

ABRAPA projeto

NOVEMBRO DE 2020 | Nº 59

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL

EXTRA AUSGABE 2020

Ensino e aprendizagem da **percepção fonética** do ALE mediado pela plataforma **LearningApps** Unterrichtsplanung als Ausbildungsgegenstand an der USP: **Erfahrungen** und **Möglichkeiten**
 Relato de **experiência**: “Mobilidades **literárias**: um ciclo, **con-texto**, em **roda**” O uso das **TICS** na aula de alemão **como** língua **estrangeira**: um relato de **experiência**



Hueber
Freude an Sprachen



Cornelsen



Mit großer Freude veröffentlichen wir die Extra-Ausgabe der 10. Online-Projekt. Im Laufe der letzten Jahren gibt sich der ABraPA-Vorstand Mühe um die Zeitschrift noch besser zu gestalten, so dass die Beiträge an allen Mitgliedern ankommen und das Unterrichten bereichern. Projekt ist ein Ort des Austausches, wo man Ideen und Reflexionen aus der Praxis und aus der Theorie nicht nur lesen kann, sondern wozu man auch beitragen kann.

In diesem Sinne ermutigen wir gerne alle Mitglieder zum Schreiben und freuen uns auf Aktionen, wie der von der APPA organisierte Workshop, in dem Strategien und Unterstützung für den Aufbau eines Artikels vermittelt wurden. Die Zeitschrift unterliegt einer gewissen Qualitätsregelung, die von anderen Institutionen (wie zum Beispiel Qualis) beaufsichtigt und bewertet wird. Insofern ist es sinnvoll sich mit den Richtlinien zu beschäftigen und die Regelungen kennenlernen.

Wir bedanken uns für die wertvollen Beiträge und auch für die enge Zusammenarbeit mit den Begutachtern. Wir wünschen euch allen weiterhin viel Erfolg im Bereich Deutsch!

Gisela Hass Spindler
Amtierende Präsidentin der
ABraPA (2018-2021)



Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão

www.abrapa.org.br

A ABRAPA tem como objetivos básicos a promoção e o intercâmbio de experiências didáticas com as entidades culturais e os órgãos oficiais no sentido de intensificar o desenvolvimento educacional no Brasil, organizar seminários, simpósios e congressos nacionais e internacionais e trabalhar para divulgação da língua e da cultura alemã no Brasil.

► **ABRAPA**

Gisela Hass Spindler
abrapa@abrapa.org.br
giselaspin@gmail.com
Rua Lisboa, 974, Pinheiros
CEP: 05.413001- São Paulo, SP
www.abrapa.org.br

www.apla.org.br
paula.halmenschlager@yahoo.com.br

► **ACPA-SC**

Mariane Pfeiffer Soares
Rua Nazareno, 358
CEP: 89.217-008 - Joinville - SC
www.abrapa.org.br/acpa-sc
marianepsoares@yahoo.com.br

São Paulo - SP
CEP 05413-001
www.abrapa.org.br/appa-sp
www.appasaopaulo.org.br
facebook.com/appasaopaulo
appasaopaulo@gmail.com
helgaraujo@gmail.com

► **AMPA**

Thais Valadares Macedo
A/C Cultura Alemã
Rua do Ouro, 59 - Sala 2
CEP 30220-000
Bairro Serra - Belo Horizonte - BH
www.abrapa.org.br/ampa-mg
ampa.brasilien@gmail.com

► **APANOR**

Tito Lívio Cruz Romão
A/C Centro Cultural
Brasil-Alemanha
Universidade Federal do Ceará
(Área I do Centro de Humanidades)
Av. da Universidade, 2783
Benfica - Fortaleza - CE
CEP 60020-180
www.abrapa.org.br/apanor-no-ne
cruzromao@terra.com.br

► **ARPA**

Angelita Lohmann
Rua Nelson Luersen, 195
CEP 95890-000 - Teutônia - RS
www.abrapa.org.br/arpa-rs
arpa@abrapa.org.br
angelitalohmann@gmail.com

► **APPLA**

Paula Schmitt Halmenschlager
A/C Instituto Goethe
R. Reinaldino S.de Quadros, 33
CEP 80050-030
Curitiba - PR

► **APPA-SP**

Helga Araújo
R. Lisboa, 974 - Pinheiros

Projekt

Revista dos Professores de Alemão no Brasil
Nr. 59 - Novembro de 2020 – ISSN 1517-9281

ABraPA

Associação Brasileira de Associações
de Professores de Alemão

ABraPa- Vorstand 2018-2021 (Diretoria)

PRÄSIDENTIN Gisela Hass Spindler
VIZE-PRÄSIDENT Tito Lívio Cruz Romão
SEKRETÄRIN Cíntea Richter
VIZE-SEKRETÄRIN Rogéria Costa Pereira
SCHATZMEISTERIN Josiane Richter

Redaktionsleiterinnen (Editoras-Chefes)

Gisela Hass Spindler e Cíntea Richter

Redaktionskommission (Conselho Editorial)

Anelise Freitas Pereira Gondar (UERJ),
Cíntea Richter (Col. Província de São Pedro),
Débora Bender (ISEI), Ebal Sant'Anna Bolacio
Filho (UFF), Érika Lucena (UFPB), Gabriela
Marques-Schäfer (UERJ), Helano Jader C.
Ribeiro (UFPEL), Irina Karmazina (Universidad
de Los Andes), Jean Paul Voerker (DAAD/UERJ),
Josiane Richter (Col. Imp. Dona Leopoldina),
Karen Pupp Spinassé (UFRGS), Katja Hölldampf
(UFPA), Marina Grilli (USP), Marlene Holzhausen
(UFBA), Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler
(UFPA), Norma Wucherpfennig (CEL-UNICAMP),
Rosângela Markmann Messa (Col. Pastor
Dohms), Tito Lívio Cruz Romão (UFC), Wiebke
Röben de Alencar Xavier, (UFRN), Zaira
Nascimento da França (UFBA)

Regionalverbände (Editores Regionais)

APPA-SP

Helga Araújo
appasaopaulo@gmail.com
helgaraujo@gmail.com

ACPA-SC

Mariane Pfeiffer Soares
marianepsoares@yahoo.com.br

APA-Rio

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
ebolacio@gmail.com

APPLA

Paula Schmitt Halmenschlager
paula.halmenschlager@yahoo.com.br

ARPA

Angelita Lohmann
arpa@abrapa.org.br
angelitalohmann@gmail.com

AMPA

Thais Valadares Macedo
thaisvaladares0@gmail.com
ampa.brasilien@gmail.com

APANOR

Tito Lívio Cruz Romão
cruzromao@terra.com.br

Grafikdesign

Andrea Vichi | designer.andreavichi@gmail.com
@designer.andrea.vichi

Korrespondenz an Projekt

(Correspondência)

Gisela Hass Spindler
Rua Regis Bittencourth, 475,
Bairro Bom Jardim, 93900-000, Ivoti, RS
abrapa@abrapa.org.br
giselaspin@gmail.com

Os textos publicados nas páginas de **Projekt** são exclusivos e só podem ser reproduzidos com autorização por escrito do Conselho Editorial e com citação de fonte.

Projekt não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nos artigos assinados.

AN DIE LESER EDITORIAL	01
MATERIALANALYSE ANÁLISE DE MATERIAIS	04
Ensino e aprendizagem da percepção fonética do ALE mediado pela plataforma <i>LearningApps</i> <i>Thiago da Silva Ribeiro und Rogéria Costa Pereira</i>	
METHODIK UND DIDAKTIK / LEHRERAUSBILDUNG METODOLOGIA E DIDÁTICA / FORMAÇÃO DE PROFESSORES	10
Unterrichtsplanung als Ausbildungsgegenstand an der USP: Erfahrungen und Möglichkeiten <i>Ana Clara Neves Silveira und Dörthe Uphoff</i>	
ERFAHRUNGSBERICHT RELATO DE EXPERIÊNCIA	18
Relato de experiência: “Mobilidades literárias: um ciclo, con-texto, em roda” <i>Fernanda Boarin Boechat</i>	
METHODIK UND DIDAKTIK METODOLOGIA E DIDÁTICA	22
Lernspiel in der Praxis des DaF-Unterrichts in Algerien Anwendungsmöglichkeiten durch handlungsorientierte Aktivitäten und Lernstrategievermittlung <i>Faiza Bahlouli</i>	
METHODIK UND DIDAKTIK / LEHRERAUSBILDUNG DIDÁTICA E METODOLOGIA / FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
O uso das TICS na aula de Alemão como língua estrangeira: um relato de experiência <i>Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl und Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke</i>	
ERFAHRUNGSBERICHT / UNTERRICHTSPRAXIS RELATO DE EXPERIÊNCIA / PRÁTICA DOCENTE	33
Diário de “Escrevivência” em sala de aula: reflexões sobre a prática docente <i>Natália Carneiro Monte</i>	
FORSCHUNGSMETHODIK METODOLOGIA DE PESQUISA	39
Descomplicando a metodologia de pesquisa para professores <i>Marina Grilli</i>	
LEHRERAUSBILDUNG / SPRACHENPOLITIK FORMAÇÃO DE PROFESSORES / POLÍTICA LINGUÍSTICA	45
Binationaler Master Deutsch als Fremdsprache: Ein Erfahrungsbericht <i>Ana Beatriz Vasques de Araujo und Tatiane Schuster</i>	
SPRACHE UND KULTUR LÍNGUA E CULTURA	51
Mehrsprachigkeit und Hybridität in <i>Gegen die Wand</i> von Fatih Akin <i>Daniela Garcia</i>	
RICHTLINIEN INSTRUÇÕES	57



ICH SPRECHE DEUTSCH.

goethe.de/brasil

**GOETHE
INSTITUT**

Ensino e aprendizagem da percepção fonética do ALE mediado pela plataforma **LearningApps**

Thiago da Silva Ribeiro¹ und Rogéria Costa Pereira² | UFC

Já desde o final dos anos 1990 as tecnologias digitais permeiam nosso cotidiano. Principalmente a chamada geração Z, composta por quem nasceu entre o final dessa década até o início dos anos 2010 (SILVA; VALIDÓRIO; MUSSIO, 2019, p. 4), acostumou-se a usar ferramentas digitais tanto na vida pessoal - através de redes sociais como o Facebook ou o WhatsApp, quanto na vida educacional ou profissional. As atividades cotidianas desses usuários sofrem, desse modo, grande influência de softwares e aplicativos em suportes digitais, sejam eles computadores, tablets ou celulares, os quais se inovam em ritmo espantosamente acelerado. Pesquisas indicam que o uso excessivo das tecnologias digitais e da internet afetam os jovens de forma cognitiva, social e afetiva (SILVA; SILVA, 2017, p. 95). Mesmo assim, é inegável a necessidade da inclusão de mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem formal, mediado pela escola, que não deve se furtar de intermediar oportunidades de letramento digital para todos os atores educacionais. Uma das possibilidades de aproximar a escola e essa geração chamada de nativos digitais (PRENSKY, 2001) é a inclusão de ferramentas digitais no planejamento e no cotidiano escolar, subsidiando oportunidades para, por exemplo, ações e jogos que podem ser realizadas pelo celular, dando outro significado ao suporte e às aulas (GAROFALO, 2019).

Para os objetivos do presente artigo, entendemos a gamificação como um fenômeno que consiste “no uso de elementos, estratégias e pensamentos dos

games fora do contexto de um *game*, com a finalidade de contribuir para a resolução de algum problema” (FARDO, 2013, p.13), ou seja, tem por objetivo fazer com o que

o/a usuário/a possa resolver determinada dificuldade de forma simples, interativa e divertida, estimulando a socialização (fazer com que o/a aprendiz possa ser mais comunicativo, interativo e autônomo), o aprendizado de forma lúdica (aprender o conteúdo proposto através de jogos, sem ter que se preocupar somente no conteúdo que está sendo cobrado pelo professor) e o gosto do/a aluno/a pelo aprendizado (quanto mais prática tiver, mais gosto pelo aprendizado poderá ter, já que está usando de outros meios para aprender).

A fim de contribuir para a discussão acerca da gamificação no ensino do alemão como língua estrangeira (doravante ALE), apresentamos através do presente levantamento, realizado no período de abril a julho de 2020, exercícios para o treino da percepção de sons disponibilizados na plataforma de jogos digitais *LearningApps*. Além desse mapeamento, expomos as diferentes categorias de jogos ofertados e procuramos discutir, ao longo do texto, as vantagens do uso dessa plataforma para o ensino da percepção de sons do ALE.

¹ Graduando em Letras/Alemão da UFC; Bolsista do Programa de extensão PASCH; contato: thiagoribeiro@alu.ufc.br

² Professora da Casa de Cultura Alemã da UFC; Coordenadora do Programa de extensão PASCH; contato: rogeria_pereira@ufc.br

A PLATAFORMA *LEARNINGAPPS*

Através do uso de recursos multimídias, a internet oportuniza o aprendizado interativo, possibilitando novos processos no desenvolvimento da aprendizagem, e fomentando a troca, disponibilização, compartilhamento de diversas informações a qualquer momento e em qualquer lugar. Muitos dos recursos disponíveis para uso em diferentes disciplinas, o que não seria diferente na aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE), vêm ganhando espaço através de *softwares* e aplicativos, os chamados *apps*. De uso gratuito, diversas dessas ferramentas incentivam criadores/as de conteúdo e docentes a incluí-las no processo de ensino/aprendizagem. Plataformas e ferramentas como o *HotPotatoes*, *JCLic*³, *LearningApps* etc. abrem espaço para a criação de atividades a partir de diversos modelos, os chamados *templates*, fomentando a inserção de todos os tipos de conteúdo para todos os públicos e em diferentes níveis de dificuldade.

A plataforma *LearningApps* foi criada na Suíça como parte de um projeto de pesquisa da Universidade de Educação de Berna em cooperação com a Universidade de Johannes Gutenberg, em Mainz e a Universidade de Ciências Aplicadas de Zittau/Görlitz, em uma intensa cooperação de uma dúzia de pesquisadores. A plataforma, através de atividades que podem integrar de modo intuitivo áudio, vídeo, textos e imagens, é gratuita e de fácil utilização, podendo ser utilizada por professores/as, alunos/as ou quaisquer outras pessoas que tenham conhecimento mínimo em informática.⁴ A sua maior vantagem está, assim como prevê a Web 2.0 (MOURA, 2010, p. 85), na possibilidade de transformar os usuá-

rios em produtores de conteúdos que buscam, alteram, criam e gerenciam módulos de aprendizado interativos de e para qualquer dispositivo, seja celular, *tablet* ou computador. Para utilizar todas as possibilidades disponibilizadas pela plataforma, o/a usuário/a deve criar uma conta gratuita, preenchendo um formulário com o nome e e-mail e, após a confirmação do cadastro, todos os benefícios que ela permite estarão disponíveis, tais como acessar, criar e compartilhar os vários tipos de exercícios desenvolvidos a partir dos *templates* disponibilizados.

De design simples, uso de cores claras e com a interface em 23 idiomas (dentre eles o alemão e o português), a plataforma possibilita a utilização, criação e compartilhamento do conteúdo desenvolvido entre todos os usuários, através de um *link* ou de um *QR-Code*⁵. Há, ainda, a possibilidade de se criar módulos de aprendizado privados, compartilhados para um público específico de um curso, por exemplo. O *LearningApps* oferece, atualmente, 23 *templates* para módulos de aprendizado, cuja estrutura pode ser adaptada para a gamificação, e mais um *App-Matrix*, que permite criar um bloco de jogos para jogabilidade individual ou em grupo, fato que o diferencia de outras ferramentas disponíveis. Os 23 *templates* podem ser divididos em seis grupos que possuem, por sua vez, vários tipos de tarefa/jogo (HIELSCHER; HARTMANN; ROTHLAUF, 2013, p. 206)⁶: tarefas de seleção (*quiz* de múltipla escolha, texto lacunado com opções); tarefas de atribuição (atribuição de pares, quebra-cabeça de classificação de grupos); tarefas de sequência (sequência ou ordem, feixe numérico); tarefas de escrita (texto cloze com insumo, palavras cruzadas); tarefas multijogador (onde está o quê?,

quiz multi-jogador); ferramentas (matriz de aplicativos, escrita compartilhada). Na próxima seção, analisamos brevemente três dos jogos coletados, apresentando como funcionam no ambiente e tecendo comentários acerca da sua jogabilidade.

GAMES PARA O TREINO DA PERCEPÇÃO EM ALE: TRÊS EXEMPLOS

No período de abril a julho de 2020 foi realizado um levantamento de diversos jogos disponibilizados na plataforma *LearningApps* que, de alguma maneira, ofertassem treino para a pronúncia do ALE. Foram coletados 29 modelos que contemplam uma grande variedade de jogabilidade, passando por diferentes modos de jogar e fenômenos fonéticos, mas que, como era de se esperar, não os esgotam.

O mapeamento logo nos mostrou que os jogos envolviam especialmente o treino da percepção de sons do ALE, independente do nível de proficiência dos aprendizes. Dentre os módulos selecionados, identificamos jogos em formato de *quiz*, ordenação, associação, quebra-cabeça, marcar as alternativas corretas, memória, seleção de palavras, ou seja, uma vasta possibilidade de fazer com que os/as aprendizes assimilem de forma lúdica e treinem a percepção dos sons. Na tabela 1 apresentamos as categorias dos tipos de tarefa nos jogos encontrados, ressaltando que esses podem pertencer a mais de um tipo, por exemplo: um jogo pode ser multijogador ou individual, conter atividades de atribuição (com imagens ou textos), conter ferramentas (com áudio ou vídeo) e conter atividade de sequenciamento ou ordenamento.

Como podemos observar na tabela 1,

³ Sobre essas duas ferramentas ver, p.ex., Almeida et al. (2019).

⁴ <https://learningapps.org/about.php>. Acesso: 16/07/2020

⁵ QR Code, ou código QR, é a sigla de "Quick Response", cujo significado é resposta rápida. QR Code é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera e um aplicativo que faça esta leitura (cf. <https://www.acessa.com/tecnologia/arquivo/artigo/2018/03/13-code-saiba-que-como-funciona-codigo/#:~:text=QR%20Code%2C%20ou%20c%3B3digo%20QR,aplicativo%20que%20fa%C3%A7a%20esta%20leitura.>) Acesso: 20.07.2020.

⁶ Optamos, por motivos de espaço, por citar em cada categoria somente dois exemplos de jogos.

Tabela 1: Categorias de jogos

Categorias de Jogos	Quantidade
Tarefas de Seleção	3
Tarefas de Atribuição	24
Tarefas de Sequência	23
Tarefas de Escrita	1
Tarefas Multijogador	29
Ferramentas	14

todos os jogos coletados são passíveis de serem jogados em grupo. Ao mapear os 29 módulos, observamos que cada jogo pode estar inserido em mais de um tipo de tarefa, sendo de duas até cinco possibilidades. Ou seja, todos os jogos coletados foram criados com uma dinâmica que prevê um caminho por várias categorias, a fim de fazer com que o/a discente aprenda e treine diversos tipos de jogabilidade ao mesmo tempo e não ache a atividade monótona. Por exemplo: o/a aluno/a pode estar em uma atividade que possa ser jogada com mais de um parceiro, que possa fazer atribuição de uma imagem, som, ou palavras e selecionar uma alternativa correta. Tudo isso passa a ser uma mesclagem de categorias em um só jogo, tornando a sua dinâmica mais agradável e interativa.

Após entender o que cada jogo oferece em relação ao treino de percepção de sons, identificamos quais fenômenos fonéticos do ALE cada jogo contempla: as diferentes vogais (*O- und U-Laute, lange und kurze Vokale, E-Laute, ö- und ü-Laute*), consoantes (Plosivas [p-b] [t-d] [k-g], Fricativas [s-z] [f-v] [ʃ] [ç-j] [x], *R-Laut*) e ditongos (au/ei/eu). Além desses fones, há alguns jogos que treinam a percepção da acentuação de palavras (*Komposita*) e entonação de frases, tais como: *Aussagesatz, W-Fragen, Ja/Nein-Frage*.

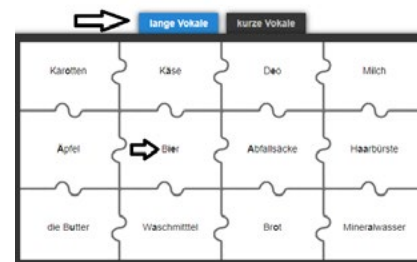
Para melhor visualizar e compreender como esses jogos são apresentados no *LearningApps*, analisamos adiante três exemplos de módulos que fazem parte da coleta e que contemplam diferentes fenômenos fonéticos do ALE. Procuraremos, ainda, explorar brevemente o *layout* do jogo, assim como comentar sobre o fenômeno fonético explorado.

EXEMPLO 1: DURAÇÃO DAS VOGAIS

No exemplo 1, analisamos um jogo que objetiva a identificação de vogais longas e vogais breves e sua correlação grafema/fone. Essas vogais se apresentam em nomes de produtos, em um contexto de compras no supermercado. O módulo é apresentado com um *layout* de quebra-cabeça, no qual são apresentadas ao/a aprendiz duas possibilidades de escolha na parte superior: *lange Vokale* e *kurze Vokale* (vogal longa e vogal breve). Ao selecionar *lange Vokale*, o aprendiz pode escolher uma das palavras na qual acredita que essa vogal esteja. A palavra selecionada para essa nossa demonstração foi *Bier* (cerveja), como observamos na figura 1.

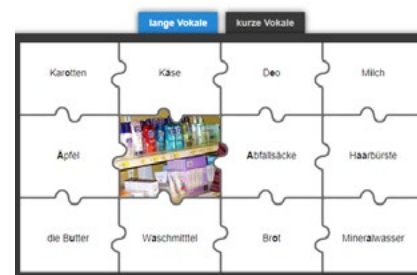
Ao clicar em *Bier*, percebemos que a peça do quebra-cabeça sumiu e uma imagem foi exibida, mostrando que a

Figura 1: Jogo “Einkaufen: lange und kurze Vokale”



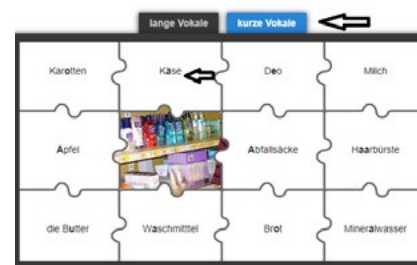
alternativa escolhida estava correta e se encaixava na opção de *lange Vokale*, como podemos observar na figura 2.

Figura 2: atribuição para a vogal longa



Selecionando a outra possibilidade, *kurze Vokale*, o aprendiz pode escolher outras palavras nas quais se encontrem vogais breves. A palavra selecionada para nossa demonstração foi *Käse* (queijo), que mostramos na figura 3.

Figura 3: atribuição para a vogal breve



Ao clicar em *Käse*, uma mensagem foi exibida automaticamente, mostrando que a opção selecionada estava inadequada, pois o grafema vocálico marcado não representa vogal breve. Desse modo, o/a aprendiz tem um *feedback* rápido das suas tentativas e pode corrigir a sua escolha, tendo a opção de clicar em “ok” e prosseguir com outras tentativas, até que consiga finalizar o jogo e todas as palavras

que possuem a execução de vogais longas ou breves sejam identificadas.

Figura 4: *Feedback* do jogo Vogais longas e vogais breves

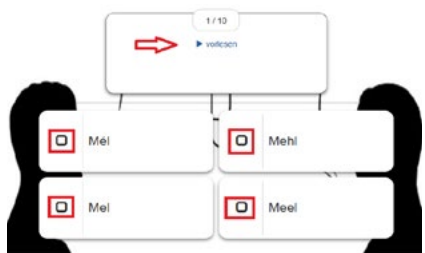


O jogo será encerrado quando o quebra-cabeça for finalizado, não havendo um limite de tentativas até que o/a aprendiz o finalize, treinando de modo lúdico a correlação letra(s)/som(sons).

