¹ (USP)

RESUMO: Neste trabalho, discutimos um possível papel do Ensino Integrado de Língua e Conteúdo [Content and Language Integrated Learning – CLIL] nos cursos brasileiros de Letras/Alemão, com base em um estudo empírico realizado na USP. Partimos da hipótese de que poderia ser útil a esses graduandos cursar uma disciplina CLIL para melhorar sua competência de leitura, suavizando assim a chamada “passagem” das aulas de língua para as de literatura. Três alunos da última disciplina obrigatória de Língua Alemã realizaram testes de leitura ao longo de um semestre, e o único que demonstrou melhora na leitura foi um aluno da disciplina CLIL. Procuramos determinar aqui os fatores que podem ter levado a esse resultado.²

1 Mestra em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: marina.grilli.s@gmail.com.

2 Para maiores detalhes sobre a pesquisa realizada, ver Grilli (2019).

Palavras-chave: alemão como língua estrangeira, CLIL, contexto universitário, leitura

Introdução

Este trabalho tem como foco o ensino de alemão em contexto universitário no Brasil, e une três polos: o ensino de alemão como L3, o ensino universitário de alemão e o ensino integrado de língua e conteúdo [CLIL].

Pretendemos participar da investigação dos fatores que influenciam no desenvolvimento da competência de leitura dos graduandos em Letras/Alemão, tão fundamental para o estudante e futuro profissional das Letras. A hipótese que originou o estudo é a de que frequentar uma disciplina CLIL durante a graduação em Letras/Alemão pode contribuir no desenvolvimento da competência de leitura dos graduandos.

Königs (2013, p. 34) afirma que ainda não se discute amplamente se e como a modalidade CLIL pode contribuir no estímulo da língua que o aluno menos domina. Portanto, a abordagem é um vasto campo a ser explorado; este trabalho procura investigar seus efeitos sobre a aprendizagem de língua, transformados em objeto de pesquisa com menor frequência do que seus efeitos sobre a aprendizagem do conteúdo.

1. Um panorama da aprendizagem de língua estrangeira no Brasil

O inglês ainda é aprendido como primeira língua estrangeira (doravante LE) na maior parte dos países do mundo e como segunda LE em países onde a maior parte da população já é bilíngue. No Brasil não é diferente: a primeira LE mais comumente aprendida no ensino obrigatório é o inglês. Porém, o ensino de LE só é obrigatório a partir do sexto ano, quando os alunos já têm por volta de 11 anos de idade, e a oferta da segunda LE, preferencialmente o espanhol, só tem início quatro anos depois, e em caráter optativo (BRASIL, 1996). Isso significa que os estudantes brasileiros ingressam na universidade com pouco conhecimento de LEs, a não ser que tenham

tido a oportunidade de frequentar cursos livres fora da escola ou estudado em colégios privados que oferecem mais do que o mínimo previsto em lei.

Esse cenário fornece uma perspectiva do quão restrito é o acesso à língua alemã no Brasil. Segundo pesquisa de 2015 (AUSWÄRTIGES AMT), havia no Brasil 30% mais aprendizes de alemão em 2015 do que em 2010. Entretanto, a quantidade de aprendizes de alemão na América Latina ainda corresponde a menos de 1% dos alunos matriculados em escolas. E se o acesso a cursos de língua alemã no Brasil já é privilégio de poucos, o contato com a aula CLIL em língua alemã é ainda mais raro.

2. O contexto universitário

O contato com a aula CLIL em língua alemã no Brasil pode ser encontrado e em universidades públicas que oferecem cursos de Bacharelado ou Licenciatura em Letras com habilitação em Alemão. Nesses cursos, ambiente em que consiste o foco deste trabalho, o ensino do alemão costuma iniciar no nível A1. Isto significa que saber a língua não é pré-requisito para entrar em 16 das 17 universidades onde se oferece a graduação em Letras com habilitação em Alemão (ver anexo). Mesmo assim, não se pode generalizar os cursos de Letras como se houvesse uma estrutura homogênea por trás de todos eles: Evangelista (2011) e Blume (2011, p. 54) afirmam que a divisão das disciplinas varia muito de uma universidade para outra, tanto nas disciplinas relacionadas a língua e literatura como nas disciplinas da área de didática, cultura e tradução. Bolacio Filho & Moura (2014, p. 83) afirmam que não há um perfil claro entre os cursos de Letras/Alemão no Brasil.