EXEMPLO 2: CORRELAÇÕES SOM/LETRA(S)

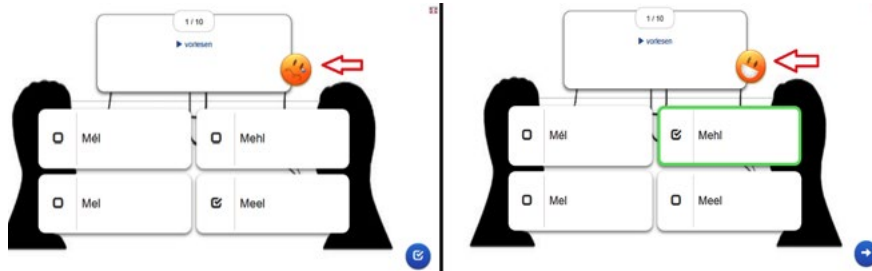
Analisamos nesse segundo exemplo o uso de um módulo que apresenta palavras em um arquivo de áudio e solicita que os aprendizes escolham a forma correta da palavra que ouvem. O jogo consiste em 10 questões no formato de pergunta e resposta, com cada questão apresentando 4 alternativas, como mostramos na figura 5:

Figura 5: Jogo “Aussprache”



O primeiro passo é escutar a palavra: ao clicar em “vorlesen”, o áudio disponibilizado na questão é reproduzido e o/a aprendiz terá a opção de escolher uma das 4 alternativas, podendo escutar os áudios quantas vezes quiser. Após a escolha da alternativa, o/a aluno/a poderá clicar na parte inferior indicada e

Figura 6: *Feedback* do jogo Aussprache



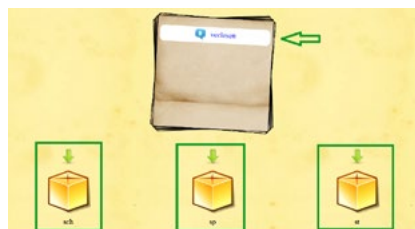
avancar para as próximas perguntas, caso tenha selecionado a alternativa correta. Na figura 6 podemos ver como será exibido na tela do/da jogador/a, ao ter um acerto ou um erro.

Como observamos, ao finalizar cada questão e se o/a aprendiz errou a alternativa, será exibido um *emoji* com um semblante triste, permitindo que selecione outra opção e tente o acerto. Caso o/a aprendiz consiga acertar a alternativa, aparecerá um *emoji* com um semblante feliz e sua alternativa ficará com as bordas na cor verde, reforçando o acerto e permitindo que o/a aluno/a possa prosseguir nas atividades, até que seja finalizado todo o questionário.

EXEMPLO 3: A FRICATIVA PALATAL [ʃ] EM ENCONTROS CONSONANTAIS

No terceiro jogo será analisado um exercício para treino da percepção auditiva da consoante fricativa palatal [ʃ] em encontros consonantais, tais como <sch>, <sp> e <st>. Os/as aprendizes devem escutar o áudio, ao clicar em ‘vorlesen’, e, então, selecionar a alternativa correta dentre as três opções, tal como apresentado na figura 7:

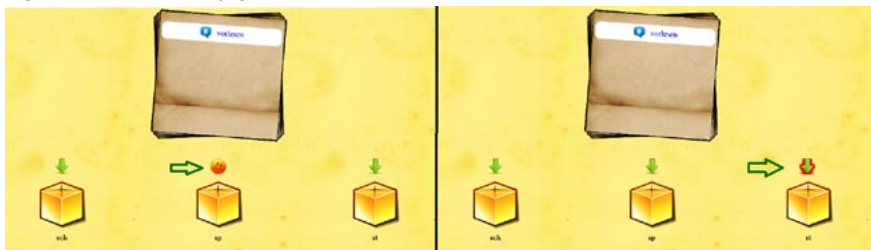
Figura 7: Jogo para os encontros consonantais <sch>, <sp> e <st>



De modo semelhante ao jogo apresentado no exemplo 2, em caso de acerto o/a aluno/a receberá um *feedback* com um *emoji* com um semblante feliz. Se é selecionada a opção incorreta, o/a jogador/a receberá uma notificação com uma seta na cor verde e vermelha que, automaticamente, solicita outra tentativa, possibilitando que escute, novamente, o áudio e tente acertar a questão, para então prosseguir na atividade, como vemos na figura 8.

Segundo Kapp (2012 *apud* MIPPO e ROZENFELD, 2018), o *feedback* deve “evocar um comportamento correto, pensamentos ou ações”. O *feedback* bom, segundo Mippo e Rozenfeld (2018), deve apresentar algumas características, quais sejam: deve ser tático e convidativo, conter repetições, ser coerente, contínuo, emergente, balanceado e inédito. Desse modo, o *feedback* é peça fundamental para qualquer jogo, pois com ele é possível manter o/a aluno/a focado/a, instigando a correção dos seus possíveis erros ou motivando a realização da atividade de uma forma mais prazerosa.

Ao analisar os 29 jogos coletados, percebemos que todas as possibilidades de jogabilidade foram bem formuladas e atendem ao que se espera de um jogo que treina a sensibilização para a correlação entre grafemas e sons do ALE. Além disso, é possível a adaptação do que é apresentado para um público específico, tornando sua jogabilidade mais adequada, efetiva e convidativa para os/as alunos/as.

Figura 8: *Feedback* do jogo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos, no decorrer do texto, comentar os pontos positivos no uso de jogos para a aprendizagem de fenômenos fonéticos do ALE. Como esperado, os jogos mapeados na plataforma *Learningapps* não contemplam todos os fenômenos fonéticos para o ensino do ALE, mas nos mostram possibilidades para a criação e ampliação dos módulos. Algumas das atividades apresentam problemas, tais como trabalhar, por exemplo, mais de um fenômeno fonético ao mesmo tempo, ocasionando, assim, dificuldades para os/as aprendizes. Outro inconveniente encontrado é o fato da plataforma não contar com possibilidades efetivas de se avaliar a produção oral. Mesmo que, em

alguns exercícios, haja a solicitação para que os/as aprendizes escutem o áudio e depois repitam o escutado, não há *feedback* adequado para o que foi repetido, pois está ausente uma correção simultânea. Nesse caso, sugerimos que o módulo seja utilizado em situações nas quais o/a docente possa intervir e fornecer o *feedback* necessário. Como já apontado, a plataforma é de fácil obtenção e uso, acessível para qualquer professor/a ou qualquer aluno/a que deseje construir atividades para um público de sua escolha, seja na universidade, em escolas, em cursos de idiomas, etc.

Observando a necessidade de se construir um ensino mais interativo e dinâmico, pretendemos criar jogos que venham contemplar aqueles fenômenos

que mais causam dificuldades para falantes do português brasileiro. Ao finalizar o desenvolvimento dessas atividades, esperamos oferecer um minicurso de fonética da língua alemã para os alunos do projeto de extensão *PASCH*⁷ em Fortaleza, como complemento ao aprendizado regular nas escolas. Desse modo, colaboraremos com a motivação dos adolescentes no aprendizado da língua alemã e procuraremos ajudar no desenvolvimento da sua competência linguística.

Por fim, disponibilizamos, por meio da imagem abaixo, o QR-Code para o acesso aos 29 jogos coletados, objetos do presente texto. Ao escanear o código, um perfil será aberto e, ao clicar na pasta "Phonetik", eles estarão disponíveis para livre acesso e uso. ■

Figura 9: QR-Code



⁷ PASCH - Schulen: Partner der Zukunft é uma iniciativa alemã, que tem por objetivo o fomento da língua e cultura alemã.

REFERÊNCIAS

- Almeida, C. M. M. de; Scheunemann, C. M. B.; Santos, M. J. dos; Campos Lopes, P.T. "Propostas de Metodologias Ativas Utilizando Tecnologias Digitais e Ferramentas Metacognitivas para Auxiliar no Processo de Ensino e Aprendizagem". Revista Paradigma, Vol. XL, Nr. extra 1, 2019, p. 204 – 220.
- Fardo M. L. 2013. "A gamificação como método: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem". Dissertação (Mestrado) – Universidade Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível online em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/457> . Acesso em: 22/07/2020.
- Garofalo, D. "Como educar uma geração digital?". Nova Escola, 2019. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/17450/como-educar-uma-geracao-digital>> . Acesso em 01 julho 2020.
- Hielscher, M.; Hartmann, W.; Rothlauf, F. "Entwicklung eines Autorenwerkzeuges für digitale, multimediale und interaktive Lernbausteine im Web 2.0". In: Breiter, A. & Rensing, C. (Hrsg.), DeLFI 2013: Die 11 e-Learning Fachtagung Informatik. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V. 2013, p. 203-214.
- Mippo, R.K.; Rozenfeld, C. C. de F. "Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (Alemão) Mediado pelo Aplicativo *Learningapps*: foco no tipo de *feedback* em algumas atividades". CIET: EnPED, [S.l.], jun. 2018. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/245>> . Acesso em: 22 jul. 2020.
- Moura, A. "Da Web 2.0 à Web 2.0 móvel: implicações e potencialidades na educação". Limite, nº 4, 2010, p. 81-104.
- Prensky, M. 2001. "Nativos Digitais, Imigrantes Digitais". On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- Silva, T. de O.; Silva, L. T. G. "Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais". Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 87-97, 2017.
- Silva, W. B. da; Valdíório, V. C.; Mussio, S. C. "A influência das tecnologias no comportamento das gerações atuais: ferramentas para o aprendizado de línguas estrangeiras". Revista CBTeCLE, v.1, n.1, p.2-22, 2019.

Die völlige Neubearbeitung orientiert sich konsequent
am GER und dem neuen GER-Begleitband

Netzwerk neu

vernetzt lehren – vernetzt lernen – vernetzt leben



- Lebendig und zielsicher zu den Niveaus A1, A2 und B1
- Lerneraktivierende Aufgaben für authentisches Sprachhandeln
- Vielfältige Angebote zur Binnendifferenzierung
- Hoher Anteil an Landeskunde
- Anregungen zum Sprachvergleich
- Aufgaben zur Sprachmittlung/Mediation
- Neu in B1: Strategien und Aufgaben zur Wortbildung
- Film „Die Netzwerk-WG“ (A1 und A2) sowie authentische Video-Dokumentationen zu interessanten Lebensmodellen, Biografien, Berufen und Initiativen (B1)
- Facebook- und Instagram-Profil zum Austausch mit der Netzwerk-WG
- Grammatik-, Redemittel- und Phonetikclips
- Umfangreiches digitales Angebot
- Für Präsenz-, Distanz- und Blended-Learning-Unterricht geeignet

www.klett-sprachen.de/netzwerk-neu

Für alle Unterrichtsformate:

Netzwerk neu ist erhältlich als:

- Printausgaben
- Digitales Unterrichtspaket
- Digitale Ausgaben mit LMS
- Media-Bundles (Kurs- und Übungsbuch inkl. Lizenzcode für LMS-Version)

Deutsch als
Fremdsprache

Sprachen fürs Leben!



Unterrichtsplanung als Ausbildungsgegenstand an der **USP**: Erfahrungen **und** *Möglichkeiten*

Ana Clara Neves Silveira¹ und Dörthe Uphoff² | USP

Die Fremdsprachenlehrerbildung wird in Deutschland üblicherweise in drei Phasen eingeteilt, wie Thaler (2012: 46) am Beispiel des Faches Englisch darstellt. Dabei besteht die erste Phase aus dem Studium, in dem das methodisch-didaktische Grundwissen erworben wird und im Rahmen von Praktika auch erste Unterrichtserfahrungen gemacht werden. Ein wichtiger Punkt ist hier, dass sich die Studierenden allmählich von ihrer bisherigen Schülerperspektive lösen und erste Versuche unternehmen, sich in die Position der Lehrenden hineinzudenken. In der zweiten Phase findet das Referendariat statt, in welchem die LehreranwärterInnen in konzentrierter Form unterrichtliche Handlungskompetenz aufbauen und so die Lehrendenperspektive vertiefen. Die dritte Phase ist durch die Lehrtätigkeit im weiteren beruflichen Leben gegeben, im Laufe derer Lehrende Routinen entwickeln und reflektieren, sich weiter- oder fortbilden und so in einen Prozess des lebenslangen Lernens treten.

In Brasilien ist die zweite Phase des Referendariats nicht offiziell verankert, was zu sehr hohen Erwartungen an die erste Phase des Lehramtsstudiums führt, die nur selten erfüllt werden können. Dazu kommt noch, dass brasilianische SchulabgängerInnen oft mit nur geringen Fremdsprachenkenntnissen ihr Hochschulstudium aufnehmen und besonders Deutsch meistens ganz von Grund auf

erlernt werden muss, da die Entwicklung von Mehrsprachigkeit im hiesigen Schulwesen eher selten, im Rahmen von spezifischen Projekten, gefördert wird. Deshalb muss ein großer Anteil des Germanistikstudiums für die Sprachlehre aufgewendet werden, wodurch für andere curriculare Bestandteile – wie die Fachdidaktik – weniger Zeit zur Verfügung steht.

In diesem Artikel wollen wir uns damit beschäftigen, welchen Raum unter den geschilderten Bedingungen die Unterrichtsplanung im Lehramtsstudium (*licenciatura*) Deutsch der Universität São Paulo (USP) einnimmt. Unsere Grundhypothese ist dabei, dass dieser Ausbildungsgegenstand von großer Bedeutung ist, da es in Brasilien eben keine flächendeckend institutionalisierte zweite Phase der Lehrerbildung gibt, in der dieses Thema schwerpunktmäßig behandelt werden könnte. AbsolventInnen der *licenciatura* können also theoretisch sofort beginnen, an Schulen zu unterrichten, wo sie in der Lage sein müssen, selbständig ihren Unterricht zu planen.

Im Folgenden werden wir uns zunächst allgemein mit dem Stellenwert der Unterrichtsplanung in der ersten Phase der Lehrerbildung auseinandersetzen, bevor wir in den darauffolgenden Sektionen die fachdidaktischen Komponenten der Deutschlehrerbildung an der USP vorstellen und anhand eines Fallbeispiels aufzeigen wollen, mit welchen Inhalten zum Thema Unterrichtsplanung ein/e

¹ Abgeschlossenes Studium (Bacharelado und Licenciatura) in Portugiesisch und Deutsch an der Universität São Paulo (USP); Assistentin der Deutschlehrerverband São Paulo (APPA).

² Dozentin in der Deutschabteilung an der USP, Betreuerin für Forschungsarbeiten in DaF.

Studierende/r der *licenciatura* in dieser Institution konkret in Kontakt kommen kann. Dieses Beispiel werden wir genauer diskutieren und erste Reflexionen darüber anstellen, wie die aktuelle Ausbildungssituation im Hinblick auf die Maßnahmen zur Entwicklung von Planungskompetenzen eventuell verbessert werden könnte.

UNTERRICHTSPLANUNG IN DER ERSTEN PHASE DER LEHRERBILDUNG

Nicht nur in Brasilien, sondern auch in Deutschland wird die „Kluft zwischen Theorie und Praxis“ (ABBECK, 2016: 113) in der ersten Phase der Lehrerbildung häufig beklagt. Dies liegt nicht nur daran, dass Lehramtsstudierende noch stark in ihren biographischen Schulerfahrungen verankert sind und deshalb langsam lernen müssen, ein beobachtetes Unterrichtsgeschehen aus fachdidaktischer Perspektive zu reflektieren (ibid.: 114). Auch das im Studium behandelte methodisch-didaktische Wissen ist oft noch eher theoretischer Natur und elementar praktische Handlungsrouninen wie die Unterrichtsplanung erhalten weniger Aufmerksamkeit (vgl. KOLB, 2016). Dabei ist die Vorbereitung der nächsten Unterrichtsstunde für jede/n Novizen/in im Lehrberuf eine der vordringlichsten Aufgaben und stellt keinesfalls einen einfachen Ausbildungsgegenstand dar, der relativ schnell erworben werden könnte.

So unterscheidet Thaler (2012: 89) zwischen der langfristigen Semester- oder Schuljahresplanung, der mittelfristigen Planung von Unterrichtsreihen, die mehrere Stunden oder Wochen

umfassen können, und der kurzfristigen Vorbereitung einzelner Unterrichtsstunden. Herzig (2005) wiederum differenziert eine institutionelle und eine individuelle Planungsebene, wobei erstere eher langfristig angelegt ist und kollektiv ausgeführt wird, während letztere meist kurzfristig geschieht und von der Lehrperson normalerweise allein vorgenommen wird. Im Vordergrund der vom Goethe-Institut herausgegebenen Materialien „Deutschunterricht planen neu“ (BIMMEL et al., 2011) und „Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung“ (ENDE et al., 2013) steht die individuelle Unterrichtsvorbereitung, aber auch institutionelle und curriculare Aspekte angesprochen werden.

Innerhalb einer Unterrichtsstunde gibt es nun abermals unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten, von denen die traditionelle Abfolge P-P-P (*Present - Practice - Produce* bzw. Einstieg - Erarbeitung - Anwendung) sowie das aufgabenorientierte „Boomerang-Modell“ (ENDE et al., 2013) nur zwei prominente Beispiele darstellen. Die Unterrichtsplanung ist also ein komplexer Ausbildungsgegenstand, der über mehrere Phasen hinweg behandelt werden sollte, wobei unterrichtspraktische und -reflexive Elemente eine große Rolle spielen. So betont z.B. Kolb (2016) in diesem Zusammenhang: „Erst in der Unterrichtserprobung werden oft Planungslücken, -fehler oder -alternativen sichtbar, die besonders wenig erfahrene Studierende noch nicht vorhersehen oder in der Theorie nachvollziehen können.“ (ibid.: 190). In den folgenden beiden Sektionen wollen wir aufzeigen, welchen Raum die Unterrichtsplanung konkret im Lehramtsstudium Deutsch an der USP einnimmt.

Laut Grilli (2019) und Voerke (2019) ist es zur Zeit an siebzehn brasilianischen Universitäten möglich, ein Germanistik-Studium zu absolvieren. Dabei sind die Studiengänge an den verschiedenen Standorten zum Teil sehr unterschiedlich strukturiert (vgl. GRILLI, 2019: 52). So wählt man an der USP die Fremdsprache erst nach einem einjährigen, allgemeinphilologischen Grundstudium in *Letras*, während man an vielen anderen Universitäten schon bei der Anmeldung zum *Vestibular* die gewünschte zweite Sprache neben Portugiesisch angeben muss. Wie Voerke (2019: 112) in einer Studie zeigt, werden an der USP vergleichsweise viele Germanistik-Studierende ausgebildet, was daran liegt, dass hier pro Jahr zwei komplette Studiengänge in jeweils einer Morgen- und einer Abendschicht angeboten werden. Darüber hinaus bemüht sich die Universität um ein flexibles Germanistik-Curriculum, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihren spezifischen Interessen in den germanistischen Teilbereichen Literatur, Sprachwissenschaft, Übersetzung und Sprachdidaktik im Rahmen von Wahl- und Wahlpflichtfächern nachzugehen (cf. UPHOFF & PEREZ, 2015).³

Die *licenciatura* in Deutsch erstreckt sich an der USP über zwei Fakultäten, was bedeutet, dass man diesbezügliche Lehrveranstaltungen und Praktika sowohl in *Letras* als auch an der *Faculdade de Educação* (FEUSP, Erziehungswissenschaftliche Fakultät) belegen muss. Bis in die 2000er Jahre war es üblich, zuerst den Bachelor abzuschließen und erst danach die *licenciatura* aufzunehmen, wobei allgemein- und

³ In den letzten Jahren war es jedoch aufgrund von Pensionierungen und nicht wieder besetzten Stellen leider nicht möglich, in ausreichendem Maße Wahlveranstaltungen anzubieten, um dem Prinzip der Differenzierung gerecht zu werden.

fachdidaktische Inhalte ausschließlich von der FEUSP vermittelt wurden. Im Zuge neuer Vorgaben des *Conselho Nacional de Educação* (CNE, Nationaler Bildungsrat) aus den Jahren 2001 und 2002 musste die *licenciatura* jedoch umstrukturiert werden (vgl. SIMÕES, 2015: 248; UPHOFF, 2016: 295), was zu einer Beteiligung von *Letras* an der fachdidaktischen Ausbildung führte. So gibt es heute in verschiedenen germanistischen Lehrveranstaltungen unterrichtspraktische Elemente, die mit *Prática como Componente Curricular* oder *PCC* bezeichnet werden (vgl. UPHOFF, 2016). Außerdem werden von *Letras* zwei Wahlpflichtfächer der *licenciatura* angeboten: *Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira*⁴, das grundlegende Aspekte der Zweitspracherwerbtheorien und Unterrichtsmethoden behandelt, und *Atividades de Estágio: Alemão*⁵, in dem vornehmlich unterrichtspraktische Elemente fokussiert sowie Schulbesuche organisiert werden. Alle anderen Lehrveranstaltungen der *licenciatura* werden von der FEUSP ausgerichtet, wie insbesondere die Pflichtfächer *Metodologia do Ensino da Língua Alemã I*⁶ und *II*⁷ (MELA, Methodik des Deutschunterrichts I und II).

Was die Unterrichtspraktika betrifft, müssen insgesamt 400 Stunden⁸ absolviert werden. An der USP wird die Zuständigkeit der Praktika folgendermaßen aufgeteilt: 300 Stunden finden in zumeist öffentlichen Schulen statt und werden von der FEUSP betreut, während die restlichen 100 Stunden von *Letras* aus organisiert werden.⁹ Ein Großteil dieser Stunden besteht aus Hospitationspraktika

und nur in ungefähr 10% der Stunden werden eigene Lehrerfahrungen gemacht. Um die angebotenen Lehranteile zum Thema Unterrichtsplanung an der USP zu veranschaulichen, möchten wir im Folgenden den Ausbildungsweg von Clara – einer der Autorinnen dieses Beitrags – als konkretes Beispiel besprechen.

EIN FALLBEISPIEL

Bevor wir mit der Schilderung von Claras Ausbildungsweg beginnen, ist es wichtig zu betonen, dass an der USP aufgrund des relativ flexiblen Curriculums recht unterschiedliche Studienverläufe in der *licenciatura* möglich sind, je nachdem welche Wahlpflichtveranstaltungen und Praktikumsmodalitäten von den Studierenden belegt werden.

Clara studiert seit 2015 *Letras Portugiesisch/Deutsch* an der USP und hat Ende 2019 die *licenciatura* abgeschlossen; zur Zeit beendet sie noch ihren Bachelor. In ihrer fachdidaktischen Ausbildung hatte sie im Rahmen von drei Lehrveranstaltungen Kontakt mit dem Thema Unterrichtsplanung, von denen zwei an der FEUSP angeboten wurden. In *Metodologia do Ensino do Português I*¹⁰ und *II*¹¹ (MELP, Methodik des Portugiesischunterrichts I und II) wurde über zwei Semester hinweg die Planung von thematischen Unterrichtsreihen (*seqüências didáticas*) besprochen. Als Prüfungsleistung sollten die Studierenden in Gruppenarbeit eigene Sequenzen im Umfang von zehn Unterrichtsstunden ausarbeiten. In Claras Fall war die Zielgruppe der *Ensino Médio* (EM, Oberstufe).

Während in MELP die Anleitungen zur Unterrichtsplanung und das Schulpraktikum nicht notwendigerweise direkt miteinander verbunden sind, werden bei MELA die Stundenentwürfe gezielt für eigene Unterrichtsversuche entwickelt. In MELA II ist vorgesehen, dass die Studierenden 30 Stunden selbst unterrichten, wobei mehrere Modalitäten möglich sind, die je nach Interesse und Bereitschaft frei gewählt werden können. Clara entschied sich für einen Minikurs, der in der Folge noch genauer beschrieben werden soll. Andere Möglichkeiten waren in ihrer Lehrveranstaltung der *Clube Plurilingue* (Club der Mehrsprachigkeit), der SchülerInnen der *Escola de Aplicação da FEUSP* (EAFEUSP) außerhalb der regulären Unterrichtszeit angeboten wird, sowie auch weitere schulische Einrichtungen, wobei hier das genaue Format des Praktikums stark von der jeweiligen Institution und auch den PraktikantInnen abhängt.

Im Falle des Minikurses, den Clara gewählt hat, ist es üblich, dass mehrere Studierende in Form von *team teaching* den Kurs gemeinsam halten. In einer Dreiergruppe hatte Clara so die Chance, nicht nur selber Unterricht zu geben, sondern auch ihre Kommilitoninnen beim Unterrichten zu beobachten. Die Klassen der Minikurse sind oft sehr heterogen zusammengesetzt, da alle erwachsenen InteressentInnen, die an der USP tätig sind oder nicht, sich um einen Platz in diesen Kursen bewerben können.

Auch im Fach *Atividades de Estágio: Alemão* hat Clara sich mit dem Thema der Unterrichtsvorbereitung eingehender beschäftigt. Hier wurden aber, anders als

⁴ FLM0640, vgl. <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?nomdis=&sgldis=flm0640>

⁵ 0800007, vgl. <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?nomdis=0800007>

⁶ EDM0411, vgl. <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0411&verdis=5>

⁷ EDM0412, vgl. <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0412&verdis=5>

⁸ Vgl. <http://graduacao.fflch.usp.br/node/9460>

⁹ Vgl. <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=8502&tipo=N>

¹⁰ Vgl. <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0405&verdis=7>

¹¹ Vgl. <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0406&verdis=7>

Die Interaktive Version
gleich ausprobieren unter:
[https://www.hueber.de/
momente/interaktive-demo](https://www.hueber.de/momente/interaktive-demo)



INSPIRIERENDE

MOMENTE

ERLEBEN

NEU

Band A1.2
Ist da!



Jetzt
entdecken!

Lernwelten der Zukunft: Entdecken Sie unser neues DaF-Lehrwerk für A1 – B1! Motivierend, flexibel und intermedial, mit integriertem, kostenlosem Code für die interaktive Version in Kurs- und Arbeitsbuch.

www.hueber.de/momente

Interesse an MOMENTE? Bitte kontaktieren Sie
Lilian Berloff: berloff@hueber.de

Weitere Inspirationen auf und #freudeansprachen



Inklusive
interaktiver Version

Hueber

in MELP und MELA, keine vollständigen thematischen Unterrichtseinheiten bzw. Kurse geplant, sondern nur eine Doppelstunde von 100 Minuten, die in Kleingruppen an einem *Centro de Estudo de Línguas* (CEL) abgehalten wurde, in dem Jugendliche aus einer öffentlichen Schule in São Paulo unterrichtet werden. In der folgenden Sektion wollen wir die Planungselemente der drei genannten Lehrveranstaltungen eingehender diskutieren und miteinander vergleichen.

DISKUSSION

Wie wir an Claras Beispiel sehen konnten, werden in der *licenciatura* an der USP über mehrere Lehrveranstaltungen hinweg verschiedene Ebenen der Unterrichtsplanung behandelt. So werden in MELP und *Atividades de Estágio: Alemão* auch curriculare Aspekte der langfristigen Planung (vgl. THALER, 2012) angesprochen, während der Schwerpunkt insgesamt jedoch klar auf der Ausarbeitung einzelner Unterrichtsstunden (kurzfristige Planung) oder Unterrichtsreihen (mittelfristige Planung) liegt. Allerdings kann es in den individuellen Studienverläufen zu sehr unterschiedlichen Erfahrungen kommen, denn *Atividades de Estágio: Alemão* stellt, wie schon erwähnt, kein Pflichtfach, sondern nur ein Wahlpflichtfach dar und muss deshalb von den Lehramtsstudierenden nicht unbedingt belegt werden. Im Gegensatz dazu ist MELA zwar eine Pflichtveranstaltung, bietet aber unterschiedliche Optionen in Bezug auf die zu erbringenden unterrichtspraktischen Leistungen, sodass die Auseinandersetzung mit der Unterrichtsplanung stark variieren kann. In MELP wiederum ist die Ausführung des

Tab. 1: Lehramtsstudium Deutsch-Portugiesisch an der USP: Unterrichtsplanung als Ausbildungsgegenstand in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen

Lehrveranstaltung	Sprache im Fokus	Umfang der Planung	Zielgruppe	Werden die geplanten Stunden gehalten?
MELP	Portugiesisch (Muttersprache)	10 Unterrichtsstunden	Öffentliche Schule: EF II (1. Semester) EM (2. Semester)	unterschiedlich, aber eher selten
MELA	Deutsch (Fremdsprache)	30 Unterrichtsstunden	Minikurse an der FEUSP; <i>Clube Plurilingue</i> an der EAFEUSP; andere schulische Einrichtungen	Ja
<i>Atividades de Estágio: Alemão</i>	Deutsch (Fremdsprache)	01 Doppelstunde (100 Min.)	<i>Centro de Estudo de Línguas</i> (CEL)	Ja

Quelle: eigene Darstellung

geplanten Unterrichts oft nicht möglich, was dazu führt, dass die Studierenden ihre Planungen hier eher selten auch in die Praxis umsetzen können. In Tabelle 1 fassen wir die Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme noch einmal zusammen.

Wir möchten nun das Augenmerk auf die Betreuung und Auswertung der angebotenen Planungserfahrungen legen. Wir glauben, dass sich hier die fehlende zweite Phase des Referendariats in Brasilien besonders bemerkbar macht, da an der Universität eine intensive Betreuung durch den/die Dozenten/in im Sinne von vor- und nachbereitenden Einzelgesprächen und dem Beiwohnen der gegebenen Unterrichtsstunden kaum möglich ist. Es ist wichtig zu betonen, dass dies kein spezifisches Problem der brasilianischen Universitäten darstellt. So gibt z.B. auch Aßbeck (2016) in Bezug auf die erste Phase der Lehrerbildung in Deutschland zu bedenken, dass „der Mangel an praktischen Erfahrungen nicht nur ein quantitatives, sondern auch ein qualitatives Problem ist“ (ibid.: 117), weil Studierende sich auch dort über das fehlende Feedback auf ihre Lehrversuche beklagen. Der Autor hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass schlecht betreute Unterrichtserfahrungen auch „gefährliche Folgen“ (ibid.) haben

können, wenn z.B. für den Novizen unverständliche Reaktion der SchülerInnen im Rahmen einer Lehrerfahrung durch eine/n Mentor/in nicht aufgefangen und eingeordnet werden. Deshalb halten wir es für notwendig, dass die Unterrichtsplanungen von den Studierenden nicht nur durchgeführt werden, sondern der daraus entstehende Unterricht – zumindest teilweise – von den DozentInnen oder anderen Betreuern mit größerer Lehrerfahrung auch besucht und kommentiert wird, damit gelungene und problematische Planungsaspekte reflektiert werden können. Dies ist umso dringlicher, da es in Brasilien eben keine allgemeingültige zweite Phase der Lehrerbildung gibt.¹²

In der Lehrveranstaltung *Atividades de Estágio: Alemão* ist diese Art der Betreuung in Kleingruppen möglich, jedoch nur im Umfang von einer Doppelstunde, deren Planung, Umsetzung und Überarbeitung begleitet wird. In dem Fach MELA hingegen, wo der Großteil des gesetzlich vorgeschriebenen Praktikums angesiedelt ist, lässt sich eine intensive Betreuung der Unterrichtserfahrungen bisher nicht realisieren, da sie bei einem zu leistenden Kontingent von 30 Stunden pro Studierender/m für einen einzigen Dozenten eine zu hohe zeitliche Belastung

¹²Natürlich gibt es an vielen brasilianischen Universitäten Projekte, im Rahmen derer Germanistik-Studierende zusätzliche unterrichtspraktische Erfahrungen sammeln können (vgl. z.B. ELSTERMANN & SIQUEIRA, 2019; FERREIRA, 2019). Diese sind jedoch meistens nicht verpflichtend, sodass AbsolventInnen der *licenciatura* immer wieder auch ohne diese Praxiselemente ihre Lehrbefugnis erhalten (vgl. VOERKEL, 2017, für einen detaillierten Überblick über die Deutschlehrerausbildung an den verschiedenen Standorten in Brasilien).

darstellen würde. Auch LehrerInnen der schulischen Einrichtungen, an denen die Praktika zum Teil stattfinden, haben aufgrund ihres hohen Stundendeputats meist nicht die Möglichkeit, als Mentoren zu fungieren.

Die Ausbildungssituation stellt sich an der USP also zur Zeit so dar, dass in der ersten Lehrveranstaltung, die vom *Letras*-Bereich her organisiert wird, punktuell sehr konzentriert der Prozess der Unterrichtsplanung betreut wird, während in zweiten Lehrveranstaltung, die von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät angeboten wird, längere Praxisphasen eingeplant sind, bei denen die Studierenden jedoch häufiger auf sich allein gestellt sind. Es stellt sich also die Frage, welche Maßnahmen vor dem Hintergrund der aktuellen infrastrukturellen Möglichkeiten der USP (die von Dozentenmangel und der daraus entstehenden zeitlichen Überbelastung

des Lehrpersonals geprägt sind) ergriffen werden können, damit die Studierenden bei ihren Unterrichtspraktika eine qualitativ und quantitativ angemessene Begleitung erfahren. Um hier eine Lösung zu finden, halten wir eine engere Zusammenarbeit der beiden beteiligten Lehrveranstaltungen für notwendig, im Rahmen derer die Modalitäten einer intensiveren Betreuung ausgelotet werden könnten.

AUSBLICK

In diesem Beitrag haben wir die aktuelle Situation der Deutschlehrer-ausbildung an der USP in Bezug auf das Thema Unterrichtsplanung diskutiert. Aufgrund der gebotenen Kürze haben wir uns dabei auf die Frage der Betreuung der Unterrichtsvor- und -nachbereitung sowie der Begleitung der daraus resultierenden Lehrerproben konzentriert. Dabei

haben wir das in Deutschland praktizierte dreiphasige Ausbildungsmodell als eine Art Schablone benutzt, um zu verdeutlichen, welche große Aufgabe die Universität als Ausbildungsstätte hier in einem zweigliedrigen System – ohne ein offizielles und flächendeckend organisiertes Referendariat – zu bewältigen hat.

An der USP werden zudem die fachdidaktischen Inhalte von zwei unterschiedlichen Fakultäten getragen, was zu einem noch größeren organisatorischen Aufwand führt, aber sicher auch Synergien wecken kann, die es zu nutzen gilt. Dieser Beitrag versteht sich deshalb als ein Angebot zum gemeinsamen Nachdenken, um den herausfordernden ersten Abschnitt der Lehrerbildung aus unterschiedlichen Perspektiven (*Letras* und Erziehungswissenschaften, Dozentin und Studentin) zu beleuchten und realistische Lösungen zu entwickeln. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- Aßbeck, J., „Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung – das ewige Dilemma?“, in: Klippel, Friederike (Hg.). *Teaching languages. Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, 2016, 113-122.
- Bimmel, P.; Kast, B.; Neuner, G. *Deutschunterricht planen neu*. Berlin et al.: Langenscheidt, 2011.
- Elstermann, A.-K.; Siqueira, D., „O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP-Assis como lugar de formação docente de língua alemã“, in: Uphoff, D.; Leipnitz, L.; Arantes, P.C.C.; Pereira, R. C. (Hg.), *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: FFLCH, 2019, 243-263. Verfügbar unter: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/390> (Zugriff: 21.07.2020).
- Ende, K. et al., *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Berlin et al.: Langenscheidt, 2013.
- Ferreira, M.A.V., „O Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos: formação de professores, extensão e pesquisa“, in: Uphoff, D.; Leipnitz, L.; Arantes, P.C.C.; Pereira, R. C. (Hg.), *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: FFLCH, 2019, 265-282. Verfügbar unter: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/390> (Zugriff: 21.07.2020).
- Grilli, M., „CLIL em alemão no Brasil e a competência de leitura dos graduandos em Letras/Alemão“, in: *Pandaemonium Germanicum*, v. 22, n. 38, 2019, 48-74. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11606/1982-8837223848> (Zugriff: 24.07.2020).
- Herzig, K., „Deutschunterricht planen“, in: *DaF-Brücke*, n. 7, 2005, 26-28.
- Kolb, E., „Unterrichtsplanung – (k)ein Thema für die Englischdidaktik?“, in: Klippel, Friederike (Hg.). *Teaching languages. Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, 2016, 179-194.

Simões, J.S., „A formação inicial de professores de alemão e a investigação de processos cognitivos da aquisição, da aprendizagem e do ensino de Alemão como Língua Estrangeira na Universidade de São Paulo“, in: Uphoff, D.; Fischer, E.; Azenha, J.; Perez, J.P. (Hg.). 75 anos de alemão na USP: reflexões sobre uma germanística brasileira. São Paulo: Humanitas, 2015, 243-273. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/426> (Zugriff: 23.07.2020).

Thaler, E., Englisch unterrichten. Berlin: Cornelsen, 2012.

Uphoff, D., „Prática como componente curricular nas disciplinas de língua na habilitação de Letras/Alemão: alguma novidade?“, in: Galle, H.P.E. & Pereira, V.S. (Hg.). Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos 2015. São Paulo: ABEG, 2016, 284-291. Disponível em: <http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/D%C3%B6rthe-Uphoff.pdf> (Zugriff: 18.07.2020).

Uphoff, D. & Perez, J.P., „Caminhos da graduação em Letras-Alemão na Universidade de São Paulo“, in: Uphoff, D. et al. (Hg.). 75 anos de alemão na USP: Reflexões sobre uma germanística brasileira. São Paulo: Humanitas, 2015, 13-24. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/426> (Zugriff: 18.07.2020).

Voerkel, P., „Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge“. 2017a. 719f. Doktorarbeit. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 2017. Disponível em: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644 (Zugriff: 22.07.2020).

Voerkel, P., „Os cursos de Letras-Alemão no Brasil: dados, perfis, oportunidades e desafios“, in: Uphoff, D.; Leipnitz, L; Arantes, P.C.C.; Pereira, R. C. (Hg.), Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: FFLCH, 2019, 103-121. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/390> (Zugriff: 21.07.2020).

FILIE-SE À ABRAPA

- ✓ Seja membro, faça parte da **quarta maior associação** de professores de alemão do mundo;
- ✓ **Compartilhe seu conhecimento** com os demais associados;
- ✓ Concorra a **bolsas de estudo** no país e no exterior;
- ✓ Receba **gratuidade e/ou descontos** nas inscrições para congressos, cursos, provas de proficiência, viagens;
- ✓ Colabore com artigos para a **Revista Projekt**;
- ✓ Tenha acesso às **ofertas de emprego** na área;
- ✓ Tenha **contato permanente** com profissionais da mesma área de atuação.

ENTRE EM CONTATO >>>

MG: AMPA - ampa.brasilien@gmail.com

NO/NE: APANOR - apanornordeste@gmail.com

PR: APPLA - applapr.email@gmail.com

RJ: APA-RIO - contatoapario@gmail.com

RS: ARPA - arpa@abrapa.org.br

SC: ACPA - contatoacpa@gmail.com

SP: APPA - appa@appasaopaulo.org.br



Relato de experiência: “mobilidades literárias”: um ciclo con-texto, em roda”

Fernanda Boarin Boechat¹ | UFPA

A literatura no contexto de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) pode ser debatida em diferentes microcosmos, como quando está presente – seja no original, traduzida, fragmentada, didatizada – em um material didático específico de ensino de língua (LE), quando ela própria se torna o objeto do processo de ensino-aprendizagem ou ainda quando integra o amplo conteúdo de *Landeskunde*. No Brasil, mesmo no contexto específico do graduando em Letras Alemão, não é possível dissociar a presença de textos literários e o ensino-aprendizagem de literatura da experiência anterior do aluno, a saber, de sua (não) construção como leitor literário, tanto no contexto escolar como no contexto social mais restrito.

O breve relato que será apresentado aqui refere-se ao primeiro ciclo do Projeto de Pesquisa intitulado “Mobilidades literárias”, desenvolvido entre agosto e dezembro do ano de 2019 na Universidade Federal do Pará no âmbito do curso de Licenciatura em Letras Alemão ligado ao contexto maior da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da mesma Instituição. Antes que os detalhes referentes a essa primeira fase do Projeto sejam apresentados, cabe delinear certo ponto de partida.

Aqui, a literatura é compreendida

como voz discursiva – considerada sua dimensão linguística e só por isso já social, histórica e política. Assim, ela é também capaz de influenciar de modo muito específico construções individuais e sociais. Talvez mesmo no sentido de “direito à literatura” de que fala Antonio Candido (2004, p. 177), uma vez que não se trata somente do direito ao acesso a um bem cultural específico, proporcionado por uma biblioteca, por exemplo, mas do direito ao acesso a um discurso que se dá por meio da leitura de literatura.

Nesse sentido, argumenta a antropóloga francesa Michèle Petit, na obra *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2003, p. 23):

[c]ada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espaço crítico.

A ideia de “elaboração do espaço crítico” de Petit poderia ser associada ainda à compreensão de que há na literatura certa teoria latente ou um poder teorizador² que seria impulsionado pelos efeitos do imaginário³. Ainda nesse sentido, portanto, é possível defender a presença de certo saber gerado ou configurado no e/ou pelo texto literário. A esse

¹ Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Letras Alemão da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

² Luis Alberto Brandão, em *Grafias da Identidade* (2005), discute essa dimensão do texto literário quando apresenta o horizonte teórico de sua pesquisa na referida obra.

³ Aqui em diálogo com a dimensão comunicativa da literatura de que fala o teórico da literatura Wolfgang Iser em *O fictício e o imaginário* (1996) e a tríplice aliança fictício, real e imaginário.

respeito, cabe mencionar o conceito *ÜberLebenswissen* do romanista alemão Ottmar Ette (2005), com dupla possibilidade de entendimento em língua portuguesa: “saber sobreviver” e “saber sobre a vida”⁴. O referido conceito de Ette, além disso, leva em consideração tanto o sentido físico quanto narratológico, uma vez que também se tem que sobreviver ao texto para que ele proporcione saberes sobre a vida.

Quanto ao contexto de ensino de Literatura em língua materna (LM), à disciplina instituída na Educação Básica no Brasil, de onde vêm a maior parte de nossos alunos de Licenciatura em Letras Alemão da UFPA, vale apresentar algumas ponderações.

O texto literário, a partir do entendimento exposto, é considerado como produto e definidor do humano. Ou seja, é objeto da literatura “a própria condição humana, aquele que lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 92-93). Trata-se, logo, de ressaltar a dimensão humanística presente no texto literário, certo caráter formativo, que deve, inclusive, justificar a presença da disciplina no currículo obrigatório da Educação Básica, período em que os esforços da escola se voltam à formação do sujeito social⁵.

Por outro lado – como com frequência se observa ao conhecer nossos alunos no Ensino Superior –, não parece ser esta a dimensão que se preserva como horizonte nos processos de ensino-aprendizagem de Literatura do currículo obrigatório, ao menos no contexto brasileiro. É comum que, durante o período escolar, o conteúdo das aulas e dos materiais didáticos utilizados tratem a literatura muito mais como um meio, no sentido de instrumento,

para um fim específico. A presença da História da Literatura, em muitas situações do ensino, ocupa lugar central e uma matriz de perguntas acompanha o texto a ser lido, o que já prevê respostas corretas que devem ser dadas pelos alunos. A crítica literária consolidada, dessa forma, se sobressai aos processos de compreensão e interpretação do leitor em construção. Ademais, os textos literários, por vezes, servem também de instrumento para se tratar de aspectos linguísticos, como características da norma culta e variações linguísticas, ou mesmo para ampliar o vocabulário do aluno. O texto literário permanece no vaivém de oposições: ora tratado como objeto em si mesmo, alvo de meras análises formais e no campo exclusivo da ficção, ora em diálogo com teorias sociais e políticas de diversas ordens, mesmo como objeto a comprovar teses e interpretações da crítica literária ou que se relacionam às características das chamadas escolas literárias.

Tais abordagens, facilmente localizáveis em materiais didáticos adotados e planos de aula da disciplina de Literatura na Educação Básica, contudo, não dizem respeito somente ao meio escolar, mas indicam para práticas de pesquisa e ensino no âmbito dos Estudos Literários no Ensino Superior. No contexto de Alemão como Língua Estrangeira, ainda no âmbito do Ensino Superior, fórmulas muito parecidas se repetem, seja quando se detém ao material didático disponível, seja quanto à prática pedagógica do professor. Assim, conceitos e técnicas de análise no âmbito dos Estudos Literários, que no entanto devem fazer parte da formação de especialistas em literatura, se sobrepõem à dimensão humanística do texto literário e assumem protagonismo nas etapas de ensino, se retroalimentando em diferentes

fases da formação do aluno e futuro professor.

Quanto ao ensino de Literatura em Língua Estrangeira tanto mais, já que o processo de ensino-aprendizagem do idioma (LE) muitas vezes recebe maior atenção neste macrocosmo do curso de Letras Alemão, desde níveis iniciantes até os mais avançados. A instrumentalização do texto literário, dessa maneira, a fim de se trabalhar tópicos específicos, como regras gramaticais e vocabulário, é ainda mais recorrente. Cabe mencionar, além disso, como o cânone, construído e difundido pela crítica especializada, e disciplinas como a História da Literatura também ocupam o centro nesse contexto e influenciam diretamente homogeneizações culturais e estereótipos difundidos no ensino de LE.

Em consideração aos aspectos aqui tão brevemente apresentados, foi proposto no referido Projeto de Pesquisa um ramo que se voltasse às práticas de letramento literário como alternativa para a manutenção da presença do texto literário como pilar da desejosa formação humanística, aqui especialmente em vista da formação de alunos no curso de Letras Alemão e sua futura atuação como professores da área.

Quanto ao letramento literário, mais especificamente, deve ser ainda ressaltado o papel fundamental do professor, que agora assume muito mais o lugar de um mediador de leitura. Nesse processo, mediar é também fomentar a comunicação do texto com o leitor, privilegiando a interação entre o texto e o aluno a partir do compartilhamento das leituras individuais. O texto literário não possui um fim em si mesmo. Ele é uma chave de (re)construção de mundos e processos de alteridade por meio da leitura. A prática de

⁴ Tradução nossa.

⁵ O ensino de Literatura sob essa perspectiva corresponde, no caso do Brasil, ao que o Artigo 205 da Constituição Federal prevê. Assim, a educação escolar deve se voltar a três pontos fundamentais: o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Cf. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 27 out. 2018.

letramento, portanto, a partir da conexão entre o leitor e o texto e como espaço de diálogo, pretende construir uma leitura compartilhada e então uma comunidade de leitores.

Devolve-se agora o protagonismo ao texto literário. Como menciona Rildo Cosson, em *Letramento literário* (2016, p. 113),

[a] leitura literária [...] é algo tão fugidivo e frágil que qualquer tentativa de aprisioná-la em testes ou notas terminará por afastar o leitor do texto. Desse modo, cabe ao professor aceitar como válidas as impressões de leitura dos alunos, sem maiores questionamentos, porque elas são o único produto legítimo do sentimento inefável que une a obra e o leitor. [...] que o professor tome a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado.

A atividade que foi oferecida no âmbito do Projeto e que é relatada aqui, cujo horizonte é a prática de letramento literário, foi a Roda de Leitura. Com o intuito de proporcionar um ambiente de leitura e discussão de textos literários que fomentassem a ampliação do repertório dos participantes, a formação do leitor literário e a construção de leituras compartilhadas, foi proposto um modelo de Roda muito simples e que coubesse no intervalo de no máximo 90 minutos. O local escolhido para abrigar a atividade foi a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA3), um centro de auto acesso da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA⁶. Os encontros aconteceram uma vez ao mês ao longo do referido semestre,

totalizando 4 Rodas de Leitura. As Rodas, ademais, foram planejadas de forma independente uma das outras e abertas a toda a comunidade acadêmica e também externa. Assim, optei por trabalhar com textos de literatura alemã traduzidos para o português, de modo que o idioma não se tornasse um impedimento para as inscrições. Vale retomar que a definição por esse formato teve em vista fomentar a construção de um repertório em uma comunidade leitora, uma vez que se identifica um repertório muito reduzido quanto à presença da literatura de língua alemã no referido contexto, em especial quanto ao grupo de alunos de Letras Alemão. Além disso, é importante ressaltar que a construção desse repertório não é vista aqui de modo instrumentalizado ou que deve ser restrito a um grupo específico, mas sim que deve atingir um grupo maior, fomentando processos interculturais e alimentando situações de alteridade para além dos limites do curso de Letras Alemão da UFPA.

Quanto ao conteúdo apresentado nas Rodas de Leitura, foram escolhidos textos em prosa – contos e fragmentos de romances – e textos poéticos no âmbito da Literatura Alemã e escritos por autores de origem alemã, austríaca e bukovina, e publicados no recorte histórico entre os anos 1930 e 2000⁷. Os textos foram enviados por e-mail aos inscritos um dia antes da data da Roda de Leitura e os participantes foram orientados e ler somente na ocasião da Roda. Sobre o encaminhamento da atividade, optei por uma sequência simples: uma introdução sobre o autor e o texto a ser feita pelo mediador – com informações pontuais que situassem os participantes naquele contexto literário –, depois a leitura em voz alta do texto

pelo mediador – os participantes ficariam livres para acompanhar a leitura no texto ou somente escutar – e, por fim, uma conversa sobre o texto que teve como objetivo primeiro a formulação da compreensão do texto lido, para então impulsionar o compartilhamento de interpretações e depois construir uma leitura compartilhada pelos presentes.

A maior parte dos participantes (quase 90%) foram graduandos do curso de Licenciatura em Letras Alemão da UFPA. No entanto, estiveram presentes também participantes oriundos do curso de Letras Inglês que nunca estudaram língua alemã.