Na USP, foi realizado um estudo sobre as necessidades dos alunos do bacharelado em Letras/Alemão durante a chamada “passagem” das aulas de língua para as de literatura (UPHOFF & DEBIA, 2017), em que a maioria dos participantes informou ter conhecimentos do alemão entre os níveis A2 e B1 no semestre de início das aulas de literatura alemã. Entretanto, conforme apontam

as autoras (UPHOFF & DEBIA, 2017, p. 173-4), o próprio Quadro Europeu Comum coloca a leitura de textos literários como competência esperada a partir do nível B2, e a escrita de resumos e resenhas de obras literárias, somente no nível C2. Esse dado fornece uma dimensão das dificuldades que os alunos enfrentam ao chegar às disciplinas de literatura na graduação.

3. A aula CLIL

Um princípio comum a todos os ambientes CLIL é a busca pela vivência na língua-alvo, no qual, além da aquisição do conhecimento formal sobre a língua, se tenha oportunidades de uso da linguagem técnica geral e específica da disciplina (Haataja & Wicke, 2016, p. 4). Segundo Rösler (2010, p. 13), as características fundamentais de uma aula dentro dos parâmetros do CLIL incluem: a conscientização linguística [language awareness] do professor acerca de sua linguagem; o uso de suporte visual, isto é, roteiro por escrito em handouts ou slides; a não-discriminação, por parte do professor ou dos alunos, do colega que deseja usar a L1 em sala de aula.

Formats adequados de aula e de atividades didáticas são fundamentais para que se chegue a determinados graus de competência, bem como para que os alunos já anteriormente bilíngues – ou plurilíngues – ampliem e aprofundem seus conhecimentos no conteúdo, sem que os aprendizes da LE fiquem desmotivados devido ao grau de complexidade da união entre conteúdo e língua (VOLLMER, 2013, p. 124).

A disciplina oferecida como optativa na graduação em Letras/Alemão da USP que mais está de acordo com os moldes do CLIL chama-se Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira. Durante esse curso, são apresentados conceitos teóricos da didática de LEs em conjunto com um panorama histórico da área, sendo as explicações dadas em alemão, mas traçando-se paralelos com termos-chave em português e permitindo comentários dos alunos na língua em que se sentem mais confortáveis.

4. A competência de leitura

O Quadro Comum Europeu lista quatro possíveis objetivos da atividade de leitura: ler para orientação geral, para obter informações, para seguir instruções e por prazer (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 106).

Diversos pesquisadores já subdividiram o processo de compreensão de leitura em modelos, tipos e níveis. Em relação à leitura em LE, parece haver um consenso de que o processo da leitura se constrói em camadas. Lutjeharms (2010) cita os seguintes níveis que compõem o processo de leitura em LE: o nível grafofônico, o nível do reconhecimento de palavras, o processamento sintático e o processamento semântico. A autora afirma que o processamento do leitor experiente vai do nível mais baixo ao mais alto (LUTJEHARMS, 2010, p. 977). Assim, é possível deduzir que as dificuldades de processamento dos leitores menos proficientes constituem obstáculos para o entendimento nos níveis mais altos.

5. Metodologia

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar a influência da abordagem CLIL na competência de leitura de graduandos em Letras/Alemão. Para a coleta de dados, foram selecionados os alunos do quinto semestre de Língua Alemã do Bacharelado em Letras/Alemão da USP. Língua Alemã V é a última disciplina obrigatória de ensino de língua na grade curricular do curso, ao final da qual se espera que os alunos tenham atingido nível mínimo B1 de domínio do alemão.

O semestre ideal para matricular-se na disciplina optativa Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira, segundo a grade curricular, é justamente aquele em que os alunos devem estar cursando Língua Alemã V. Assim, dentre os nossos informantes, alguns cursavam Aquisição e outros não. Nenhum deles já tinha realizado cursos de alemão fora da universidade ou cursado ainda qualquer uma das disciplinas obrigatórias de conteúdo em alemão, pois essas experiências prévias com a aprendizagem da língua inviabilizariam a avalia-

ção do desenvolvimento de sua competência de leitura. Os próximos passos seriam avaliar a competência de leitura dos alunos do quinto semestre de Língua Alemã ao início, na metade e ao fim do semestre letivo, estabelecer uma comparação entre os alunos que cursam Língua Alemã V e a disciplina CLIL com alunos que cursam somente Língua Alemã V e verificar possíveis diferenças no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos desses dois grupos, buscando razões para as mesmas.