Ao final do cronograma das Rodas de Leitura, aplicamos um questionário *online* em que se procurou conhecer mais sobre a experiência dos participantes na atividade oferecida. No referido questionário, quando foi perguntado sobre a motivação para se inscrever na atividade, foram colhidas respostas como “gostar de ler”, “conhecer mais textos de literatura alemã” e “interagir de forma ‘mais afável’ com a literatura”, o que indica para aquelas características do contexto comum de ensino-aprendizagem de literatura identificadas e apresentadas brevemente aqui.

Os participantes também foram perguntados sobre as diferenças entre a proposta de Roda de Leitura e uma aula de Literatura. Respostas como “ler a obra ao vivo com a professora”, “[a atividade] restaura o sentimento de ler por prazer”, “buscar o conhecimento pra si, não de forma egoísta, mas, quanto a exercer seu ‘papel’ de cidadão” e “me faz ficar encantada e motivada a querer produzir textos também” foram surpreendentes. Quanto à metodologia, mesmo que nunca

⁶ O BA3 é um laboratório que serve alunos e professores de línguas estrangeiras há mais de dez anos na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Nesse laboratório, ambiente diverso do da sala de aula, busca-se desenvolver atividades que atraiam em especial os estudantes da FALEM, mas também dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE). Neste local, professores e alunos também podem oferecer atividades que contribuam para o desenvolvimento dos alunos.

⁷ Na Roda 1 foi lido o conto “Sonja”, de Judith Hermann (2008); na Roda 2, o conto “Paula”, de Elfriede Jelinek (2004); na Roda 3, um trecho do romance *Travessia*, de Anna Seghers (2013) e, por fim, na Roda 4, os poemas “Mátria” (Rose Ausländer), “Todos os dias” (Ingeborg Bachmann) e “Endereços” (Silke Schuermann).

tenha sido tema nas Rodas, tem-se respostas como “em aulas comuns é sempre tão rápido”, “interpretação livre de trechos de livros pré-estabelecidos”, “nos foi possibilitado compartilhar nossas impressões sobre o texto”, “uma aula de literatura [...] é mais voltada para o ensino de teorias literárias”, que também retomam àquele cenário conhecido e comum descrito aqui.

Em vista dessa experiência relatada, é preciso considerar que quase todos os participantes do primeiro ciclo estiveram em pelo menos 3 Rodas, o que aponta

para a compreensão de que mesmo a dinâmica de Rodas independentes é capaz de construir um todo, de modo que os participantes tenham sido capazes de falar sobre uma estrutura dos encontros e formular muitos posicionamentos sobre essa experiência em comparação a outras já conhecidas.

É importante retomar que esse primeiro ciclo de Rodas de Leitura no âmbito do Projeto de Pesquisa “Mobilidade literárias” compõe uma estrutura maior, junto a um cronograma de encontros de um Grupo de Estudos que lida com textos

teóricos no âmbito dos Estudos Literários e orientações de Iniciação Científica, mas também informar que os participantes das Rodas, curiosamente a maior parte, não fazia parte dessas outras atividades do Projeto.

Como mediadora das Rodas de Leitura e coordenadora das atividades do Projeto de Pesquisa, mas também como leitora literária, encerro esse sucinto relato de experiência fazendo de minha voz a de um dos participantes: “Eu gostei muito [...] de ter a oportunidade de ver a literatura com a real grandeza que ela possui”. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLUME, Rosvitha Friesen; WEININGER, Markus J. (Org.). *Seis décadas de poesia alemã: do pós-guerra ao início do século XXI*. Antologia bilíngue. Tradução de Rosvitha Friesen Blume e Markus J. Weininger. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 27 out. 2018.
- Brandão, Luis Alberto. *Graças da Identidade: literatura contemporânea e imaginário nacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.
- Candido, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.
- Cosson, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- Ette, Ottmar. *ZwischenWeltenSchreiben: Literaturen ohne festen Wohnsitz*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 2005.
- Hermann, Judith. “Sonja”. Tradução de Fernanda Boarin Boechat. In: *Revista Arte & Letra*, Curitiba, Edição A, p. 11-26, mar. –mai. 2008.
- Iser, Wolfgang. *O fictício e o imaginário*. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.
- Jelinek, Elfriede. “Paula”. In: Renner, Rolf G.; Backes, Marcelo. (Org.). *Escumbros e caprichos: o melhor do conto alemão do século 20*. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: Editora LPM, 2004.
- Petit, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013.
- Seghers, Anna. *Travessia: uma história de amor*. Tradução de Daniel Martineschen. Curitiba: Editora UFPR, 2013.
- Todorov, Tzvetan. *Literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Lernspiel in der Praxis des DaF-Unterrichts in Algerien: Anwendungsmöglichkeiten durch handlungsorientierte Aktivitäten und Lernstrategievermittlung

Faiza Bahlouli ¹ | Universität Algier

„Spiel ist nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung.“
(Friedrich Fröbel in „Die Menschenerziehung“, 1826)

Ausgehend von diesem Zitat möchte ich das Thema dieser vorliegenden Arbeit einleiten. Es geht bei dieser Arbeit um die Thematik der Spielpraxis und deren Förderung im DaF-Unterricht in Algerien. Diese Arbeit setzt sich zum Ziel, die Potenziale der spielerischen Verfahren zur Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht zu untersuchen und darüber zu reflektieren, wie diese Potenziale bei der Lernstrategievermittlung genutzt werden können, um einem optimalen Fremdsprachenunterricht Rechnung zu tragen.

Im Zuge des „modernen“ kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wird die Förderung des Spieleinsatzes in ihrer Wichtigkeit sehr häufig im DaF-Unterricht in Algerien vernachlässigt. In spielerischer Form sollte kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache erworben werden. Es ist jedoch nicht der einzige Grund für den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht, denn Spiele können das Gruppenklima verbessern, da sie das Kennenlernen und das Gemeinschaftsgefühl fördern und die Kreativität der Lernenden wecken.

DIE BEDEUTUNG DER LERNSTRATEGIEVERMITTLUNG

Der Begriff „Lernstrategie“ ist heute in vielen Fremdsprachencurricula als Lernziel der Entwicklung von Methodenkompetenz und Förderung der Lernerautonomie abgeschätzt. In diesem Rahmen versteht man unter dem Begriff Lernstrategie: „einen Plan, den jemand im Kopf hat, um ein Ziel zu erreichen“ (BIMMEL/RAMPILLON, 2000: 7)

Die Lernstrategie setzt sich mit den Operationen, Lernformen, Lernprozessen,

Lernaktivität, Sprachtraining, Arbeitstechniken, Lernstilen und Lernfertigkeiten zusammen. Zwischen den Lernstrategien und Operationen muss ein Unterschied übermittleit werden. Claußen zitiert: „Strategien sind Prozesse, die während Operationen obligatorisch bei der Erfüllung der Aufgabe sind.“ (CLAUREN, 2009: 51)

Der Strategieführer soll über das Interesse der Lösung der Aufgaben verfügen, danach soll er deren Gestaltung klar machen und letztlich soll er das vorhandene Wissen aktivieren, damit er in der Lage sein kann, die angemessene Aufgabe aufzulösen.

Von den oben erwähnten Definitionen fasse ich folgende Merkmale für die Lernstrategien zusammen:

- Lernstrategien sind mentale Pläne bzw. kognitive Handlungsvorgänge.
- Sie sind komplex und können bewusst und unbewusst eintreten.
- Sie beziehen sich auf ein bestimmtes Ziel, etwas Beabsichtigtes zu erreichen.
- Sie sind mehrdimensional und

¹ DaF-Lehrerin. Fachbereich: Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts. Universität Algier 2, Algerien

unterscheiden sich von den Lerntechniken dadurch, dass sie sich auf die theoretische Ebene der Planung beziehen.

- Sie sind aufgabenspezifisch, absichts- und zielorientiert und daher sind sie individuell vielfältig.

- Sie treffen sich mit Autonomie in Bezug auf Intention, Selbstentscheidung, Zielsetzung, Prozessorientierung und sind daher ein Grundbaustein für Lernerautonomie.

- Lernstrategien unterstützen das Lernen direkt und indirekt.

Zweifellos gibt es einen deutlichen und abschätzbaren Zusammenhang zwischen der Verwendung der Lernstrategien und dem Spieleinsatz im Unterricht. Außerdem lernt man in einem orientierten Fremdsprachenunterricht nicht nur die Fremdsprache, sondern auch wie man erfolgreich unter der Anwendung der Lernstrategien und Lernspiele lernen kann. Es ist manchmal problematisch, dass es schwer feststellbar ist, welche Lernstrategien im Zusammenhang mit bestimmten Zielen zum Erfolg führen und welche Lernstrategien zum Spieleinsatz passen. Deswegen ist es schwer zu entscheiden, welche Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln sind.

BEGRIFFSBESTIMMUNGEN DES SPIELS

Bis heute gibt es keine allgemeingültige und eindeutige Definition des Begriffs „Spiel“. In verschiedenen Spieltheorien wird „Spiel“ meistens unterschiedlich definiert. Zunächst sei die häufig erwähnte Definition Huizingas (niederländische Kulturhistoriker) in seinem empfehlenswerten Buch „Homo Ludens“ zitiert:

„ Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als ‚nicht so gemeint‘ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders von der gewöhnlichen Welt abheben“ (HUIZINGA, 1968 : 20)

In der deutschen Sprache ist der Begriff „Spiel“ auf vielen Tätigkeitsbereichen anwendbar. Das Wort „Spiel“ kommt von dem althochdeutschen Wort „spil“ und bedeutete ursprünglich „Tanz“. Ebenso fanden wir den Ursprung im altdeutschen Wort „spilan“, was eine „leichte schwankende Bewegung“ bedeutet. (Vgl. MORITZ, 1998: 6)

Im Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache wird „Spiel“ folgendermaßen definiert:

„1. Nur S.g.; etwas (eine Aktivität), das man freiwillig ohne Zweck und zum Vergnügen macht (wie es besonders Kinder tun): das Spiel mit den Puppen. K-: Spielgefährte, Spielkamerad, Spieltrieb, Spielweise, Spielzimmer; 2. etwas, womit man sich (meist mit anderen) nach bestimmten Regeln, aber zum Spaß beschäftigt (unterhält)<ein Spiel machen, spielen, gewinnen, verlieren>; 3. ein sportlicher

Wettkampf zwischen zwei Menschen od. Mannschaften (z.B. beim Tennis od. Fußball)≈ Match< ein Spiel machen, austragen, gewinnen, verlieren>“ (GÖTZ, GÜNTHER, WELLMANN, 2003: 954)

DIE BEDEUTUNG DES SPIELS FÜR DIE SPRACHERLERNUNG

Spiel und Lernen widerspricht sich teilweise. Ein Spiel beendet man, wenn man keine Lust mehr hat, Lernen aber nicht unbedingt. Spielen ist oft unbewusstes Üben. Viele Lernende vertiefen sich aber meist motivierter in ein Spiel als eine reine Übungssequenz. Das Üben mit Lernspielen hat den großen Vorteil, dass alle Lernenden – oder zumindest die große Mehrheit – aktiv am Geschehen beteiligt werden. Langeweile und Unlust können also verhindert werden.

Der Einsatz von Spielen muss den Lernern natürlich transparent vermittelt werden. Spielen erscheint Vielen im ersten Moment wenig effizient und unproduktiv. Aus diesem Grund ist es wesentlich, zunächst den Anreiz für die Wahl eines Spiels und dessen Funktion darzulegen bzw. zu bestimmen. Ein Spiel kann von Lernern abgelehnt werden, wenn die Spielregeln zu kompliziert sind, unklar sind oder nicht ausreichend erklärt werden. Auf jeden Fall sollte auf Spiele verzichtet werden, die für eine Lernergruppe ungeeignet erscheinen.

Die Spielteilnehmer müssen im Spiel mit Mitspielern und mit dem Spielgegenstand agieren und reagieren und das Erlernte kann eingesetzt werden. Parallel werden auch soziale, intellektuelle und sprachliche Kompetenzen erlernt und trainiert. Beispielsweise werden grundlegende Fertigkeiten erworben wie:

planen, organisieren, sich motivieren, flexibel sein, sich konzentrieren und wichtige Fähigkeiten, um mit der zu erlernenden Sprache handlungsfähig zu sein. Deshalb soll bei der Auswahl des Spiels die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, dass es dem sprachlichen und sozialen Stand der Klasse entspricht.

Es ist eine Binsenweisheit, dass kein Spiel dem Anderen gleicht, aber es ergibt sich trotzdem eine gewisse Ähnlichkeit in Hinsicht auf seine formale Struktur. In Anlehnung an LEHMAN und KLEPPIN wird Spiel wie folgt definiert:

„Lehman definiert das Spiel als eine Sequenz von Tätigkeiten.

- a) *an der mindestens 2 Personen beteiligt sind,*
- b) *deren Verhalten teilweise durch ausdrücklich gesetzte oder zu setzende Regeln bestimmt wird,*
- c) *die einen allen bekannten und definierten Zielzustand zu erreichen versuchen, den sie nur durch Austauschhandeln erreichen können,*
- d) *in denen mindestens einige zentrale Gegenstände verwendet werden, die Substitute von anderen Gegenständen sind,*
- e) *deren Sequenzierung sich jedesmal im Detail unterscheidet,*
- f) *in denen ständig oder häufig für die anderen manifeste Entscheidungen unter Unsicherheit zu fällen sind, ohne die Bedrohung durch juristische, ökonomische oder formal soziale Folgen.*
- g) *die freiwillig fortgeführt werden,„ (BEHEME,1998 : 11)*

Diesbezüglich teilt ELKE die folgenden Merkmale des Spiels:

„- intrinsisch motiviertes Verhalten

- *zweckfreies Verhalten*
- *freiwilliges Tun*
- *handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt*
- *selbstbestimmte Aktivität*
- *Tätigkeit mit Spaß und Vergnügen*
- *expressives Verhalten*
- *Aktivität mittlerer emotionaler Spannungslage*
- *frei von formellen Sanktionen und sozialen Repressionen*
- *kein Ernstcharakter*
- *vermittelt als Quasirealität zwischen Phantasie und Wirklichkeit gekennzeichnet durch Ambivalenz“ (ELKE zitiert von SCHUSTER,1998:199)*

AUFTRETENDE PROBLEME BEIM SPIELEINSATZ

An dieser Stelle ist es lohnenswert zunächst, die folgende Frage zu beantworten:“ Welche Probleme können beim Spieleinsatz im DaF- Unterricht auftreten?“

Es kann eine Vielzahl von Problemen vorkommen, aber nicht alle treten bei jeder Spielform auf. Hierbei ist zu beachten, dass es mehrere Probleme beim Spielen gibt. Darauf bezogen werden die am häufigsten vorkommenden Probleme ausgewählt und beschrieben:

„1. Langweilige Regelerklärung: die Spielregeln werden durch eindeutige, genaue und direkte Erklärung statt langatmige Erläuterung für Lerner akzeptabel. Zweckgemäß wäre an dieser Stelle Spiele durch Zeigen (Statt lange Erklärung) anzuweisen.

2. Anpassungsschwierigkeiten der Lerner: in der Spielsituation übernimmt der Lehrer eher die Rolle des Beraters oder Vermittlers. Er muss auf das Verhalten des Lerners achten, die keine Gewohnheit haben,

mit den Freiräumen umgehen zu können. Hier empfiehlt es sich, erst mit kleinen Spielen anzufangen, um die Lerner an das Spielen anpassen zu können.

3. Anschauung und Erklärung von Begriffen: fernerhin müssen wir nicht unerwähnt bleiben lassen, dass der Lerner sowohl den allgemeinen Begriff, wie auch die konkrete und sinnliche Anwendung des Begriffs braucht, d.h. um Gegenstände zu erfassen, brauchen die Lerner sowohl Wahrnehmung als auch Begriffe. Beides muss gefördert werden.

4. Zeitlicher Mehraufwand: es ist ein größerer Zeitaufwand festzustellen. So nimmt die Bearbeitung eines Themas durch z.B. ein Planspiel in der Regel merklich mehr Zeit als die Erklärung eines Themas beim Frontallunterricht. Außerdem ist zu beachten, dass der Lehrer Evaluationspflicht unterliegt und Zeugnisnoten vergeben muss, deshalb ist es nur schwer möglich nach einem Spiel eine Klassenarbeit zu schreiben.

5. Höhere Kosten: der Lehrer nimmt viel Zeit bei der Vorbereitung des Unterrichts, denn er muss umfassender über das Thema bzw. Spielregel und- verlauf informiert sein und ein geeignetes Spielmaterial auswählen, die meistens einen kostintensiven Ausgabenteil darstellen.

6. Lärm: es können Probleme auch mit Kollegen auftreten, weil Spielen im Unterricht in der Regel klar lärmintensiver ist, als beim Frontalunterricht, so können andere Klassen beim Spielen gestört werden.

7. Räumliche und zeitliche Bedingung: die häufigste Unterrichtsdauer ist auf 45 Minuten begrenzt, deshalb befindet sich der Lehrer mit

der Zeit gezwungen, das Programm rechtzeitig anzufertigen. Außerdem sind die meisten Klassenzimmer so gestaltet, dass die Klassen ausreichend Platz haben, d.h. im Sinne vom Frontalunterricht zu verstehen bzw. Bankreihen, die eng eingekleimt hintereinander stehen.

8. *Schwerer psychischer Einwirkung: in der Gruppenbildung bleiben die Schwachen Lerner die letzte bei der Auswahl und das kann als ein strenges Problem im Unterricht betrachtet werden, weil das zu einem Konflikt und zur Unzufriedenheit führen kann, deswegen müssen die Lehrer solche Voraussetzung vermeiden und schwache Lerner mit den anderen implizit integrieren lassen und damit sie alle mitspielen können.*“ (Vgl. <http://urlm.de/www.spielunterricht.de>)

DIE WESENTLICHEN HINWEISE BEI DER SPIELAUSWAHL

Das Spiel beinhaltet meistens eine bestimmte Charakteristik, die dem Spielleiter im Unterricht helfen kann. Dazu werden einige wichtige Hinweise vorkommen.

„ - Die Spielauswahl muss didaktisch begründbar sein, d.h. der Lehrer weiß genau mit welchem Zweck dieses Spiel in der Unterrichtsstunde einbettet.

- Die Spiele müssen angenehm für alle Kursteilnehmer sein, damit sie sich daran bereit und aktiv beteiligen können.

- Spiele müssen mit dem Alter und Sprachniveau der Lernenden zusammenstimmen.

- Spiele sollten alle Sprachkompetenzen verbessern, nicht nur die

mündlichen Fertigkeiten (Sprechen und Hören), sondern auch die schriftlichen Fertigkeiten (Lesen und Schreiben).

- Nicht immer unbedingt entsprechen die Spiele der Unterrichtsthematik aber der Lehrer sollte versuchen ein passendes Spiel zu finden.

- Der Lehrer soll beim Spielen immer bereit sein, Hilfe zu geben. Er soll als Berater sein, um die Lernenden zu unterstützen.

- Die Vorbereitung und Einführung des Spiels müssen in einem geeigneten Verhältnis stehen.

- Die Spiele können nicht das orientierte Lernen sowie auch das systematische Üben ersetzen, sondern der Lehrer kann sie mit bestimmten Zielen im Unterricht einrichten.

- Letztlich soll man nicht auf Computerspiele verzichten, denn Computer fordert uns neue und moderne Sprachlernspiele“ (Vgl. BOHN- SCHREITER, 1989: 20).

VORSCHLAG FÜR DIE LERNSTRATEGIEVERMITTLUNG DURCH SPIELE IM DAF- UNTERRICHT

Spiele im Allgemeinen können der Vermittlung von Lernstrategien dienen, wie dies geschehen kann, hängt nicht zuletzt vom Lernziel ab, das verfolgt wird. Ob Spielanwendungsmöglichkeiten im DaF-Unterricht in Algerien ausgenutzt werden können, hängt auch von den Lernbedingungen des Fremdsprachenunterrichts ab.

Bei der Integration von Lernspiel in den algerischen DaF-Unterricht wäre es sinnvoll, folgende Faktoren, die entscheidend sind für die Lernstrategievermittlung, in Betracht zu ziehen:

- Man soll die Kreativität betonen, d.h.: die schöpferischen und spielerischen Aspekte im Lernprozess verstärken.

- Man soll auch die Zusammenarbeit zwischen Lernenden im Unterricht fördern, um sie bei der Spielpraxis zu motivieren.

- Die Einbettung und Einordnung der vier Fertigkeiten im Unterricht sowie auch in DaF -Lehrwerken einzusetzen.

- Der Einsatz verschiedener Spieltypen und Spielformen im Unterricht und in Lehrwerken kann als positiver Faktor angesehen werden, um die Monotonie bei den Lernenden zu vermeiden und ihre Energie beim Lernen bzw. Spielen zu aktivieren.

EINIGE SPIELVORSCHLÄGE FÜR DEN ALGERISCHEN DAF-UNTERRICHT

Spiele mit Kärtchen sind für die Vermittlung von Lernstrategien in Algerien aus den folgenden Gründen sehr praktisch:

- Karteikarten lassen sich überall in Algerien günstig kaufen. Falls keine verfügbar sind, kann der Lehrende ein Stück Papier in kleinere Rechtecke schneiden, Farbstifte besitzen die meisten Lehrenden und Lernenden.
- Kärtchen für eine Spielvorbereitung, nimmt nur wenig Zeit in Anspruch, außerdem können die Kärtchen in verschiedenen Gruppen benutzt werden. Diese können noch Lernstrategien eingeordnet werden. So können beispielweise alle Karten, die zur Förderung der Sprechstrategien dienen, unter der Rubrik Sprechfertigkeit aufbewahrt werden, damit der Lehrende den Überblick über das Thema Karten nicht verliert und je nach Lernzweck angemessenen Karten.

Zum Spiel:

- Das Ziel: Die Lernenden sollen die verschiedenen Möglichkeiten zum Erwerb eines Sachverhalts wahrnehmen und mit diesen vertraut werden.
- Verlaufsweise: Der Lehrende schreibt in einfachen und leicht verständlichen Sätzen Anweisungen auf eine Karte. Diese können für die verschiedenen Gruppen in der Klasse unterschiedlich oder gleich sein. Der Lehrer hat z.B. drei Stapel von Karten, wenn die Klasse in drei Gruppen aufgeteilt wird. Alle Mitglieder der Gruppe lesen die Karte und versuchen, innerhalb der gegebenen Zeit eine Lösung zu finden. Diese Lösungen werden danach entweder vom Lehrer oder einem Lernenden gesammelt, und die Vorgehensweise wird im Plenum diskutiert.

Der Lehrer soll auf den Karten viele Gedächtnis- und Lernhilfen einbauen, damit diese als wesentliche Hinweise für die Problemlösung fungieren können.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, zwei Gruppen jeweils vier bis

fünf Kärtchen auszuhändigen, auf denen ausschließlich Fragesätze stehen. Die Gruppen müssen nun versuchen, mit Hilfe dieser Fragen ein möglichst sinnvolles Gespräch zu führen. Die anderen in der Klasse sollen dann beurteilen, welche Gruppe ihre Kärtchen am besten Spiel gebracht hat.

Ein anerkanntes Spiel, um kommunikative Fähigkeiten zu trainieren, ist Argumentieren nach dem Schema Pro und Contra. Dieses Spiel lässt sich auf das Thema Adjektiv beschränken, in dem die Teilnehmer lernen sollen, ihre eigenen Standpunkte zu begründen. Wenn eine Gruppe Probleme hat, ein Adjektiv zu finden, darf sie von einem kleinen Stapel Kärtchen mit Adjektiv herausziehen. Dafür sollen sie aber für eine Runde aussetzen.

Insgesamt zur Optimierung des Spieleinsatzes in dem algerischen Germanistikunterricht steht meistens Mangel an Spielmaterialien wie: Spielfiguren, Kartenspiel, Würfel...etc. Ebenso Form der Klassenzimmer und die Zahl der Lernenden verhelfen wiederum nicht dazu, spielerische Unterrichtsformen einzuführen.

FAZIT UND AUSBLICK

Zusammenfassend gilt diese Arbeit als Ausgangspunkt und Grundlage für die Konzeptualisierung eines Spieles sowie auch für die Vermittlung einer Lernstrategie, die den algerischen DaF-Unterricht durch die Anweisungen der spielerischen Prinzipien ermöglicht.

Die Funktion und die Rolle der Lehrkraft bestehen darin, dass er weiß, wann, wie, in welchem Maße, in welcher Lernsituation und mit welchem Lernenden er ein Spiel anwenden soll. Diese Flexibilität des Sprachunterrichts fördert eine qualifizierte Lehrerkompetenz und angemessene Lernvoraussetzung.

Für eine konstruktive und förderliche Praxis des Spiels im algerischen DaF-Unterricht soll nämlich die Ausbildung der Lehrkräfte über den spielerischen fördernden Fremdsprachenunterricht nicht übergegangen werden; weiterhin sollen die Klassen auf eine entsprechende Weise organisiert und mit den nützlichen Spielmaterialien und Medien ausgestattet werden. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- Beheme, H. *Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht*. München: Ludicium -Verlag, (4.Aufl), 1992.
- Bimmel, P./ Rampillon, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt, 2000.
- Bohn, R. – Schreiter, I. *Sprachspielereien für Deutschlernende*. Verlag Enzyklopädie, Leipzig, Berlin, München, 1989.
- Claußen, T. *Strategientraining und Lernberatung, Auswirkung auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschule*. Tübingen: Stauffenberg Verlag Brigitte Narr, 2009.
- Elke, C. zitiert von Schuster, K. *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*. Hohengehren: Schneiderverlag, 1998.
- Götz, D./Günther, H./Wellmann, H. *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. München und Berlin: Langenscheidt, 2003.
- Huizinga, J. : *Homo ludens*. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, 8. Auflage. Hamburg: Rohwolt Taschenbuch, 1968.
- Moritz, Lazarus: *über die Reize des Spiels*, Berlin, 1883, S. 23. Zitiert von Scheuerl: *Theorien des Spiels*, Beltz, S. 66, Hemsbach, 1997.

<http://urlm.de/www.spielunterricht.de>. (Zugriff am: 12-10-2019 15:30)

O uso das TICs nas aulas de Alemão como língua estrangeira: *um relato* de experiência

Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl¹ und Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke² | UERJ

O presente trabalho tem como objetivo abordar as possibilidades de uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas aulas de língua estrangeira considerando que esses recursos tecnológicos, além de aproximarem a realidade do aluno ao contexto de ensino-aprendizagem da língua-alvo, também podem incentivar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Para tanto, serão apresentadas duas atividades que foram realizadas em turmas de alemão do Projeto de Línguas para a Comunidade (PLIC), integrante do Programa de extensão LICOM (Línguas para a Comunidade), do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas tem passado por diversas transformações ao longo do tempo, muitas dessas em busca do modelo ideal que ajudaria os alunos a alcançarem a fluência desejada de forma rápida e proveitosa. De acordo com Leffa (2012), esses métodos seguem a tendência social do momento, modificando-se de acordo com as necessidades que surgem em períodos específicos, mas se restringindo a metodologias fechadas que visam a alcançar determinado objetivo. Kumaravadivelu (2001) percebeu que os modelos fechados não combinavam mais com as formas de ensinar do novo milênio

e passou a se referir a uma “pedagogia do pós-método” para designar as novas práticas que surgiam nas salas de aula. Segundo o autor, a condição pós-método “significa uma busca por uma alternativa para o método e não um método alternativo” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). Essas novas práticas em sala de aula podem ser, assim, entendidas como as atividades elaboradas por professores com base não nas prescrições de um dado método, mas nas necessidades de seus aprendizes, na situação de aprendizagem, de modo que os objetivos propostos sejam alcançados, pois “(...) a condição pós-método empodera os profissionais para construir teorias da prática orientadas

para a sala de aula” e, além disso, “(...) permite que os profissionais gerem práticas inovadoras orientadas para a sala de aula, específicas para o local” (idem).

A condição pós-método desponta então como uma alternativa aos métodos até então empregados na área de ensino de línguas, como o método Tradução e Gramática, o Direto, o Audiolingual e o Audiovisual, incluindo-se também as abordagens para o ensino, como a Comunicativa e mesmo a Intercultural (NEUNER & HUNFELD, 1993; KUMARAVADIVELU, 1994), estimulando o desenvolvimento da autonomia do professor (KUMARAVADIVELU, 1994) e dos alunos. Kumaravadivelu (2001) propõe que o professor assumira um papel mais ativo, modelando a metodologia de ensino em suas aulas de acordo com as necessidades da turma. Leffa (2012) acrescenta que é necessário ainda que o professor tenha certa capacidade subversiva, saindo do seu lugar de destaque típico e permitindo que os alunos sejam os protagonistas da produção do conhecimento.

Nos últimos anos, os dispositivos móveis (como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*) tornaram-se instrumentos

¹Licencianda em Letras – Português / Alemão pela UERJ, estagiária do Projeto LICOM/PLIC-Alemão.
²Professora Adjunta de Língua Alemã da UERJ, coordenadora dos cursos de Alemão do Projeto LICOM/PLIC.

indispensáveis no dia a dia, permitindo não apenas a comunicação imediata, mas também facilitando a realização de tarefas diárias, desde agendamento de consultas até mesmo operações bancárias. Dessa forma, na era digital, nada mais legítimo do que utilizar essas tecnologias já existentes como meio de incentivo na área de ensino-aprendizagem, enriquecendo, assim, as oportunidades educacionais. Saliés e Shepherd (2016, p. 12) defendem que a resistência dos professores em integrar a tecnologia móvel em suas salas de aula parte da falta de formação nesse campo, o que explica não perceberem o seu potencial pedagógico. Para as autoras, um modelo de aprendizagem mais atualizado “imerso o aluno no uso e transformação do conteúdo, permitindo que interaja em diferentes espaços e horários com a informação e com outros” (op cit.).

O uso das tecnologias permite que os professores proporcionem “situações reais de uso da língua através de *chats*, leituras de textos autênticos, compreensão auditiva de programas de rádio, filmes e vídeos postados” (COSTA; SILVA, 2012, on-line). Nesse ambiente o professor deixa de ser o único “detentor do conhecimento”, mas mantém seu papel de mediador do processo, incentivando o aluno a ser figura ativa (MARQUES-SCHÄFER; ORLANDO, 2018). Ou seja, ainda que o aprendiz seja o produtor do conteúdo, existem algumas instruções fornecidas pelo professor que conduzem as tarefas, de forma que o uso da tecnologia não se torne despropositado, isto é, as tarefas realizadas devem seguir um objetivo de aprendizagem a ser alcançado na aula.

O USO DAS TICS PODE INCENTIVAR A APRENDIZAGEM

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) são entendidas por

Farias (2013, p. 21) como o conjunto de recursos tecnológicos que permitem o acesso e disseminação de informações, tecnologias essas que estão presentes de diferentes formas na esfera da sociedade contemporânea. Para Oliveira et al. (2015), TICs são meios tecnológicos que modelam os processos informativos e comunicativos entre as pessoas, ou seja, facilitam a automação e comunicação na sociedade, desde atividades comerciais até os processos educacionais, passando pelas atividades acadêmicas e científicas. Dessa forma, consideramos que as TICs podem ser definidas como todo recurso tecnológico que possibilita não só a comunicação e a interação como também o recebimento e o compartilhamento de informações. São instrumentos que fazem parte do nosso dia a dia, tornando rápido e fácil o acesso a pessoas e informações de qualquer lugar do mundo.

Em um país como o Brasil, no qual muitos estudantes de línguas estrangeiras têm poucas possibilidades de viajar para o exterior, as TICs também podem servir como um incentivo para a aprendizagem, pois, segundo Leffa (2006, p. 14), elas permitem que o aluno utilize a língua-alvo de forma significativa ao possibilitar a integração numa comunidade autêntica de usuários. Essas interações viabilizam o compartilhamento e troca de saberes entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem (FARIAS, 2013, p. 21). Oliveira et al. (2015, p. 80) também consideram que a inserção das TICs no ambiente educacional seja proveitosa, pois permitem que os aprendizes “construam seus saberes a partir da comunicabilidade e interações com um mundo de pluralidades, no qual não há limitações geográficas, culturais e a troca de conhecimentos e experiências é constante”.

É importante destacar que essas interações não necessariamente significam uma comunicação com falantes de outras

línguas, mas um contato direto com a língua-alvo, motivando a aprendizagem. As mídias digitais funcionam como uma ferramenta, na qual o aluno aprende o conteúdo sem nem perceber ao usar efetivamente o idioma (PFEIL, 2015, p. 4), seja conversando com alguém, lendo um texto na internet, comentando uma postagem em redes sociais, assistindo a um vídeo no *YouTube* ou ainda rindo de um meme. A apropriação dessas atividades cotidianas torna o processo de aprendizagem mais simples, pois aproxima a língua da realidade do aluno.

A tecnologia pode enriquecer as oportunidades de aprendizagem, visto que maximizam as oportunidades de interação com o idioma. Se antes tínhamos apenas o livro didático e seus materiais complementares, agora temos toda uma rede de conteúdos autênticos, produzidos tanto por falantes nativos, como por falantes não-nativos e aprendizes da língua-alvo. Para Dewey (1979), conhecimento e vivência são complementares, por isso é importante que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem. Dessa forma, utilizar os espaços da *Web* para o ensino possibilita que os alunos vivenciem a língua, tornando a aquisição mais dinâmica e natural.

Oliveira et al. (2015, p. 78-80) defendem que as TICs intensificam e melhoram as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, pois oferecem recursos que possibilitam adequar o aprendizado às diferenças e necessidades de cada aluno. No caso de aprendizes que porventura não disponham de tanto tempo, por exemplo, condição que pode desestimulá-los, o uso desses espaços virtuais favorece a aprendizagem, já que as ferramentas digitais fazem parte da sua rotina diária. Na era pós-método, em que o aluno, com auxílio do professor, deve ser capaz de identificar as estratégias de ensino-aprendizagem que melhor lhe

contemplam (KUMARAVADIVELU, 2001), o uso da *Web* permite abordar o mesmo assunto de diferentes formas, atingindo os diferentes tipos de aprendizes.

O USO DE TICS E O INCENTIVO À AUTONOMIA DO APRENDIZ

Nos dias de hoje é evidente a necessidade de que as etapas do ensino-aprendizagem sejam flexibilizadas entre os limites da sala de aula e os espaços virtuais, que devem dialogar entre si, complementando um ao outro. De acordo com Feick (2015, p. 14), a combinação entre a aula presencial e as mídias usadas pelos alunos em seu cotidiano é essencial para estimular a autonomia e tornar a aprendizagem mais significativa. O ideal é que o professor utilize o conhecimento tecnológico que o aluno já possui para incentivá-lo a um estudo mais autônomo, no qual torna-se protagonista na construção do seu saber.

Micolli (2007) acredita que o aluno autônomo é aquele que entende que se não tomar iniciativa para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, seu processo de aprendizagem poderá não atender a todas as suas necessidades. Já Paiva (2006, p. 116) defende a “autonomia distribuída”, na qual alunos e professores trabalham juntos de forma colaborativa no processo educacional. A autora destaca que a autonomia não deve ser vista como individualização, mas compartilhamento de potencialidades, no qual o professor atua como mediador estimulando os alunos a dividirem seus conhecimentos uns com os outros.

Um fator importante no desenvolvimento dessa autonomia é o interesse do aluno em assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem. Littlewood (1996, p. 248 apud PAIVA, 2006, p. 84)

advoga que um aluno autônomo é aquele que tem não só a habilidade, mas também o desejo de se encarregar de seu estudo, “assim, uma pessoa pode ter a habilidade de fazer escolhas independentes, mas não sentir nenhuma vontade de implementá-las”. Essa falta de vontade, de acordo com o autor, pode ser contornada com elementos motivadores, que dão suporte ao aluno para que encontre suas próprias estratégias de aprendizagem.

Para Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Sendo assim, a tarefa do professor é orientar o aluno a sair do papel passivo e passar a agir. As TICs ajudam nesse processo ao permitir e incentivar que os alunos pesquisem e participem de discussões sobre temas que lhes interessam, debatendo e relacionando saberes. Muitas vezes, por conta de cronogramas curriculares, não há tempo em sala de aula para expandir os conteúdos à vivência dos alunos, que corriqueiramente não correspondem às realidades retratadas no material didático. O uso mediado da *Web* permite a criação de espaços em que os alunos tenham liberdade para se expressar, apropriando-se do conteúdo e relacionando-o com suas próprias experiências.

O USO DAS TICS EM ATIVIDADES REALIZADAS NO PROJETO LICOM/PLIC – ALEMÃO

Dentre os diversos projetos de extensão do Instituto de Letras da UERJ está o PLIC (Projeto de Línguas para a Comunidade), integrante do Programa de Extensão LICOM (Línguas para a Comunidade), no qual são oferecidos cursos de língua materna e de línguas estrangeiras/adicionais à comunidade interna e externa à universidade.

Os cursos de alemão do LICOM/PLIC oferecidos à comunidade são ministrados pelos graduandos em Letras – Português/Alemão. Esses alunos-mestres são orientados por docentes do Setor de Alemão em encontros frequentes, nos quais a prática pedagógica é discutida com base em estudos da área de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores. Sendo assim, pode-se inferir o impacto significativo que esse projeto tem “na formação acadêmica, social e profissional dos futuros professores de alemão” (STANKE ET AL., 2017, p. 114).

Para as atividades realizadas em duas turmas de alemão do LICOM/PLIC foi escolhido o Facebook, por ser uma rede social que os alunos utilizam no cotidiano, gratuita, de fácil aquisição e pode ser acessada por navegador, *smartphones* ou *tablets* e possui ainda versão lite, que é mais leve, utiliza menos dados e é ideal para conexões 2G ou mais lentas. Além disso, permite que os usuários façam postagens de vídeos, imagens e textos; criem grupos e eventos; iniciem transmissões ao vivo; sigam páginas; comentem e reajam a publicações de outras pessoas; criem grupos de chat; mandem mensagens privadas e até mesmo realizem ligações de voz ou vídeo.

A primeira atividade foi realizada em uma turma de nível 1 de língua alemã (equivalente ao nível A1.1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), após uma aula sobre o tema “marcar encontros”, na qual os alunos tiveram contato com uma conversa em um *chat* retratada no livro didático (cf. Figura 1). Seguindo o modelo visto em sala, os alunos deveriam trabalhar em duplas através do *Messenger* (serviço de *chat* do *Facebook*), onde combinariam de fazer alguma coisa juntos. Determinou-se que durante a conversa, a dupla deveria entrar em consenso sobre qual programa seria realizado, em que dia e horário (cf. Figura 2).

Figura 1: (EVANS, PUDE, SPECHT, 2012, p. 47)



Figura 2: chat realizado no Messenger por uma das duplas



Alunos de nível A1.1, por ainda possuírem pouco conhecimento da língua estudada, costumam ficar inseguros em momentos de interlocução, isto é, de interação oral, por acharem que não têm vocabulário e estrutura gramatical suficientes para sustentar uma conversa. A utilização do chat como ferramenta possibilitou a percepção do avanço no idioma, já que conseguiram usar o alemão de forma efetiva, simulando uma situação cotidiana. Na aula seguinte os alunos demonstraram satisfação ao apresentar

os diálogos, percebendo que tinham a capacidade de usar o idioma em situações concretas.

A segunda atividade começou a ser realizada em uma turma de nível 5 (equivalente ao nível A2.1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) no início do primeiro semestre de 2020, a partir da criação de um grupo no Facebook com os alunos. O grupo em redes sociais permite que o aprendiz utilize a língua-alvo de forma significativa, uma vez que ele é incentivado a escrever sobre assuntos que fazem parte de seu cotidiano e que lhe interessam. Além disso, a possibilidade de diálogo com outros pensares e seu compartilhamento amplia sua consciência intercultural, ou seja, “o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 150).

A proposta inicial nessa atividade era de que os alunos fizessem ao menos duas postagens por semana e que comentassem, no mínimo, outras três. Além disso, toda semana, a professora faria uma postagem fixa sobre algo relacionado ao conteúdo trabalhado em sala de aula e os alunos deveriam comentar nesse post. Essa atividade, entretanto, não prosseguiu conforme o planejamento inicial, devido à necessidade de isolamento social em função da pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus. Visto que as aulas presenciais na UERJ foram suspensas, por questões sanitárias relacionadas ao combate a essa pandemia, o mesmo aconteceu nos Projetos do Programa LICOM.

Pensando, no entanto, em manter os alunos em contato com a língua-alvo durante o período de suspensão das aulas presenciais e isolamento social, a atividade com as postagens continuou,

mas sem as obrigações anteriores relativas ao número de postagens e comentários, de forma que os alunos poderiam participar apenas se assim o quisessem ou pudessem. Apesar dos alunos terem liberdade de postar no grupo o que desejassem, foram estabelecidas algumas regras sobre as publicações, evitando que a atividade pudesse ser desviada de seu propósito principal: o aprendizado da língua alemã e de aspectos culturais. Os textos deveriam ser escritos exclusivamente em alemão, e as correções seriam feitas de forma indireta pelo professor através de comentários. Além disso, os temas se manteriam dentro de questões cotidianas, não sendo permitidos discursos que emitissem qualquer tipo de preconceitos ou que fossem impróprios ao ambiente educacional. Abaixo é possível observar o exemplo de três postagens realizadas pelos alunos, bem como os dois comentários sobre uma delas:

Figura 3: postagens dos alunos no grupo de Facebook



A participação dos alunos, apesar de comprometida pelo período da quarentena, mostrou que há interesse por parte deles em se apropriar da língua para tratar de temas do seu cotidiano. Como visto nas imagens, os alunos não se detiveram a usar o alemão apenas em situações de estudo, mas também para compartilhar seus hábitos e vivência através da língua na própria rede. Chama a atenção que num novo contexto, diferente do propósito original da atividade, a ferramenta se mantém relevante ao servir para manutenção do vínculo com a prática e estudo do idioma.

Seguindo a proposta de Leffa (2012), a transposição de uma rede social para o ambiente educacional, como visto nas atividades apresentadas, pode favorecer a autonomia do aprendiz na produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que encaminha o professor ao papel da invisibilidade. O autor defende que, ao contrário do que possa parecer, o professor “invisível” não perde seu papel de mediador, de “organizador” da aprendizagem, apenas deixa o conteúdo mais visível para o aluno, colocando-se ao seu lado, pois “[q]anto mais invisível for a

atuação do professor perante o aluno, mais visível será o objetivo da aprendizagem” (p. 407). Dessa forma, haveria uma busca conjunta pela construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das tecnologias de informação e comunicação favorece o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a internet funciona como elemento motivador, aproximando o idioma da realidade do aluno, ao permitir que vivencie experiências com a língua-alvo fora da sala de aula. Ao utilizar espaços virtuais que os alunos já estão habituados em seu cotidiano, tornam-se mais frequentes as oportunidades de interação com a língua estrangeira, permitindo vivenciar experiências autênticas.

Aprender alemão, ou qualquer outro idioma, não é apenas dominar as regras gramaticais, mas também ser capaz de se comunicar e interagir nessa língua e desenvolver consciência intercultural. Assistir a um filme em alemão e ter alguma compreensão do contexto; ouvir uma

música e conseguir cantá-la, mesmo que só algumas palavras; ver um meme na internet e perceber o humor, que muito provavelmente estará atrelado ao conhecimento e entendimento de uma característica cultural; conversar com outras pessoas do mundo usando o alemão como língua de contato, tudo isso tem importância no processo de aprendizagem, isto é, na motivação do aluno, especialmente aqueles que estão em níveis iniciais.

As duas atividades realizadas com as turmas de alemão do Projeto LICOM/PLIC encorajaram os alunos a pôr em prática os conhecimentos linguístico-comunicativos adquiridos em sala de aula e a compartilhar suas vivências através da língua-alvo, seja discutindo sobre atividades que gostariam de fazer, ou propondo diálogos sobre assuntos que lhes interessavam. Nesse processo, o professor tem o papel de atuar como mediador, motivando os aprendizes a compartilharem entre si seus conhecimentos e criando possibilidades através do uso da *Web* para que o aluno se torne cada vez mais autônomo. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.
- COSTA, K. F.; SILVA JUNIOR, J. H. “O Uso da Tecnologia no Ensino de Língua Estrangeira”. *Revista Helb*, Brasília, 16 jan. 2012. Online: disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/198-o-uso-da-tecnologia-no-ensino-de-lingua-estrangeira>. Acesso em 08 de julho de 2020.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- EVANS, Sandra; PUDE, Angela; SPECHT, Franz. *Menschen A1.1*. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag, 2012.
- FARIAS, Suelen da Conceição. Os benefícios das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de Educação a Distância (EAD). *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 11, p. 15-29, 2013. Online: disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1628>. Acesso em 26 de setembro de 2020.
- FEICK, Diana. “Mehr als nur Apps: mobiles Lernen im DaF-Unterricht”. *Fremdsprache Deutsch digital*, v. 53, p. 14-18, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- KUMARAVADIVELU, B. “Toward a Postmethod Pedagogy”. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 4, 2001. Online: disponível em <http://www.bkumaravadivelu.com/articles.html>. Acesso em 01 de julho de 2020.

- _____. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 2004, 27-48. Disponível em: <http://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Condition.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2020.
- LEFFA, Wilson. "Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade". *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005. Online: disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf. Acesso em 12 de julho de 2020.
- _____. "Ensino de línguas: passado, presente e futuro". *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 384-411, jul./dez. 2012. Online: disponível em <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em 01 de julho de 2020.
- MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ORLANDO, Ana Angélica da Silva. "Concepções de aprendizagem de línguas e o duolingo: uma análise crítica sobre sua proposta e experiências de aprendizes". *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 11, n. 3, p. 228-251, dez. 2018. Online: disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/14292/1125611994>. Acesso em 18 novembro de 2019.
- MICOLLI, Laura. "Autonomia na aprendizagem de língua inglesa". In: PAIVA, Vera Lúcia M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2007.
- NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt, 1993.
- OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. "TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno". *Pedagogia em ação*, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015. Online: disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>. Acesso em 17 de julho de 2020.
- PAIVA, Vera Lúcia M. O. "Autonomia e complexidade". *Linguagem & Ensino*, Vol. 9, No. 1, p. 77-127, 2006. Online: disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15628/9815>. Acesso em 19 de julho de 2020.
- PFEIL, Andrea. „Digitale und analoge Lernwelten im Deutsch als Fremdsprache.“ *Fremdsprache Deutsch digital*, v. 53, p. 3-7, 2015.
- SALIÉS, Tânia Gastão; SHEPHERD, Tania Granja. "Novas fronteiras e desafios na tecnologia educacional". *Interletras*, v. 6, p. 1-17, 2016.
- STANKE, Roberta C. S. F., BOLACIO FILHO, Ebal S.; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; MOURA, Magali S. "A formação de professores de alemão na UERJ: uma análise sobre os impactos de projetos de extensão". In: UPHOFF, D.; LEIPNITZ, L.; ARANTES; P. C. C.; PEREIRA, R. C. *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 103 – 121.

Diário de “Escrevivência” em sala de aula: reflexões sobre a prática docente

Natália Carneiro Monte¹ | UFBA

Assumo o título Diário de “Escrevivência” (EVARISTO; 2007) após leitura do texto de Conceição Evaristo *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita*, cuja teoria iluminou minhas reflexões acerca das trocas de experiências e ampliou meu olhar sobre minha prática docente. A autora utiliza o termo no relato de experiência e vivências de mulher negra, que percorre um caminho no ato de ensinar, nos espaços oficiais de ensino que perpassam trajetórias como o enfrentamento e superação do racismo e a subalternidade e invisibilidade de seus corpos. Ela diz “A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007). Baseada em minha experiência de professora branca no combate ao racismo e ao machismo, utilizo a episteme “escrevivência” de Conceição Evaristo como as experiências de vida como alimento da escrita, a escrita do cotidiano, das relações professor e aluno como alimento da prática docente. Fundamento minhas reflexões acadêmicas numa produção intelectual que coaduna com os anseios de pensar a teoria e a prática em sala de aula a partir de um olhar crítico e inclusivo que as formas hegemônicas não conseguem olhar. Utilizei o termo escrevivência no título, como farol para o pensar intelectual negro feminino de Conceição Evaristo na busca por novas epistemologias para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem que extrapolem as barreiras da matéria a ser ensinada-aprendida, bem como as paredes da escola.

Partindo dessa reflexão, pretendo desenvolver neste artigo algumas indagações com relação à minha prática pedagógica e as teorias aprendidas na universidade, as pedagogias feministas, algumas práticas interculturais e o ensino crítico de línguas, trazendo elementos que me despertaram a atenção, dentre os quais destaco o texto de Gloria Anzaldúa (2000) sobre o encorajamento à escrita voltado para mulheres do terceiro mundo e as reflexões de linguistas aplicados que ressignificaram minha prática (KLEIMAN, 2013; HOOKS, 2013; MENDES, 2004, 2008 entre outros)

Esse texto de Anzaldúa foi um dos marcos na minha formação, fazendo muito sentido em minha carreira como professora. Ele foi pensado para as chamadas “Vozes do Sul” (SANTOS; 2010), como uma forma de se contrapor à tendência hegemônica de nos guiar por epistemologias produzidas no hemisfério norte. Enquanto pesquisadora, são muitas as problematizações com que me deparo e

¹ Natália Carneiro Monte - mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, professora da Iniciativa PASCH- “Schulen Partner der Zukunft” e do Goethe Instituto Salvador.

um dos grandes desafios que tenho em minha vida profissional é possibilitar um ensino que permita o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais no contexto escolar.