Em primeiro lugar, os alunos de Língua Alemã V preencheram um questionário sobre suas experiências na graduação. Depois, realizaram três testes de leitura: um no início do semestre, outro na metade e o último logo antes da avaliação final do curso de Língua Alemã V. Cada um desses testes trabalhou com dois textos autênticos de gêneros diferentes: um texto acadêmico, relacionado aos conteúdos trabalhados na disciplina Aquisição/Aprendizagem, e um texto de história da literatura alemã. Os alunos que haviam ingressado no curso de Letras sem conhecimentos prévios da língua alemã, que responderam ao questionário e que participaram de todas as três atividades de leitura, foram três: um que cursava apenas Língua e dois que cursavam Língua e Aquisição. Após uma análise preliminar de seu desempenho nos testes, eles aceitaram participar de uma entrevista semi-estruturada, em que foram colhidas mais informações. Os dados serão apresentados a seguir.

6. Resultados

Dentre os três alunos selecionados, aquele que cursava apenas Língua Alemã V será chamado S1; os outros dois, que cursavam também Aquisição/aprendizagem, serão chamados S2 e S3. Vamos delimitar seus perfis.

a) S1 declarou nível de conhecimento A2 na língua alemã. Já trancou o curso durante um ano. Suas maiores dificuldades são a sobrecarga de conteúdo e a insegurança ao falar. Quando encontra obstáculos na leitura, procura traduzir os textos. No primeiro teste, acertou

quase metade das questões propostas; no segundo, errou quase todas, e no terceiro, acertou pouco mais de metade.

b) S2, que declara estar no nível B1 em conhecimentos gerais da língua alemã e também na competência de leitura, afirma que o curso tem cumprido suas expectativas. Realiza pesquisa de Iniciação Científica na área de didática do alemão, e por isso decidiu cursar Aquisição. Afirma encontrar dificuldades no vocabulário e na gramática, e consulta dicionários em português e inglês. No primeiro teste, acertou quase todas as questões; no segundo, todas, e no terceiro, quase todas novamente.

c) S3 afirma situar-se entre os níveis A2 e B1, tanto em conhecimentos gerais da língua alemã quanto em relação à leitura. Considera as aulas de língua “muito expositivas e pouco dinâmicas”. Ao deparar-se com dificuldades na leitura, revisa suas anotações de gramática. Decidiu cursar Aquisição por interessar-se por didática. No primeiro teste, errou quase todas as questões; no segundo, acertou cerca de metade; no terceiro, acertou quase todas.

Nas entrevistas, S2 e S3 afirmaram ter contato quase diário com o alemão, por meio de leituras variadas, aplicativos para *smartphone* e músicas. Já S1, que não cursava Aquisição ou qualquer outra disciplina optativa do alemão e que teve o mais baixo desempenho, afirmou que esperava que o alemão “caísse do céu” como o inglês, língua que aprendeu sem grande esforço. Isto é, S1 é o único dentre os selecionados que não desenvolveu um perfil autodidata e, na entrevista, afirmou ter consciência disso.

A correção dos testes mostrou que os níveis conhecimento do alemão que os alunos declararam são condizentes com o que foi demonstrado nos testes de leitura. Isto é, eles demonstram ter consciência de sua competência.

Retomando os pressupostos teóricos deste trabalho, podemos propor a seguinte classificação dos erros cometidos nos testes:

Tipos de erros cometidos nos testes de leitura			
Erro	Descrição	Habilidades	Nível
1	o aluno traduziu incorretamente para o português, ou deixou em alemão, apenas termos pontuais do texto original	elevadas	processamento semântico
2	o aluno alterou o significado de termos ou a relação entre orações de um período do texto original ao traduzi-lo	elevadas	processamento semântico/ processamento sintático
3	o aluno selecionou corretamente o trecho que continha a resposta, mas o copiou em alemão	elevadas	processamento semântico/ processamento sintático
4	o aluno deixou a resposta incompleta, isto é, traduziu ou mesmo copiou em alemão apenas uma parte do trecho correto	básicas	processamento sintático/ reconhecimento de palavras
5	o aluno respondeu à questão sem basear-se no texto, mas somente em conhecimentos prévios	básicas	reconhecimento de palavras
6	o aluno não respondeu à questão	básicas	reconhecimento de palavras

Quadro 1. Relação entre os erros cometidos nos testes e as habilidades e níveis do processamento de leitura, com base em Lutjeharms (2010)

Como não havia alunos iniciantes entre os participantes da pesquisa e nenhuma das tarefas propostas nos testes exigia apenas um conhecimento elementar, não foram percebidos erros no nível grafofônico.

Os tipos de erros cometidos pelos alunos nas questões dissertativas dos testes estão representados nas tabelas abaixo. Os espaços em branco correspondem a questões que foram respondidas corretamente. Em caso de um erro poder enquadrar-se em duas categorias, foi indicado o de número mais elevado, isto é, o mais grave.