Sempre percebi um distanciamento entre a prática de ensino e suas teorias; achei a princípio que seria imaturidade de minha parte, pois me formei na primeira graduação com apenas 22 anos, quando entrei no mercado de trabalho. Após oito anos de sala de aula e um curso de especialização, resolvi retornar à Universidade, pois senti a necessidade da formação continuada, inclusiva e reflexiva. Iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2012. No entanto, as inquietações que partiram desse distanciamento entre a prática e teoria seguem acompanhando minha atuação docente desde minha formação no curso de Letras na Universidade Estadual Paulista UNESP de Assis/SP quando me formei professora de Alemão. Na época, foi abordada mesmo que superficialmente, a questão do reconhecimento e acolhimento da diversidade, a formação de cidadãos e suas formas de agir no mundo contemporâneo, marcado pelo trânsito intercultural e pela variação linguística. Em 2016, buscando respostas para tais reflexões e distanciamentos que me inquietavam, iniciei uma disciplina como aluna especial no curso de Pós-Graduação da UFBA e vi a possibilidade de diálogo entre as teorias e suas diferentes práticas se considerarmos os pressupostos da Linguística Aplicada (LA). Atualmente sou aluna do curso de Mestrado em Língua e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA.

Quando passei a conhecer os paradigmas da LA (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2003; SIQUEIRA, 2018), ficou claro para mim que esse tipo

de distanciamento entre teoria e prática, muitas vezes, reforça estereótipos e desvincula a realidade sociolinguística e cultural do público que atende, ignorando o fato de que o aluno que chega em minha sala de aula está em formação, sim, porém já possui uma diversa e multicultural experiência de vida.

Proporcionar práticas de ensino que partam da realidade dos alunos, envolve também, sua inserção no mundo multilíngue e intercultural que os cerca, pois as práticas de ensino se desenvolvem em contextos de múltiplas línguas e culturas.

De acordo com Moita Lopes (2013), só podemos contribuir para a vida dos alunos se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento.

Faz-se necessário compartilhar uma citação de bell hooks (2013) que dialoga com minhas reflexões e a busca incessante de uma pedagogia crítica e libertadora:

[...]a academia não é o paraíso, mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 273).

Segundo Siqueira (2018, p.205), um

dos grandes desafios de todos aqueles envolvidos com ensino e aprendizagem de línguas é compreender que estamos envolvidos, de fato, com um processo educacional e não apenas com uma prática utilitária e tecnicista de passar um conhecimento pasteurizado e de uso instantâneo. O autor complementa ainda que “todo educador linguístico precisa se enxergar como um pedagogo crítico em potencial”.

Kanavillil Rajagopalan (2003), no livro *Por uma linguística crítica*, nos lembra que não podemos ignorar o que as pessoas no cotidiano pensam sobre linguagem. Para o autor, só existe uma linguística, e devido ao novo paradigma científico da modernidade, ela só pode ser aplicada. Portanto, trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente com toda responsabilidade ética que isso acarreta buscando respostas para tais reflexões e distanciamentos que me inquietavam. Nesse sentido, em seu texto “E se ‘humano’ fosse no feminino?”, Laila Rosa (2010) acrescenta contribuições das epistemologias feministas para pensar músicas no plural, considerando a totalidade sem negar as especificidades concernentes a questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, classe e geração, que são necessárias para a formação de novos paradigmas.

Desse modo, vejo que um processo de aprendizagem que respeite a diversidade linguística e cultural em sala de aula está muito ligado a tornar esse processo de ensino e aprendizagem mais feminino e plural. Afinal, o ensino não se restringe ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas envolve, principalmente, a formação de cidadãos aptos a se inserirem na sociedade caracterizada pela diversidade sociolinguística e cultural. Isso inclui a valorização de práticas sociais em culturas e línguas diversas, e por que não, práticas feministas que nos empoderam e libertam, em vez de práticas

que nos inviabilizam e nos silenciam.

Sigo visualizando que educação linguística, neste caso de construção da prática, possui um conceito de língua viva, plural, multifuncional e, como diria Pennycook (2006), transgressora, que deve ser utilizada em práticas sociais de leitura, escrita e oralidades diversas. Além disso, é tarefa de uma educação linguística acolher a realidade sociolinguística e cultural com a qual o aluno chega à escola. Como bell hooks (2013) diz em seu livro *Ensinando a transgredir; educação como prática de liberdade*, é necessário reconhecer que nosso estilo de ensino tem que mudar. Somos múltiplos e de múltiplas referências, portanto é necessária uma mudança de paradigma. Quando bell hooks começou a lecionar na graduação, o primeiro paradigma que moldou sua pedagogia foi o de que aprender deve ser um processo prazeroso. Para criar um processo de aprendizagem empolgante, é necessário que a presença de todos seja reconhecida.

No meu cotidiano, entendo que uma aula centrada apenas no estudo da cultura e da língua alemã da Alemanha desconsidera o aluno como alguém imerso e em contato com outras línguas e culturas comuns no contexto brasileiro, como a inglesa, a africana, a espanhola, a italiana, a indígena, a francesa, a japonesa e as próprias variedades linguísticas e culturais alemãs brasileiras. Por consequência, em certos casos, percebo que se formam falantes proficientes na língua que compartilham concepções equivocadas da língua, da cultura e em relação ao outro, que pertence a essa cultura e fala essa língua.

Compreendo a Linguística Aplicada (LA) como uma área preocupada em identificar e em analisar questões de linguagem em uso como prática social e não apenas o uso da linguagem, dentro ou fora do contexto escolar. Essa compreensão

condiz com a afirmação de Moita Lopes (2006) ao considerar a LA uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, transdisciplinar e indisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, ou seja, que se volta para o estudo da língua em sua ação efetiva, reconhecendo a linguagem como prática social e que deve, sim, ser também feminina. Segundo o autor, a LA pode ser entendida como transdisciplinar, uma vez que deseja atravessar as fronteiras do conhecimento e seguir se transformando; é uma forma de fazer pesquisa que é também uma forma política de tematizar o que vive invisibilizado; é a possibilidade de ouvir tantas vozes esquecidas. Para Santos (2010), é preciso construir outra globalização, com aqueles que estiveram sempre à margem, não legitimados em seus modos de vida, aqueles considerados invisíveis. Após um amplo campo de leituras variadas e muitas reflexões, pude perceber que o professor pode e deve, sim, ser pesquisador.

O campo de pesquisa da LA envolve múltiplas fontes de saber e trata da tão falada e pouco praticada interdisciplinaridade, que deveria ser encarada como prática, e que assume seu ponto de vista contendo seus traços culturais e distancia-se da neutralidade na produção do conhecimento das práticas modernas. Tem como foco o aluno, não como entidade abstrata, mas como ser pensante, que tem voz, que participa e acrescenta ao processo de ensino aprendizagem. Aprendi com minhas vivências na primeira graduação, em Letras Português/Alemão, que, tradicionalmente, o denominado conhecimento científico foi formulado com base na crença da separação entre o pesquisador e o objeto que estuda, para que suas teorizações ou sua compreensão científica do que estudava não se contaminassem: um conhecimento apolítico e não ideológico.

E aqui está uma grande inquietação: o conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela, então como posso produzir conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática? Boaventura Santos (2010), pondera que a contingência, a velocidade e o inesperado da contemporaneidade têm feito com que a realidade pareça ter tomado a dianteira sobre a teoria. Daí a necessidade de dizer que não há neutralidade e procurar o envolvimento prático, o que só é possível se desconsiderarmos a distinção entre teoria e prática.

A interdisciplinaridade preocupa-se em reteorizar esse sujeito social enquanto heterogêneo e mutável e, para isso, lança mão de teorizações pós-modernas, pós-coloniais, antirracistas, feministas entre outras para dar conta da liquidez da identidade do sujeito multifacetado agora em foco.

Assim sendo, a noção da LA como um campo interdisciplinar é central para o desenvolvimento desse modo de pensá-la. Preocupado em teorizar onde as pessoas vivem e agem, as implicações das mudanças socioculturais, políticas e históricas que tais pessoas vivenciam, Moita Lopes (2013) coloca que, assim como em perceber o sujeito como heterogêneo e em constante transformação, a interdisciplinaridade inclui leituras em outras áreas do saber que, muitas vezes, apresentam melhores teorizações sobre o sujeito – no caso, o aluno – e sua construção identitária pelo discurso, reconhecendo a alteridade e as diferenças.

Considero mais do que necessário perceber, nas reflexões sobre minha prática, que toda e qualquer investigação científica começa com o investigador, presente e localizado, agindo ativamente na prática da pesquisa, estando conectados com o objeto e/ou com os indivíduos pesquisados, esses também demonstran-

do suas identidades das mais diferentes formas. Entendo que a linguagem deve ser focalizada como um produto humano e uma ferramenta social, sendo inseparável do ser humano enquanto sujeito subjetivo, emotivo e que habita um meio social.

Fico com o pensamento de que quem pretende trabalhar nesta perspectiva deve olhar para as misturas, para as bordas, procurando nesses sujeitos novas formas de compreender o mundo, dando voz aos que não a tem, criando oportunidades de incluir o espectador, levando-o ao papel de protagonista.

Moita Lopes (2013, p. 241) considera “envolver-se na construção do significado nos processos de letramentos é inseparável da construção de quem somos como seres sociais.” No caso dos meus alunos de alemão, o processo de inseri-los em práticas sociais em Língua Alemã, aliado à atividades que considerem a realidade e favoreçam a autonomia do aluno, confere um poder a mais a eles, na medida em que saberão desempenhar práticas naquela língua interagindo com pessoas que utilizam variedades da língua alemã na Alemanha, Argentina, Áustria, Suíça, Luxemburgo, Paraguai, Polônia, Holanda, etc. Para além das atividades de sala de aula há ainda a possibilidade de conseguirem bolsas de estudo, vagas de emprego em empresas alemãs no Brasil, e é possível ter acesso a livros, revistas, sites, blogs, vídeos, músicas, filmes, notícias, canais de televisão em língua alemã. Saber utilizar a língua alemã para produzir textos importantes na sociedade é poder acessar contextos culturais e desempenhar práticas sociais diversas e, dessa forma, adquirir um poder que seria negado na ausência de conhecimentos nesta ou em outra língua.

Ende et al. (2015, p.29 e 30) trata das diretrizes que conduzem a ação dos professores, com orientações para uso da língua num contexto social. Segundo a

autora existem diferentes competências que devemos atentar no processo de ensino aprendizagem de línguas, entre elas a promoção da autonomia, a interculturalidade e o multiculturalismo entre outras. Foi muito importante para a minha prática entender que as pessoas escrevem ou falam para fins sociais diversos, sempre em interação com interlocutores, os quais podem estar presentes ou ausentes no momento da fala ou da escrita. Trata-se de entender o uso da língua para desempenhar práticas sociais, seja no trabalho, na família, na escola, na rua, no comércio, em instituições religiosas e outras esferas. O professor que adota essa perspectiva precisará ser um observador da realidade dos seus alunos para descobrir de quais práticas sociais eles e a sua comunidade participam e, conseqüentemente, quais os textos envolvidos nessas práticas.

Essa complexa dinâmica precisa ser valorizada por todos os envolvidos, para que possamos identificar os conhecimentos de grupos sociais variados e que participam de práticas de aprendizagem diversas em uma sociedade tecnológica. O aluno fala e escreve em função de um objetivo social, de um destinatário, de um propósito e de condições específicas de produção de um dado momento e espaço. Portanto, é reducionista o professor de línguas solicitar que seus alunos escrevam textos descontextualizados, unicamente para ele, com o único objetivo de serem avaliados. Reconheço a necessidade de um objetivo maior, ou seja, uma função social à qual a língua tenha que atender, e que coloque os alunos em interação com interlocutores que não se resumam ao professor. Podemos possibilitar o intercâmbio cultural, através de parcerias com outras escolas, sobre temas relevantes e que despertem o interesse dos alunos, favorecendo trocas entre alunos de escolas que estudem alemão em diferentes regiões

geográficas, dentro do Brasil e também na América do Sul.

Milton Santos (2000) chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento da história vai deparar-se com o desenvolvimento das técnicas e de que nesse desenvolvimento técnico fomos arrastados por uma série de outras mudanças. Por meio de avanços tecnológicos nos é possível um mundo mais veloz, de discursos que atravessam o globo em um piscar de olhos no chamado tempo real, que mudam a economia na tecla do computador, que nos aproximam de forma surpreendente, que nos possibilitam ser e ver virtualmente a outros, como também conversar com pessoas que talvez nunca vejamos presencialmente.

Existem diferentes formas de vivências de uma multiterritorialidade associada aos avanços, no campo informacional, da internet e da cibercultura, territórios que ressignificam horizontes de espaço, tempo e comunicação, elevando sobremaneira as possibilidades de outras espécies de percursos virtuais em escala global, incluindo aí a educação.

Além dos deslocamentos físicos caracterizados pela imigração, enxergo o mundo atual marcado por viagens virtuais, que também possibilitam a interação com comunidades diversas em sua cultura, língua e organização social.

Esse encontro com a diversidade em termos de identidades, nacionalidades, etnias, religiões, classes sociais, línguas e variedades, está presente nas próprias salas de aula, em que turmas são formadas por alunos pertencentes a gerações mais antigas de imigrantes de países como Portugal, Espanha, países africanos, Alemanha, Itália, Áustria, Japão, entre outros. Portanto, cabe à escola oferecer uma educação linguística cujo objetivo seja formar cidadãos mais sensíveis frente à diversidade linguística e cultural. Isso envolve o respeito às diferenças,

flexibilidade e abertura para participar de situações de interação com imigrantes ou descendentes de imigrantes. Além disso, diz respeito ao domínio de estratégias linguísticas e discursivas para poder desempenhar essas práticas.

O esforço empreendido pelo professor para assegurar uma comunicação tranquila com seus alunos, permitindo que eles utilizem as variedades que dominam, pode contribuir para aproximá-los da língua que estão aprendendo, pois sentirão que naquela aula suas línguas são acolhidas e que há espaço para elas. Dessa forma, a aceitação do professor e da escola como um todo, em relação às diferenças culturais e às mais diferentes formas de se expressar dos alunos, tem se mostrado eficaz para que eles sintam sua cultura valorizada e absolutamente integrada frente à cultura do professor ou dos colegas.

As reflexões ao longo da minha prática me mostraram que o reconhecimento dos conhecimentos e das diferentes culturas dos alunos contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e da sua sensibilidade em relação à diversidade, e para o maior envolvimento dos alunos nas tarefas das aulas. Alunos mais sensíveis às diferenças passam de meros consumidores de saberes tradicionalmente ofereci-

dos pelo professor a agentes na construção do conhecimento. Assim, ao longo da minha atuação em sala de aula, e às muitas reflexões, presencio as atitudes de desaprovação, desmotivação e resistência frente às aulas de língua alemã sendo minimizadas, e os alunos têm se mostrado mais dispostos, motivados e flexíveis.

Me preocupo com a formação de pessoas menos consumidoras e executoras de conteúdos e mais críticas, incluindo a mim mesma, sempre, me propondo a rever meus (pré)-conceitos, crenças e certezas. Como Siqueira (2018, p.205) enuncia em relação aos seus alunos, futuros professores, “procuro, desde o primeiro contato com futuros professores [de inglês], conscientizá-los de que eles devem se enxergar como educadores e não como meros instrutores de uma *commodity* poderosa e globalizada.”

Percebo que as reflexões construídas juntamente com os alunos analisando criticamente as atividades propostas pelo livro didático, possibilitam o desenvolvimento de alternativas que acolham a diversidade e a multiculturalidade presente nos diferentes contextos de aprendizagens. Essa prática tem mostrado alunos mais participativos, críticos e conscientes de sua realidade. Por exemplo quando o livro didático, nos mostra uma imagem de pessoas em

férias, num lugar paradisíaco, é preciso questionar quem esta imagem representa e qual a parcela da população ou das pessoas que eu conheço que conseguem tirar férias dessa maneira. Outro exemplo estereotipado, que é facilmente desconstruído pelos alunos ocorre quando o exercício proposto pelo material didático, pede que façamos uma separação das roupas em masculinas e femininas, porque não separá-las de acordo com as estações do ano que as utilizamos? Ou então de acordo com os meses do ano, ou de acordo com as ocasiões em que essas roupas são utilizadas?

Nesse sentido, finalizo de forma otimista e esperançosa estas escrituras, por entender que é preciso construir outra globalização com aqueles que estiveram sempre à margem, não legitimados em seus modos de vida, considerados invisíveis, tendo em vista as interseções de classe social, raça, gênero, sexualidade etc que os constroem. (SANTOS, 2010). Para Milton Santos “Uma coisa parece certa: as mudanças a serem introduzidas, no sentido de alcançarmos uma outra globalização, não virão do centro do sistema, como em outras fases de ruptura na margem de capitalismo. As mudanças sairão dos países subdesenvolvidos.” (2010, p.75) ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANZALDÚA, Gloria. “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo.” Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229, jan. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>>. Acesso em: 05 dez. 2019. doi:<https://doi.org/10.1590/%x>.
- ENDE, Karin et al. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Einheit 3. München: Klett-Langenscheidt, 2015.
- EVARISTO, Conceição. “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.” In: ALEXANDRE, Marcos Antonio (Org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p.16-21.
- EVARISTO, Conceição. “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.” *Scripta*, 2009 17-31. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365> Acesso em 15/04/2020

- KLEIMAN, Angela. "Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações". In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente : Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, SP. 2004.
- _____. "Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural." In: MENDES, Edleise.; CASTRO, M. L. S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 57-77.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. "Gênero, sexualidade, raça em contexto de letramentos escolares." In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 2006, p. 85-107.
- PENNYCOOK, Alastair. "Uma Linguística Aplicada Transgressiva." Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 67 - 84.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ROSA, Laila. *E se "humano fosse no feminino contribuições das epistemologias*. Trabalho apresentado no II Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) na Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes." In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record. 2000.
- SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. "Por uma educação linguística crítica". In: Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre, Walkyria Monte Mór. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil : trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1ed. São Paulo: Pá da Palavra, 2018, v. 1, p. 199-210.

Descomplicando a metodologia de pesquisa para professores

Marina Grilli¹ | USP

Em tempos de descaso com a ciência, possivelmente por falta de conhecimento das características do método científico, é fundamental a qualquer profissional do ensino saber o básico sobre ele. Reconhecer a importância desse conhecimento está de acordo com a condição pós-método de ensino de línguas, conforme defendida por Kumaravadivelu (2006): a perspectiva pós-método reconhece que o professor é também um produtor de conhecimento, em vez de mero consumidor das diretrizes impostas por teóricos, conforme explanei na última edição da revista *Projekt* (cf. GRILLI, 2019).

A pesquisa científica é conduzida em conformidade com uma série de critérios, a fim de garantir sua credibilidade. O propósito deste artigo é trazer informações básicas acerca desses critérios, reunidas a partir de trabalhos em língua portuguesa, inglesa e alemã. São abordados os principais tipos de pesquisa empregados na área de ensino de línguas, algumas técnicas de obtenção de dados, critérios de análise e questões de ética, com alguns exemplos para facilitar a compreensão das variáveis. Ao fim, apresento sucintamente como é o processo de publicação de artigo em um periódico científico.

ELABORANDO UM PROJETO

Pádua (2002) distingue quatro etapas no desenvolvimento de uma pesquisa: elaborar o projeto de pesquisa, coletar dados, analisar esses dados e descrever os resultados por escrito.

A elaboração de um projeto costuma ser motivada pela percepção de um problema prático, que leva a um problema de pesquisa. Segundo Booth et al. (2008, p. 64), um problema prático é aquele que, se deixado sem solução, causará transtorno. Para solucioná-lo, é necessário propor e resolver outro problema: “um problema

de pesquisa definido pelo que você não sabe ou não entende, mas sente que deve saber ou entender”.

Então, o problema de pesquisa deve ser desdobrado em uma ou mais perguntas de pesquisa, isto é, perguntas cujas respostas deverão emergir da análise dos dados. Algumas vezes, o pesquisador já tem suas hipóteses sobre as respostas que obterá, e deseja apenas verificá-las. Voltaremos a esse tópico na próxima seção.

Segundo Pádua (2002, p. 40), possíveis critérios de seleção do tema são a relevância do tema para sua área, a necessidade de reelaboração de determinados aspectos teóricos ou práticos da área, ou mesmo a percepção de uma lacuna na formação profissional do pesquisador. A autora (PÁDUA, 2002, p. 38) define os seguintes passos para um projeto de pesquisa:

- seleção do tema;
- formulação do problema;
- levantamento das hipóteses;
- levantamento bibliográfico inicial;
- indicação dos recursos técnicos metodológicos;

¹ Douranda em Educação e Mestra em Letras pela USP.

- indicação dos recursos econômicos;
- plano provisório de assunto, com uma divisão dos capítulos, itens e subitens do plano da pesquisa;
- cronograma da pesquisa.

Gil (2002, p. 20) sugere acrescentar, ao final do projeto, uma previsão da forma de apresentação dos resultados. Essa etapa pode ser fundamental para uma pesquisa em ensino de línguas, pois a divulgação dos resultados deve contemplar a comunidade envolvida na pesquisa.

Um exemplo de problema prático que poderia ser transformado em problema de pesquisa é a dificuldade da aquisição da escrita em alemão por alunos brasileiros do 3º ano do Ensino Fundamental. As perguntas de pesquisa decorrentes desse problema seriam: quais fatores levam os alunos do 3º ano a terem dificuldade ao aprender a escrever em alemão? Quais atitudes podem ser tomadas pela professora para minimizar essas dificuldades?

TIPOS E CATEGORIAS DE PESQUISAS

Brown (2004), ao observar que é uma tarefa difícil definir o que é pesquisa em Linguística Aplicada, sugere uma primeira classificação em duas categorias: pesquisa secundária, cuja base são as pesquisas e os trabalhos escritos de outros pesquisadores, e pesquisa primária, derivada de dados originais (BROWN, 2004, p. 478).

Outra classificação mencionada pelo autor (BROWN, 2004, p. 480) são os grupos de fatores que influenciam a pesquisa: o contexto sociopolítico e sociocultural, os objetivos da pesquisa, a razão que a motivou, o apoio financeiro recebido pelo pesquisador e a configuração da instituição na qual a pesquisa se

origina ou é realizada.

Ao contexto sociopolítico e sociocultural, Brown (2004, p. 480) acrescenta ainda questões de ordem física, como o tamanho da sala de aula; temporal, como a quantidade de aulas e sua duração; pedagógica, relativa aos métodos empregados pelo professor e aos estilos de aprendizagem dos alunos; psicológica, relativa ao nível de conforto dos participantes quanto a participar da pesquisa.

Brown (2004, p. 483) também classifica as pesquisas relativas ao ensino de línguas de acordo com três critérios: métodos de coleta, tipos de dados e procedimentos de análise dos dados. Brown (2004) propõe um *continuum* para categorizar esses critérios, que abrange dos dados e métodos de obtenção experimentais aos não-experimentais, bem como procedimentos de análise que variam do qualitativo ao quantitativo e do estatístico ao interpretativo. Mais importante do que definir esses fatores com exatidão no início da pesquisa é compreender que se trata de um *continuum*, isto é, nem sempre os dados ou procedimentos de uma pesquisa estão claramente localizados em um dos dois extremos.

A respeito dos dados, é comum nos depararmos com o termo *coleta* de dados, mas há autores que distinguem entre coleta e produção: a coleta de dados seria o recolhimento de informações que já estariam disponíveis de forma semelhante se não se tratasse de um contexto de pesquisa, enquanto a produção de dados enfatiza que os dados – por exemplo, textos escritos – estão sendo produzidos especificamente para a pesquisa. Por isso, neste artigo, opto pelo termo genérico *produção* de dados.

Brown (2004, p. 485) distingue ainda dois possíveis propósitos de uma pesquisa quanto à(s) hipótese(s) de partida. O primeiro deles é o de criar uma hipótese que explique determinado fenômeno,

e, nesse caso, o pesquisador inicia com questões mais gerais e procura manter a mente aberta durante a obtenção de dados. Quando a pesquisa envolve sujeitos observados ou entrevistados, o pesquisador pode voltar a entrar em contato com esses sujeitos ao fim da pesquisa, a fim de perguntar-lhes se as hipóteses fazem sentido. Nesse caso, o item “levantamento das hipóteses” do projeto de pesquisa poderia ser substituído por um detalhamento dos objetivos. Gil (2002, p. 41) denomina esse tipo de pesquisa *exploratória*.

Retomando o exemplo da pesquisa sobre a dificuldade da aquisição da escrita em alemão por alunos brasileiros do 3º ano do Ensino Fundamental, a professora-pesquisadora poderia analisar os dados obtidos e chegar à hipótese de que os alunos com maior dificuldade para aprender a escrever em alemão são aqueles que também escrevem com dificuldade em português. Então, ela poderia entrevistar esses alunos e a professora de português para confirmar se a hipótese é verdadeira.

Mas o objetivo da pesquisa também pode ser o de testar uma hipótese previamente elaborada. Nesse caso, Gil (2002, pp. 42-43) distingue entre a pesquisa descritiva, que objetiva descrever as características de determinado fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis, e a pesquisa explicativa, que busca identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Seguindo o mesmo exemplo, a professora-pesquisadora poderia supor que os alunos com maior dificuldade para aprender a escrever em alemão são aqueles que apresentam a mesma dificuldade na língua portuguesa, antes mesmo de analisar criteriosamente quaisquer dados que permitissem comparar a escrita desses alunos em ambas as línguas.

Seus procedimentos metodológicos, então, seriam voltados à obtenção de dados que permitissem essa comparação. A depender das técnicas de obtenção de dados e dos critérios de análise, seria possível descrever a relação entre a qualidade da escrita em português e em alemão, ou identificar possíveis causas da dificuldade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Existem diversos procedimentos a serem empregados para elaborar ou testar hipóteses, com o objetivo de responder a uma pergunta de pesquisa e, assim, dar um passo no sentido de resolver um problema prático. Aqui, exploraremos quatro das principais técnicas empregadas em pesquisas relacionadas ao ensino de línguas: a análise documental, o questionário, a entrevista e a observação. Ou, conforme as palavras de Richards (2001: 60-62): o questionário com algumas perguntas fechadas e outras mais livres, as entrevistas com os informantes, a observação direta dos mesmos e a coleta de amostras escritas ou orais de tarefas que eles já realizam naturalmente. Geralmente, uma resposta satisfatória à pergunta de pesquisa pode ser obtida a partir da combinação de dois ou mais desses procedimentos.

A análise documental abrange “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38). A escolha do tipo de documento a ser analisado – oficial, técnico, pessoal – é mais uma das decisões metodológicas a serem tomadas na pesquisa. Os documentos são fontes estáveis, contextualizadas e não-reativas, isto é, permitem a obtenção de dados

quando não há possibilidade de acesso a sujeitos, por exemplo, quando a interação pode alterar seu comportamento ou ponto de vista (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39). Por sua vez, a interpretação dos dados obtidos em documentos pode seguir um enfoque ético, filosófico, psicológico, entre outros (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 41).

O questionário é um meio rápido de obter informações específicas dos informantes, a ser preenchido por estes sem a intervenção do pesquisador. Segundo Dörnyei (2003, p. 7), o questionário solicita informações “de modo não-avaliativo”. Portanto, não se trata de um teste, em que há respostas certas ou erradas, boas ou ruins. Weissenberg (2012, p. 17) coloca também as seguintes questões: as respostas são de fácil avaliação? Os perfis dos informantes são de fácil comparação? Pádua (2002, p. 72) observa que, ao elaborar um questionário, é necessário que o pesquisador disponha de “um conhecimento razoável do tema proposto para pesquisa”, e isso pode significar que empregar questionários faça mais sentido em um estágio posterior à formulação das perguntas de pesquisa.

Quanto às perguntas do questionário, Peña (2010) as distingue a partir de três categorias. Podem ser abertas ou fechadas, isto é, podem admitir uma ampla gama de respostas – caso das perguntas iniciadas em *o quê, como, quando, onde, quem* – ou admitir somente duas ou três respostas possíveis, como *sim* ou *não*. Também podem ser relativas a eventos específicos (*o quê*), a explicações (*como*), a causas e argumentos (*por quê*) ou a opiniões, bem como retomar a linha de pensamento adotada pelo respondente a respeito de um item em particular; nesse último caso, são chamadas questões metacognitivas.

Uma terceira categoria divide as questões entre dois tipos: as questões de exibição, ou *display*, muito comuns em contextos de ensino, são aquelas cujas

respostas o entrevistador conhece e procura apenas confirmar. As questões referenciais, comuns em diálogos cotidianos, servem para que o entrevistador passe a conhecer as informações.

Richards (2001) propõe uma reflexão como importante estágio na preparação de um questionário, na qual o avaliador deve observar se as perguntas não conduzem o informante a uma determinada resposta, seja devido ao conteúdo das questões anteriores, seja por deixar transparecer a opinião do avaliador, seja por motivos de prestígio, isto é, quando a pergunta faz com que o informante sintam-se inclinado a causar uma boa impressão a respeito de si mesmo.

Critérios semelhantes são válidos para elaborar o roteiro de uma entrevista. A entrevista também se subdivide em alguns tipos. Pode ser estruturada, isto é, seguir rigidamente um roteiro prévio; semiestruturada, na qual um conjunto de questões orienta os assuntos abordados, mas o entrevistado tem liberdade para fazer suas digressões; livre, quando se pede que o entrevistado fale livremente sobre determinado tema. A entrevista também pode ser orientada para uma experiência específica ocorrida no passado e seus efeitos, e o entrevistador faz suas perguntas somente após ouvir todo o relato; pode reunir pequenos grupos focais em pesquisas sobre opiniões e atitudes; ou pode ser informal, fornecendo pistas para estudos exploratórios (PÁDUA, 2002; MOURA & FERREIRA, 2005; RIEMER, 2016).

Pádua (2002, p. 72) lembra ainda que o pesquisador deve formular “perguntas cujas respostas possam ser descritivas e analíticas”, evitando a dicotomia *sim/não*, e atentar para que o entrevistado não fuja ao tema proposto. Para Lüdke & André (1986, p. 36), o pesquisador precisa ir além do que o entrevistado afirma, e observar também sua linguagem não verbal.

As informações obtidas por meio de entrevista podem ser registradas em vídeo, em gravação de áudio ou em anotações, dependendo do foco do pesquisador: registrar as informações com maior acuidade ou deixar o entrevistado mais à vontade? A técnica de tomar notas é interessante para selecionar informações específicas, mas pode ser mais bem utilizada por entrevistadores mais experientes (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 37).

O quarto e último procedimento de pesquisa em ensino de línguas que abordaremos aqui é a observação de aulas, que pode ser sistemática ou assistemática; isto é, pode partir de “decisões prévias sobre os elementos e situações a serem observados” ou de descrições livres dos eventos observados (MOURA & FERREIRA, 2005, p. 57).

Além disso, segundo as mesmas autoras, a observação pode ser artificial, na qual o pesquisador manipula determinadas variáveis do contexto para observar as reações dos participantes, ou naturalista, em ambientes reais nos quais o pesquisador não interfere no fluxo de acontecimentos (MOURA & FERREIRA, 2005, p. 55).

Conforme uma terceira categorização de Moura & Ferreira (2005, pp. 55-57), o pesquisador pode ser do tipo participante ou não-participante. Lüdke & André (1986, pp. 27-28) subdividem esses critérios em quatro categorias mais detalhadas:

- Participante total. O pesquisador é um membro do grupo pesquisado, e o grupo não sabe nada a respeito da pesquisa. Procedimento eticamente questionável.
- Participante como observador. O pesquisador revela parte do que pretende com a pesquisa, para não influenciar as condições de obtenção e dados. Também é necessário tomar certas precauções de cunho ético.

- Observador como participante. Os objetivos da pesquisa são revelados por completo aos participantes, e a obtenção de dados depende do quanto os participantes estão dispostos a revelar ao pesquisador.
- Observador total. O pesquisador permanece oculto e os participantes não têm qualquer conhecimento da pesquisa. A modalidade mais problemática do ponto de vista da ética.

A observação tem como objetivos descrever sujeitos, locais, atividades, eventos especiais, bem como reconstruir diálogos (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, pp. 30-31). Em um dos volumes da série *Deutsch Lehren Lernen*, Ballweg et al. (2013) apresentam diversas fichas de observação de aula, a serem empregadas conforme o objeto da observação: os conteúdos e objetivos da aula, a atmosfera de aprendizagem, a linguagem do professor, a presença dos princípios de autonomia do aluno e foco na ação comunicativa, entre outros.

As técnicas de observação servem também para descobrir novos aspectos de um problema, não considerados previamente pelo pesquisador, e podem ser empregadas em situações nas quais não há outras formas possíveis de comunicação, isto é, quando os sujeitos envolvidos não querem ou não podem fornecer certas informações. Outras vantagens da observação se devem a ser a experiência direta o melhor modo de “verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”, permitindo também uma aproximação do ponto de vista dos sujeitos pesquisados, algo muito relevante nas abordagens qualitativas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, pp. 26-27).

Já a desvantagem mais comum associada esse método de obtenção de

dados é o fato de que depende largamente da interpretação pessoal do pesquisador. É necessário saber diferenciar entre a descrição objetiva dos fatos e as inferências que o pesquisador faz a partir desses fatos, interpretando, por exemplo, o tom do professor observado como autoritário, desleixado ou arrogante.

A fim de evitar esse enviesamento, Lüdke & André (1986, p. 27) sugerem que o pesquisador compare aquilo que encontra e aquilo que esperava encontrar. Se não houver nenhuma discrepância, é possível que a observação esteja sendo realizada sob um viés muito parcial, de modo a apenas confirmar ideias preconcebidas.

A duração do período de observação varia conforme o problema sendo estudado, mas é importante manter em mente que um período curto demais pode gerar conclusões precipitadas a respeito do problema estudado (pp. 29-30).

Quanto ao registro das observações, o formato escrito é o mais comum na observação de aulas. Esse registro deve ser feito o mais próximo possível do momento da observação, de preferência durante a aula observada – naturalmente, caso isso não atrapalhe a pesquisa. Caso o pesquisador seja participante e interaja com o grupo, ou caso os sujeitos pesquisados sejam crianças do Ensino Fundamental que buscam interação constante com o observador, chegando a ler suas anotações, é melhor realizar as anotações em um momento posterior à aula.

Voltando ao exemplo da professora que deseja investigar as causas da dificuldade de escrita em alemão, os procedimentos de pesquisa mais adequados seriam voltados à coleta de produções escritas, realizadas especificamente para a pesquisa ou não. Outro recurso valioso seria a aplicação de questionários aos alunos, a seus pais ou à professora de português, com questões relacionadas à rotina de estudos e tarefas desses alunos.

Entrevistas poderiam complementar a obtenção de informações e confirmar ou refutar as hipóteses da pesquisadora.

CRITÉRIOS CIENTÍFICOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Pádua (p. 82) explica que analisar significa classificar e organizar as informações coletadas, e estabelecer relações entre elas. Essas relações são estabelecidas a partir de pontos de convergência e divergência, identificando-se tendências, regularidades, princípios de causalidade e, conseqüentemente, possibilidades de generalização.

Entretanto, seguir os procedimentos metodológicos adequados à busca pela resposta a uma pergunta não torna uma pesquisa automaticamente válida, do ponto de vista científico. Brown (2004, pp. 492-495) aponta que uma pesquisa deve obedecer aos critérios de confiabilidade, replicabilidade e validade; em poucas palavras, isso significa que outro pesquisador, ao aplicar as mesmas técnicas para os mesmos informantes, obteria resultado similar, e que é possível aplicar essas técnicas para outros informantes.

Voltando ao nosso exemplo, a professora poderia descobrir que alguns dos alunos com dificuldades na escrita em alemão apresentam a mesma dificuldade quanto ao português, mas não todos; entretanto, quase todos os alunos com dificuldade na escrita em alemão praticam mais atividades extracurriculares no contraturno do que aqueles que não apresentam a mesma dificuldade. A partir daí, forma-se a hipótese de que o excesso de atividades impede que os alunos se dediquem adequadamente ao

estudo do alemão. Essa hipótese pode ser corroborada ou refutada por meio de uma nova coleta de dados.

ÉTICA

Os participantes de uma pesquisa sempre devem assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual são informados de que passarão por determinados procedimentos para fins de investigação. O termo deve explicitar que os dados serão utilizados de forma anônima e que os participantes podem optar por desligar-se da pesquisa a qualquer momento, bem como discorrer brevemente sobre os métodos de obtenção de dados que serão empregados.

Ao fim do termo de consentimento, o participante deve selecionar entre as opções “desejo participar” e “não desejo participar”. Quando os informantes são menores de idade, é necessária também uma autorização dos pais para participar da pesquisa, sem a qual os dados desses informantes devem ser excluídos do estudo.

Por vezes, o órgão que financia a pesquisa exige que ela seja submetida a um comitê de ética, a fim de verificar se a integridade dos informantes foi preservada.

A fim de evitar conflitos éticos que possam interferir na pesquisa, Brown (2004, p. 497) sugere evitar generalizações excessivas, isto é, que não sejam comprovadas pelos dados. Também é importante não abusar do tempo ou do esforço dos participantes, sejam eles os sujeitos pesquisados ou colegas que, eventualmente, auxiliem na obtenção de dados. Outro modo de agir eticamente ao realizar uma pesquisa é recompensar a cooperação dos

participantes, no mínimo, por meio de um feedback sobre o que ocorreu no estudo (BROWN, 2004, pp. 497-498).

PUBLICAÇÃO

A finalidade última da atividade de pesquisa é produzir conhecimento. Portanto, é necessário que os resultados sejam redigidos de forma clara. Existem diversas obras de fácil acesso sobre escrita acadêmica, que contemplam as especificidades de um artigo.

Porém, a divulgação dos resultados deve contemplar a comunidade envolvida na pesquisa, conforme mencionado na seção 1. Isso significa que eles podem ser não apenas publicados em periódicos editados por associações e universidades, mas também apresentados em eventos e congressos de profissionais da área.

É comum que esses periódicos disponham de avaliação cega por pares, isto é, outros especialistas da mesma área leem e avaliam o artigo sem saber quem é o autor. Esse procedimento tem o objetivo de evitar que se publique informações falsas, produzidas para corresponder a determinada ideologia ou corroborar teorias que não se sustentam, inventadas por quem pretende manipular seus leitores.

Todos os fatores apresentados aqui demonstram o caráter de seriedade da pesquisa científica. A nós, professoras e professores, cabe nos familiarizarmos com a importância do conhecimento científico, a fim de combater ataques obscurantistas à produção e divulgação do conhecimento humano em todas as suas vertentes! ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballweg, Sandra et al. (Orgs.). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* Munique: Klett-Langenscheidt, 2013.
- Booth, Wayne et al. *A arte da pesquisa*. Trad. de Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- Brown, James Dean. "Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards". In: Davies, Alan; Elder, Catherine (Orgs.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, 2004.
- Dörnyei, Zoltán. Academic writing. *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.
- Edmondson, Willis J.; House, Julianne. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3ª ed. Tübingen: Franck Verlag, 2006.
- Gil, Antonio. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- Grilli, Marina. "Como ensinar línguas? Do método ao pós-método". *Revista Projeto*, 57, 2019, pp. 36-41.
- Kumaravadivelu, Bala. *Understanding language teaching*. From method to postmethod. New York: Routledge, 2006.
- Lüdke, Menga; André, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.
- Moura, Maria Lucia S.; Ferreira, Maria Cristina. *Projetos de pesquisa. Elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2005.
- Pádua, Elisabete M. M. *Metodologia da Pesquisa. Abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 2002.
- Peña, Irene Pascual. "Teachers' questions in CLIL contexts". *Vienna English Working papers*, 19 (3), 2010, pp. 65-71.
- Richards, Jack C. *Curriculum Development in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 51-71.
- Riemer, Claudia. "Befragung". In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Orgs.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 2016, pp. 155-173.
- Weissenberg, Jens. *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis*. Publicação online, 2012. Disponível em < https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Leitfaden_interaktiv.pdf>. Acesso em 23/7/2020.

Binationaler Master Deutsch als Fremdsprache: Ein Erfahrungsbericht

Ana Beatriz Vasques de Araujo und Tatiane Schuster¹ | Universidade Federal do Paraná/Universität Leipzig

Die deutsche Sprache gewann in den letzten Jahren weltweit an Bedeutung. Deutsch ist zurzeit die meistgesprochene Sprache in Europa mit 100 Millionen MuttersprachlerInnen. Die letzte Datenerhebung des Auswärtigen Amtes (2020) zeigt, dass 15,4 Millionen Menschen weltweit die Sprache lernen. Ein leichter Rückgang ist jedoch in Brasilien zu beobachten: Während es im Jahr 2015 etwa 134.588 Deutschlernende waren, sind es 2020 nur noch 117.301 zu zählen. In den Schulen ist kaum eine Veränderung an den Zahlen zu merken (circa 80.000 Deutschlernende), der stärkste Schwund ist allerdings in der Erwachsenenbildung und in den Hochschulen zu identifizieren.

Die Zusammenarbeit im Bildungsbereich, die wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Kontakte zwischen Deutschland und Brasilien spielen eine große Rolle dabei, dass die deutsche Sprache sich attraktiv präsentiert. Jedoch könnte das politische Wechselwetter dazu beitragen, dass das Interesse an Fremdsprachen bzw. Deutsch leicht sinkt (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 40; vgl. Voerkerl 2017: 33ff).

Verschiedene Förderungsinitiativen der PASCH-Schulen, des DAADs, der Goethe Institute und auch von staatlichen Universitäten (durch das Programm Spra-

chen ohne Grenzen-Deutsch²) ermöglichen es sowohl Lernende als auch Lehrende, die Sprache zu lernen sowie sich im Ausland aus- und weiterzubilden.

Die Möglichkeit, in Deutschland zu studieren ist für viele Lernende ein Grund dafür, die Sprache zu lernen, denn "Deutsch öffnet Zukunftschancen durch Zugang zu einem der weltweit besten Hochschulsysteme und zu einem attraktiven Ausbildungs- und Arbeitsmarkt" (Auswärtiges Amt 2020: 54). Nichtsdestotrotz positioniert sich Deutsch zunehmend als Wissenschaftssprache. Die exzellenten Studien-

und Forschungsbedingungen machen die deutsche Hochschullandschaft für Studierende sowie für WissenschaftlerInnen sehr attraktiv (ibid.: 5).

Im Rahmen der Internationalisierung der Universitäten "haben Studierende der verschiedensten Fachgebiete heute viel eher die Möglichkeit, an ausländischen Universitäten ein oder mehrere Fachsemester zu studieren, als dies noch vor wenigen Jahren der Fall war" (Peuschel 2015: 652). Ein Beispiel einer solchen Förderungsinitiative ist das 2016 beendetete Programm *Ciências sem Fronteiras* (*Wissenschaft ohne Grenzen*). Dieses vergab Studierenden, Masterstudierenden und DoktorandInnen insgesamt 101.000 Stipendien für einen Aufenthalt im Ausland (DAAD, 2018: 8; Peuschel 2015: 652). Deutschland war auf der sechsten Position als Zielland, wobei 6625 Studierende (von diesen 300 DoktorandInnen und Postdocs) an deutschen Universitäten waren (Brasil, o.J.; vgl. DAAD 2015: 5) hinter den USA (27909), England (10779), Australien (7092), Frankreich (7314) und Kanada

¹ Masterstudentinnen im Fachbereich DaF an der UFPR/Universität Leipzig.

² Das Programm Sprache ohne Grenzen-Deutsch (Idiomas sem Fronteiras- Alemão) wird an 17 brasilianische Hochschulen in einem Blended Learning Format angeboten. Siehe mehr dazu: <http://isf.mec.gov.br/idiomas/alemao>.

(7331) (Brasil, o.D.). Des Weiteren wirkte sich die 2015 begonnene Zusammenarbeit zwischen brasilianischen DSD-Schulen und staatlichen Studienkollegs in Deutschland positiv aus: Studierende ohne Abitur haben die Chance, direkt an einer deutschen Universität zu studieren, ohne dass sie ein Studienkolleg für zwei Semester in Deutschland besuchen müssen (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 40).

Die Internationalisierung der Hochschulen, welche sich als wichtiger Kernbestandteil von Universitäten und Fachhochschulen etabliert, gewinnt somit zunehmend an Bedeutung. Als Hauptgründe zur Internationalisierung der Hochschulen sind folgende zu erwähnen: die Erhöhung internationaler Sichtbarkeit und Reputation, Verbesserung der internationalen und interkulturellen Kompetenzen der Absolvierenden, und internationale Forschungs Kooperationen (vgl. Maschke 2018).

Deutschland hatte als Ziel bis 2020 eine Zahl von 350.000 internationale Studierende zu erreichen (ebd.). 2019 waren es 302.157 BildungsausländerInnen an deutschen Hochschulen, von denen ca. 38% einen Masterstudiengang absolvierten. Zu den beliebtesten Fächergruppen gehören die Ingenieurwissenschaften (39,6%) und die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (24,9%). Auf der dritten Stelle befinden sich die Geisteswissenschaften mit knapp 11% der Absolvierende (DYHW/DAAD 2019).

Jedoch gibt es unterschiedliche Formen eines Auslandsstudiums: eine temporäre studienbezogene Auslands mobilität (kürzerer Aufenthalt, Auslandsstudium, Auslandspraktikum) und eine abschlussbezogene Auslands mobilität (Auslandsstudium mit Abschluss im Ausland) (Maschke 2018: 26).

Ein internationales oder binationales Studium an zwei Hochschulen hat unterschiedliche Vorteile unter anderen

die Sammlung solider Auslandserfahrung und das Verbessern der Sprachkenntnisse. Außerdem werden besondere Abschlüsse verliehen (*Double Degree oder Joint Degree*), was für das Berufsleben zweifelsohne von relevanter Bedeutung ist. Bei einem *Double Degree* vergeben beide Partneruniversitäten einen Abschluss – der Studierende hat am Ende seines Studiums zwei Abschlüsse; bei einem *Joint Degree* verleihen die Partnerhochschulen gemeinsam einen Abschluss (Studieren.de c2020).

Bezüglich der Ausbildungsmöglichkeiten für Absolvierende des Deutsch als Fremdsprache (DaF) besteht seit 2009 die Chance, einen binationalen Masterstudiengang mit der Universität Leipzig zu belegen und somit einen Doppelabschluss zu erhalten (vgl. Soethe 2010: 1626; vgl. Voerkel 2017: 327). Eine Promotionsmöglichkeit für DaF im Ausland gibt es nicht: "Promovieren kann man in Brasilien mit einem DaF-affinen Thema bisher nach wie vor nur in den Fachbereichen Linguistik oder Literaturwissenschaften" (Voerkel 2017: 328).

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Masterstudium *Deutsch als Fremdsprache: Estudos interculturais de língua e cultura alemãs*. Es werden demnächst Informationen über die Partneruniversitäten geliefert und der Aufbau des Masterstudiengangs präsentiert. Ausschließlich wird über unsere Erfahrung im binationalen Master berichtet.

ZU DEN PARTNERUNIVERSITÄTEN

Die Universität Leipzig wurde 1409 gegründet und ist eine der ältesten Universitäten Europas. Sie bietet ein einzigartiges Spektrum an Disziplinen, von den Geistes- und Sozialwissenschaften bis zu den Natur- und Biowissenschaften. Das Prinzip basiert auf einer inter-

disziplinären Teamarbeit in Forschung und Lehre, der Kooperation mit anderen Forschungseinrichtungen und einer verstärkten internationalen Zusammenarbeit (vgl. Universität Leipzig 2020). Die Universität verfügt über 14 Fakultäten und 17 zentrale Einrichtungen, von denen eine das Herder-Institut ist und als eine der angesehensten und traditionellsten Einrichtungen im deutschsprachigen Raum im Bereich der Forschung und Lehre von DaF gilt (vgl. Herder-Institut 2020). Es wurde 1951 gegründet und ist heute Teil der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig. Derzeit sind am Herder-Institut etwa 800 Studierende eingeschrieben, davon sind rund 300 aus dem Ausland (vgl. ebd.).