	Erros: S1				
	Texto 1		Texto 2		
	3a	3b	1	2	3
Teste 1	5	6		4	6
Teste 2	5	5	5	4	6
Teste 3	6	6	2		

Tabela 1. Erros do aluno S1

	Erros: S2				
	Texto 1		Texto 2		
	3a	3b	1	2	3
Teste 1				3	4
Teste 2					
Teste 3			3		

Tabela 2. Erros do aluno S2

	Erros: S3				
	Texto 1		Texto 2		
	3a	3b	1	2	3
Teste 1	3	6	3	3	4
Teste 2			6	4	
Teste 3		3	1	1	1

Tabela 3. Erros do aluno S3

Inicialmente, percebe-se que S1 cometeu mais erros nos testes do que seus colegas, e também os de maior

gravidade: além de ter deixado muitas questões em branco, a maior parte de suas respostas não se baseou no conteúdo do texto. Aquelas que faziam referência ao texto tiveram seu sentido alterado ou estavam incompletas. Somente três de suas respostas estavam corretas.

As respostas incorretas de S2, embora muito escassas, continham erros de gravidade média, pois chegaram a alterar o teor da mensagem transmitida pelo texto. Já no caso de S3, o que permite afirmar que houve progresso em sua compreensão de leitura é a combinação de dois fatores: a diminuição da quantidade de erros cometidos e a transição para mais erros leves ou acertos do que erros graves.

Portanto, somente um dos alunos apresentou melhora efetiva na leitura ao longo do semestre: um aluno da disciplina CLIL. O que o terá levado a essa melhora?

Sabemos que falhas de processamento nos níveis mais baixos fazem com que o leitor volte sua atenção para o reconhecimento de palavras e a análise sintática (LUTJEHARMS, 2010, p. 979-980). Esse parece ter sido o caso de S1, cujos erros demonstram que ele não compreendeu a maior parte do conteúdo dos textos, deixando de responder às questões ou fazendo uso de outros conhecimentos para tanto.

Se as falhas no reconhecimento de palavras e no processamento sintático podem conduzir a um entendimento equivocado da mensagem do texto, inclusive por leitores com menor necessidade de fazer inferências, este foi o caso de S2: por duas vezes, o aluno compreendeu de forma equivocada o significado de um período composto, devido a inferências incorretas sobre um verbo. Mas seu alto índice de acertos prova que ele já consegue lidar com textos complexos e está familiarizado com a área de ensino de alemão.

No caso de S3, a análise sintática transcorreu automaticamente. À exceção das duas únicas perguntas às quais não respondeu, foi capaz de encontrar os trechos correspondentes às questões propostas, mesmo que, algumas vezes, de forma incompleta.

O desafio é diferenciar quais desses dados foram responsáveis pela melhora na competência de leitura de S3, ao

passo que S2, aluno cujo perfil é bastante parecido, manteve um desempenho constante ao longo do semestre, mesmo tendo obtido um maior índice de acertos desde o primeiro teste. Ambos cursaram Aquisição/aprendizagem, têm interesse na área de didática de alemão como LE e pretendem tornar-se professores.

7. Discussão dos resultados e conclusão

Comparando S2 e S3, destacam-se em ambos o perfil autônomo e a sedimentação da habilidade básica de reconhecimento de palavras. Porém, enquanto S2 afirmou no questionário que se matriculou em Aquisição porque a disciplina dialoga com o tema de sua iniciação científica, o interesse de S3 em fazer iniciação científica surgiu já durante o curso de Aquisição. A partir daí, sua competência de leitura evoluiu, pois o crescimento de seu interesse fez com que ele tivesse de se esforçar para ler textos complexos.

Isso permite inferir que S2 já se encontrava no nível de suficiência em leitura exigido para cursar Aquisição/aprendizagem, pois já tinha iniciado a prática de ler textos técnicos autênticos meses antes. Sua competência de leitura não evoluiu ao longo da disciplina porque já estava além do esperado para um aluno que, de acordo com as disciplinas de Língua Alemã já cursadas, deveria estar completando o nível B1 ao final naquele semestre; S2 está mais próximo de encaixar-se na definição de leitor de nível B2.

S3, por sua vez, iniciou o semestre sem segurança acerca da disciplina. O dado que demonstra mais significativamente sua progressão no desenvolvimento da competência de leitura é ter transicionado de respostas copiadas diretamente do texto, em alemão, para tentativas de reescrevê-las em português, geralmente bem-sucedidas. Desse modo, percebe-se que S3 é o típico aluno de Aquisição/aprendizagem, ao contrário de S2, que já havia adiantado leituras dos gêneros textuais trabalhados na disciplina.

Isso permite afirmar que o aluno que tenha concluído satisfatoriamente os quatro primeiros semestres de aulas de língua é capaz de avançar na compreensão de leitura de textos autênticos ao cursar Aquisição/aprendizagem. O motivo é que o domínio satisfatório das habilidades básicas fornece suporte à antecipação e à organização das novas informações na memória (LUTJEHARMS, 2010, p. 978).

Desse modo, é fundamental estabelecer o domínio das habilidades básicas como foco dos quatro primeiros semestres de aulas de língua alemã, bem como garantir a oferta de ao menos uma disciplina CLIL como oportunidade de transição para as disciplinas de conteúdo majoritariamente monolíngues. Apesar de todas as dificuldades envolvidas no ensino universitário de alemão no Brasil, o desafio de levar a cabo esse domínio satisfatório dos níveis básicos do alemão pode ser recompensador.

REFERÊNCIAS

- AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Disponível em <<http://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschler-nur-weltweit.pdf>>. Acesso em: 30/10/2017.
- BLUME, Rosvitha Friesen. “Prática como Componente Curricular – Desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil”. In: BOHUNOVSKY, R. (Org.) *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 53-68.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 18 de abril de 2017.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. do ROSÁRIO, Maria Joana Pimentel; SOARES, Nuno Verdial. Porto: Edições ASA, 2001.

- EVANGELISTA, Maria Cristina Reckziegel Guedes. „Die Deutschlehrerausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse?“ In: *Tagungsakten des 8. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses, 2011*. Disponível em: <<http://abrapa.org.br/hotsite/pdf/Arquivo019.pdf>>.
- GRILLI, Marina. CLIL em alemão no Brasil e a competência de leitura dos graduandos em Letras/Alemão. In: *Pan-daemonium Germanicum*, v. 22, n. 38, 2019, p. 48-74.
- HAATAJA, Kim; WICKE, Rainer. E. „Fach- und Sprach- Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch (CLILiG)“. In: *Fremdsprache Deutsch*, v. 27, n. 54, 2016, p. 3-9.
- KÖNIGS, Frank G. „Mehrsprachigkeit und bilingualer Unterricht/CLIL: die Begriffsvielfalt von Mehrsprachigkeit“. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013, p. 32-39.
- LEFFA, Vilson J. “Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social”. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>>. Acesso em: 13/07/2017.
- LUTJEHARMS, Madeline. „Vermittlung der Lesefertigkeit“. In: KRUMM, H. J. et al. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/ New York: de Gruyter, 2010. pp. 976-982.
- RÖSLER, Dietmar. “Curricular interfaces: the interaction of language and contents at University level”. In: *ForumSprache*, v. 2, n. 3, p. 10-15, 2010.
- UPHOFF, Dörthe; DEBIA, Deise Tott. “O papel do ensino de língua e a passagem para as disciplinas de literatura no curso de Letras-Alemão da USP: considerações a partir de uma análise de necessidades”. In: UPHOFF, Dörthe et al. (Orgs.). *O Ensino de Alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, pp. 169-190.

UPHOFF, Dörthe; LOBATO, Elaine Rodrigues Reis; SA-FRA, Marcos Fernandes. “A História do Ensino de Alemão no Curso de Letras da Universidade de São Paulo”. *Revista HELB*, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=232:a-historia-do-ensino-de-alemao-no-curso-de-letras-da-universidade-de-sao-paulo&catid=1118:ano-8-no-8-12014&Itemid=19>. Acesso em: 29/09/2016.

VOLLMER, Helmut Johannes. “Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht“. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013, pp. 124-131.

ANEXO

A tabela abaixo lista as universidades onde é possível cursar Letras/Alemão no Brasil, em Português e Alemão ou somente em Alemão, concentradas por região do país.

Cursos de Letras/Alemão no Brasil						
	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura/ Bacharelado	Português/ Alemão	somente Alemão	ênfase
UFPA	X				X	
UFC	X			X		
UFBA	X	X		X	X	
UFMG	X	X		X		X
UFF	X	X		X	X	
UFRJ	X	X		X		
UERJ	X	X		X		
USP	X	X	X	X	X	
UNESP Assis	X			X		
UNESP Araraquara	X	X	X	X		
UFPR	X	X		X	X	X
UNIOESTE	X			X		
UFSC	X	X			X	
UFRGS	X	X		X	X	
ISEI	X			X		
UFPEL	X			X		
FURB	X				X	

Tabela 4. Universidades brasileiras que oferecem a graduação em Letras/Alemão e seus modelos de curso.