Das Herder-Institut bietet einen Bachelorstudiengang, mehrere Masterstudiengänge und einen strukturierten Promotionsstudiengang an. Seit dem Wintersemester 2008/2009 bietet das Herder-Institut folgende binationale Masterstudiengänge an (ebd.):

- *Deutsch als Fremdsprache im arabisch-deutschen Kontext* in Kooperation mit der Ain-Schams Universität Kairo/Ägypten;
- *Deutsch als Fremdsprache: Estudos interculturais de língua, literatura e cultura alemãs* in Kooperation mit der Universidade Federal do Paraná/Brasilien;
- *Deutsch als Fremdsprache im lateinamerikanischen Kontext* in Kooperation mit der Universidad de Guadalajara/Mexiko;
- *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im vietnamesisch-deutschen Kontext* an der Vietnam National University/Vietnam;
- *Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext* in Kooperation mit der Stellenbosch University/Südafrika.

Darüber hinaus kann am Herder-Institut der Internationale Promotionsstudiengang *Deutsch als Fremdsprache/ Transcultural German Studies* in Kooperation mit der University of Arizona, in Tuscon (PhD-Studiengang Leipzig-Arizona) studiert werden (vgl. ebd.).

Die Bundesuniversität Paraná (UFPR) wurde 1912 gegründet und ist die älteste Universität in Brasilien (vgl. UFPR 2020). Sie zeigt ihre Bedeutung und Exzellenz durch Bachelor, Master- und Promotionsstudiengänge, sowie Weiterbildungskurse, die sich am Prinzip der Untrennbarkeit zwischen Lehre und Forschung orientieren (vgl. ebd.).

Das Postgraduiertenprogramm der Bundesuniversität von Paraná (PPGL/UFPR) bietet Master- und Promotionsstudiengänge in den Bereichen Linguistik und Literaturwissenschaft, sowie Orientierung für Postdoktorandenprogramme (vgl. PPGL 2020). Im Zuge der Linguistik konzentrieren sich die Forschungsschwerpunkten in sieben Bereichen, wobei eines Deutsch als Fremdsprache ist.

DER BINATIONALE MASTERSTUDIENGANG *DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: ESTUDOS INTERCULTURAIS DE LÍNGUA E CULTURA ALEMÃS*

Im Rahmen des Masterstudiengangs Linguistik (Estudos Linguísticos) besteht die Möglichkeit, den bilateralen Masterstudiengang innerhalb der Forschungslinie *Deutsch als Fremdsprache* zu absolvieren. Es handelt sich um eine Partnerschaft zwischen der UFPR und dem Herder Institut der Universität Leipzig. Das Programm wird vom brasilianischen Bundesministerium für Erziehung (Ministério da Educação/MEC) und vom Deutschen Akademischen

Austauschdienst (DAAD) gefördert.

Ziel des Masterprogramms ist es, „Studien zur Präsenz und Verbreitung von Sprache, Kultur und Literatur im deutschsprachigen Raum in Brasilien, die sich auf Lehren und Lernen, Übersetzen, Interkulturalität, Mediation sowie sprachliche und literarische Reflexion unter kontrastierende Ansätze beziehen, [zu fördern]“ (freie Übersetzung) (PPGL 2020).

Als Zugangsvoraussetzung benötigen die BewerberInnen einen berufsqualifizierenden Studienabschluss in den Fächern Deutsch als Fremdsprache oder Germanistik (Letras Alemão, German Studies usw.), Linguistik oder Literaturwissenschaften. Des Weiteren findet eine zweiteilige³ Auswahlprüfung statt, die aus einem Projektentwurf und einer mündlichen Prüfung (Interview) besteht. Der mündliche Teil der Auswahlprüfung wird von Dozierenden der Linguistik und des DaF-Bereiches durchgeführt, wobei die BewerberInnen Fragen über ihr Projekt in beiden Sprachen beantworten. Auch die Sprachkenntnisse im Deutschen und im Englischen müssen nachgewiesen werden. Das erforderliche Sprachniveau ist das vom Europäischen Referenzrahmen festgelegte Niveau C1 für Deutsch und B2 für Englisch.

ZUM AUFBAU DES KURSES

Die Regelstudienzeit umfasst vier Semester. Im ersten Semester belegen die Studierenden drei Module in den Bereichen Kulturstudien, Literaturdidaktik, Deutsch als Wissenschaftssprache oder Übersetzung an der UFPR in Brasilien. Das zweite und dritte Semester finden in Deutschland statt und umfassen mehrere Module in den drei Bereichen: Didaktik/Methodik, (Angewandte) Linguistik und Kulturstudien. Das vierte Semester findet

in der Regel an der Heimatuniversität statt, um das Pflichtpraktikum zu absolvieren und die Masterarbeit weiter zu schreiben.

Die Module sind auf die Forschung ausgerichtet und es gibt zahlreiche Optionen, die die möglichen Studienbereiche in Deutsch als Fremdsprache betreffen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Weitergabe von Wissen und Fähigkeiten, die ein Studium im Bereich des wissenschaftlichen und kulturellen Austauschs zwischen Deutschland und Brasilien ermöglichen.

Um den „Mestrado em Letras“ an der UFPR abzuschließen, sind 60 Leistungspunkte (LP) erforderlich, deren Aufteilung aus Folgendem besteht: 24 LP werden für die *Disciplinas* und 36 LP für die Masterarbeit und deren Verteidigung vergeben. Allerdings entspricht der Gesamtumfang des studentischen Arbeitsaufwandes des binationalen DaF-Masters 120 Leistungspunkten. Für jedes bestandene Modul werden 10 Leistungspunkte vergeben: Drei Fächer an der UFPR und fünf Module an der Universität Leipzig. Diese umfassen Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Art und schließen mit Modulprüfungen ab (vgl. Universität Leipzig, Philologische Fakultät 2015).

Die weiteren Leistungspunkte entfallen auf die Masterarbeit (30) und auf das mindestens fünfwöchige Pflichtpraktikum (10) (ebd.). Die Masterarbeit wird in der Regel im zweiten Studienjahr und auf Deutsch verfasst. Alle Masterarbeiten werden in Zusammenarbeit von Dozierenden beider Partneruniversitäten betreut. Als Vorbereitung für die Masterarbeit belegen die ausländischen Studierenden das Pflichtmodul *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache* in Deutschland.

Während in Brasilien die Lehrveranstaltungen üblicherweise im gleichen Veranstaltungsformat stattfinden und als „Disciplinas“ gekennzeichnet werden,

³Bis zum Jahr 2019 enthielt die Auswahlprüfung zudem einen schriftlichen Teil.

ist an der Uni Leipzig von "Modulen" die Rede, welche aus Vorlesungen und Seminaren bestehen. Die Vorlesungen dauern 90 Minuten und der Dozierende hält einen Vortrag über ein bestimmtes Thema, wobei keine aktive Teilnahme der Studierenden verlangt wird. Im Gegensatz dazu enthält ein Seminar eine interaktive Gestaltung, indem in der Regel Gruppenarbeiten und Diskussionen stattfinden.

Für jedes Seminar und Vorlesung wird die Lernplattform *Moodle* begleitend zum Präsenzstudium eingesetzt. Die Vorlesungen und Seminare sind sehr interessant und es besteht die Möglichkeit, verschiedene Themen mit Studierenden aus vielen Teilen der Welt zu diskutieren. Aus diesem Grund bedauern wir, dass unser drittes Semester aufgrund der Coronavirus-Pandemie vollständig online war. Einige Seminare waren sowohl synchron als auch asynchron gestaltet und die Aufgaben wurden auf der Universitätsplattform zur Verfügung gestellt.

Besonders interessant fanden wir die Module *Testforschung und Testentwicklung* und *Ausspracheerwerb, Aussprachevermittlung, Rhetorik*. Das erste Modul besteht aus einer Vorlesung und aus zwei Seminaren: die Vorlesung beschäftigt sich theoretisch mit wichtigen Testsystemen und Prüfungsformaten sowie mit der Erstellung zuverlässiger und valider Tests; die Seminare konzentrieren sich jeweils auf die rezeptiven Fertigkeiten des Hör- und Leseverständnisses und auf die produktiven mündlichen und schriftlichen Handlungsfähigkeiten. In beiden Seminaren werden die Studierenden theoretisch und praktisch mit dem Prüfen und Bewerten dieser Fertigkeiten anhand der bekanntesten DaF-Sprachtests vertraut gemacht (vgl. Herder Institut

2020: 38-40).

Das Modul *Ausspracheerwerb, Aussprachevermittlung und Rhetorik* führt in die Grundlagen der Phonetik und Phonologie ein, beleuchtet Erwerbsaspekte von Erst- und Zweitsprachlernenden und bietet Methoden zur Ausspracheschulung von Lernenden mit Zweitsprache Deutsch (vgl. Dahmen & Weth 2018) an. Im Kontrast zu anderen Sprachen konnten die Muster der deutschen Sprache und Schrift klarer gesehen und besser verstanden werden (vgl. ebd.). Neben den Schlüsselbegriffen der Disziplin wurde eine Vertiefung in zentralen Kernbereichen angeboten, die für den Deutschunterricht als Fremdsprache/Zweitsprache und für die Forschung auf dem Gebiet der Phonetik und Phonologie relevant sind.

Da die Themen Testforschung und Phonetik/Phonologie nicht Schwerpunkte an der UFPR sind und normalerweise nicht in dem Letras-Studium bzw. in den Lehrerausbildungsabschlüssen behandelt werden, hatten wir die Möglichkeit, mehr über diese Forschungsbereiche zu erfahren und demzufolge didaktische Aspekte in unserer eigenen Lehrtätigkeit zu bedenken und zu verbessern.

Anschließend widmen wir uns unserer Erfahrung im binationalen Master und den (Berufs)Möglichkeiten, die eine solcher Abschluss erzeugen kann.

ZU DEN ERFAHRUNGEN UND PERSPEKTIVEN

Einer der größten Vorteile dieses binationalen Masterstudiums ist der Doppelabschluss (*double Degree*), der in beiden Ländern ohne weitere Anerkennung gültig ist. An der Universität Leipzig (UL) wird ein *Master of Arts (M.A.)* verliehen und an

der UFPR erhalten Absolvierende den *Mestre* Titel. Darüber hinaus hat die Erlangung eines Titels mit internationaler Gültigkeit einen erheblichen Stellenwert im Curriculum.

Der binationale Masterstudiengang eröffnet interessante Karriereaussichten und eine breite Palette an Tätigkeiten in allen praktischen und beruflichen Bereichen des Faches Deutsch als Fremdsprache, in denen technische und wissenschaftliche Qualifikationen erforderlich sind, wie z. B. Lehrtätigkeiten in Sprachschulen im In- und Ausland, Beschäftigungsmöglichkeiten in DaF-Abteilungen an in- und ausländischen Hochschulen⁴ (falls erforderlich nach dem Promotionsabschluss), in Buchverlagen, die auf Fremdsprachen- oder Softwarehersteller oder andere L2-Lehr- und Lernmedien spezialisiert sind, Arbeitsbereiche wie Bibliothekare oder Dokumentare sowie Jobs von Kulturmanagern (vgl. Herder Institut 2020; vgl. Born 2013). Solche sprachlichen und kulturellen Vermittlungsfähigkeiten, die durch einen Master-Abschluss erworben wurden, werden auch von internationalen Organisationen wie der EU oder den Vereinten Nationen sowie von international im In- und Ausland tätigen Unternehmen berücksichtigt (vgl. Born 2013).

Die Studierenden werden auch auf der Grundlage der Ergebnisse der neuesten Forschung und der neuesten Entwicklungen auf wissenschaftliche Aktivitäten vorbereitet. Der Schwerpunkt des Masterstudiengangs liegt auf der Vertiefung spezifischer Kenntnisse der Arbeiten zur Struktur und Verwendung der deutschen Sprache, Interkulturalität, Kenntnis der Prozesse des Erwerbs von Fremd- und Zweitsprachen sowie der Didaktik und Methodik von Deutsch

⁴ Aufgrund des aktuellen Lehrermangels in Deutschland, besteht auch die Möglichkeit als DaF-Lehrende im öffentlichen Dienst zu arbeiten. Jedoch ist eine Anerkennung des Lehrerabschlusses (Letras-Studium) erforderlich. Die Zeugnisanerkennungsstelle jedes Bundeslandes ist für die Anerkennung eines im Ausland erworbenen Lehrerbildungsabschlusses zuständig und stellt die Gleichwertigkeit des Abschlusses mit einem im jeweiligen Bundesland erworbenen Lehramtsabschluss fest.

als Fremdsprache mit technischen und forschungsorientierten Fähigkeiten im Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache (vgl. Herder Institut 2020).

Während des Studiums wird besonderes Augenmerk auf den Transfer von Wissen und Fähigkeiten gelegt, die Aktivitäten im Bereich des wissenschaftlichen und kulturellen Austauschs zwischen der deutschsprachigen und der portugiesischsprachigen Welt ermöglichen. Das Abkommen zwischen den beiden Universitäten ist daran interessiert, die Internationalisierung der Institutionen zu fördern und spezifische Forschung in Bezug auf die beiden Länder zu nähren. Es besteht die Möglichkeit, Forschungen für den brasilianischen DaF-Bereich zu entwickeln, mit dem Vorteil, diesen gesamten Prozess *in loco* zu erleben. Unsere Masterarbeiten, die sich in den Bereichen Medien und Fremdspracherwerb einordnen lassen, werden von Dozierenden beider Universitäten betreut. Die Rückmeldungen und den Zugang zu zahlreicher Literatur tragen zu einer ausführlicheren und vielfältigeren Forschung bei.

Des Weiteren hat dieser Aufenthalt in einer deutschen Universität für die

Erweiterung unserer Sprachkenntnisse zweifelsohne beigetragen. Einer der von uns erlebten Herausforderungen bezieht sich auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen im akademischen Kontext. Sowie schon von Fandrych et al. (2014: 177f) identifiziert, müssen sich ausländische Studierende trotz eines vorherigen Studienabschlusses und allgemeiner Sprachkompetenzen "möglichst schnell und umfassend auf die spezifischen institutionellen, sozialen und kommunikativen Anforderungen einstellen, die für ein (philologisches) Masterstudium an einer deutschen Hochschule einschlägig sind [...]". Die Inhalte des Moduls *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache* haben uns geholfen, mehr über die Spezifika der alltäglichen Wissenschaftssprache zu erfahren und konnten gleichzeitig in einer praktischen Weise als erworbene Kenntnisse in unseren Forschungsprojekten angewendet werden.

Der akademische und kulturelle Austausch mit Dozierenden und Studierenden aus Deutschland und verschiedenen Teilen der Welt trägt zur Entwicklung akademischer und zwischenmenschlicher

Fähigkeiten bei. Einerseits profitieren die Universitäten von der kulturellen Bereicherung durch Studierende unterschiedlicher Kulturen. Auf der anderen Seite profitieren die Studierenden von einem hoch relevanten Lehrplan. In diesem Sinne ist der Austausch von Erfahrungen und Informationen auf globaler Ebene durch reiche und vielfältige Debatten miteinander verflochten. Dadurch kann man beispielsweise erfahren, wie die deutsche Sprache in verschiedenen Ländern unterrichtet wird bzw. welche Herausforderungen dabei entstehen. Dieser wechselseitige Transfer ermöglicht es, dass wir selbst über unsere Praxis reflektieren und somit unsere Lehrtätigkeit auch verbessern.

Einen Teil unseres Studiums in einem anderen Land durchzuführen war eine einzigartige Erfahrung. Die Interaktion mit Forschenden aus verschiedenen Ländern und das Erleben einer anderen Routine erweiterte unser akademisches Repertoire und bewirkte fundiertere Lösungen für unsere Forschung sowie für unsere Praxis als DaF-Lehrerinnen. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Datenerhebung 2020. Disponível em: <https://www.daad.de/de/der-daad/kommunikation-publikationen/veroeffentlichungen-publikationen/deutsch-als-fremdsprache-weltweit/> Acesso em: 29 set 2020.
- BORN, Sigrid. Ein Germanistik-Studium eröffnet vielfältige Berufschancen. Alumni Portal Deutschland, 2013. Disponível em: <https://www.alumniportal-deutschland.org/studium-weiterbildung/studium-ausbildung/germanistik-germanistik-studium/>. Acesso em: 23 set. 2020.
- DAHMEN, Silvia. & WETH, Constanze. *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2018.
- DYHW; DAAD. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Wissenschaft Fokus, 2019. Disponível em: <http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation>. Acesso em: 26 jul. 2020.
- FANDRYCH, Christian; KLEMM, Albrecht & RIEDNER, Renate. Die Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache auf Master-Niveau: Das Beispiel eines integrierten Fach-/Sprachmoduls am Herder-Institut der Universität Leipzig. In: MACKUS, Nicole & MÖHRING, Jupp (Hrsg.). *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014, S. 177-193.
- HERDER-INSTITUT. Disponível em <https://herder.philol.uni-leipzig.de/>. Acesso em: 29 set 2020.

- HERDER INSTITUT. Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 2020/21. Disponível em: https://herder.philol.uni-leipzig.de/red_tools/KVWwiSe2021_22-09-2020.pdf. Acesso em: 25 set 2020.
- MASCHKE, Katharina. Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Konzept, Handlungsfelder, Herausforderungen. Vortrag im Rahmen des iDA-Seminars „Einführung Internationalisierung für Wissenschaftsmanager“, 2018. Disponível em: <https://www.daad.de/medien/ida/archiv/2018/Kurs35/maschke.pdf>. Acesso em 29 jul 2020.
- PEUSCHEL, Kristina. Die Internationalisierung der brasilianischen Hochschulen: Deutsch als Fremdsprache, Strategien und Auslandsstudium. In: Böcker, J. & Stauch, A. (Hrsg.). *Konzepte aus der Sprachlernforschung – Impulse für die Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgletas/pb/>. Acesso em 29 set 2020.
- SOETHE, Paulo. Deutsch in Brasilien. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hefeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, 1624-1627.
- STUDIEREN.DE. Studieren mit Doppelabschluss, c2020. Disponível em: <https://studieren.de/binationales-studium.0.html> . Acesso em: 29 set. 2020.
- UFPR. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/a-universidade-institucional/>. Acesso em 29 set 2020.
- UNIVERSITÄT LEIPZIG. Disponível em: <https://www.uni-leipzig.de/universitaet/>. Acesso em 29 set 2020.
- VOERKEL, Paul. *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Dissertationsschrift. 2017. 719f. Philosophische Fakultät, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena, 2017.
- UNIVERSITÄT LEIPZIG, Philologische Fakultät. *Studienordnung für den Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache: Estudos interculturais de língua, literatura e cultura alemãs der Universität Leipzig und der Universidade Federal do Paraná/Brasilien*, 2015. Disponível em: https://herder.philol.uni-leipzig.de/red_tools/Heft_60_2015_DaF-Parana_SO_oU.pdf. Acesso em 29 set 2020.

Mehrsprachigkeit und Hybridität in *Gegen die Wand* von Fatih Akin

Daniela Garcia¹ | Swiss International School Brasília

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs (1945) erlebte Deutschland eine riesige wirtschaftliche, politische und soziale Katastrophe. Mithilfe verschiedener Faktoren beispielsweise der Währungsreform und des Aufbauwillens der Nachkriegsgeneration erfuhr Deutschland in den 50er und 60er Jahren das sogenannte „Wirtschaftswunder“. Dafür brauchte die deutsche Industrie dringend Arbeitskräfte. Da der Staat an Arbeitskräftemangel litt, ließ man sie in Italien, in Portugal, in der Türkei u.v.m. anwerben. Die meisten ausländischen Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen wollten nur ein paar Jahre in Deutschland bleiben und danach in ihr Heimatland zurückkehren. Trotzdem blieben viele „Gastarbeiter“ und „Gastarbeiterinnen“ dauerhaft. Damit wurde Deutschland – ein ehemaliges Auswanderungsland – in den letzten Jahrzehnten ein Einwanderungsland.

Mit dieser Migrationswelle wurden kulturelle Ausdrücke geschaffen. Solche künstlerischen Darstellungen ermöglichen DaF-Lernenden und anderen Personen, die sich für die deutsche Geschichte interessieren, eine Idee dieser Beziehung zu haben. Die ersten türkisch-deutschen Filme stellten den Kulturkonflikt dar, mit dem Migranten in einem anderen kulturellen Umfeld als in ihrem vertrauten Zuhause konfrontiert wurden. Tevfik Basers Filme *40 Quadratmeter Deutschland*

(1986) und *Abschied vom falschen Paradies* (1988) schildern beispielsweise türkische Männer, die „schwache“ Frauen vor der moralischen Korruption des Westens schützen sollen (Naiboğlu 2010: 76). Das türkische Stereotyp, das in diesen und auch in anderen Filmen dargestellt wird, hebt die angeblichen kulturellen Unterschiede hervor, statt sie zu vermeiden. Ein paar Jahre später drehte Fatih Akin seine ersten Filme und beschrieb auf eine neue Art und Weise die Erfahrungen von Migranten und

ihren Familien in Deutschland. Seine Eltern kommen aus der Türkei und wanderten in den 1960er Jahren nach Deutschland aus, um zu arbeiten. Der Sohn ist in Hamburg geboren und aufgewachsen. Er gehört zur zweiten Generation und hatte natürlich andere Erfahrungen als seine Eltern in Deutschland, was ihm ermöglicht, die kulturellen Unterschiede zwischen Deutschland und der Türkei anders darzustellen, wie Naiboğlu (2010: 76) betont: „by bringing stereotypes with more dimensional characters together in his films, he offers contemplation on the ambivalence in the discourse of cultural difference“.

Innerhalb der Grenzen des deutschen Nationalstaats werden heutzutage verschiedene ethnische Gruppen anerkannt. Nach den Daten des Mikrozensus lebten 2015 circa 2,9 Mio. Personen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland (Schührer 2018: 5). Die Forscherin hebt auch die Verbundenheit mit Deutschland und die Identität der in Deutschland geborenen Türkeistämmigen hervor:

¹ Mestra em Alemão pela National University of Ireland Maynooth e professora de alemão na Swiss International School Brasília.

Die Verbundenheit mit Deutschland war zum Befragungszeitpunkt in allen Gruppen höher als die Verbundenheit zur Türkei. Nationale Identität scheint für die zweite Generation eine größere Rolle zu spielen als für die erste. Gerade bei den in Deutschland geborenen Türkeistämmigen ist aber auch die Identifikation mit Deutschland besonders stark ausgeprägt (Schührer 2018: 6).

Die oben genannte Studie weist darauf hin, dass Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit gegenüber solchen mit nur türkischer Staatsangehörigkeit einen höheren Integrationsstand haben, vermutlich wegen des Einbürgerungsprozesses (Schührer 2018: 5). Diese Integration gelingt im Großteil, trotzdem ist die Nation als eine homogene und feste Gemeinschaft nur ein falsches Ideal (Naiboğlu 2010: 75). Aufgrund dieser Tatsache schrieben verschiedene Theoretiker darüber und entwickelten Konzepte wie den dritten Raum und die Hybridität. Mit Rücksicht auf diese Theorien werden Szenen aus dem Film *Gegen die Wand* von Fatih Akin in diesem Artikel analysiert, weil die Problematik von Familien mit Migrationshintergrund und ihre Verbundenheit mit beiden Ländern dargestellt wird. Ein solches Thema müsste interessant für den DaF-Unterricht sein, um Lernenden den aktuellen Zustand von diesen Personen zu zeigen, sowie die Relevanz von migrationsbezogenen Themen für die deutsche Gesellschaft. Ferner können sich Lernende mit dem dritten Raum selbst identifizieren, wenn sie eine neue Sprache erlernen und eine andere Kultur erfahren.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZU MEHRSPRACHIGKEIT UND HYBRIDITÄT

Der vereinfachte Dualismus zwischen Heimat vs. Ausland, Tradition vs. Modernität, Vertrautheit vs. Fremdheit sind wahrscheinlich zu flach für die Migranten, da der Raum, den sie einnehmen, keine spezifische Seite des Dualismus ist, sondern der Raum dazwischen. Damit beschäftigt sich seit langem der indische Wissenschaftler Homi K. Bhabha, der die Theorie der Hybridität und des dritten Raums entwickelte. Er gilt als einer der wichtigsten postkolonialen Theoretiker. Im Fall dieses Artikels wird nicht spezifisch über Postkolonialismus diskutiert, aber trotzdem lösten die migratorischen Wellen in Deutschland eine ähnliche Beziehung zwischen Haupt- und Subkultur aus, die nach Bhabhas Theorie analysiert werden können.

Homi K. Bhabha ist der Meinung, dass Kulturen als Artikulationsräume gelten, in denen kulturelle Symbole und Bedeutungen immer neu verhandelt, verstanden, gelesen und übersetzt werden. Der Wissenschaftler verweist darauf, dass Kulturen nicht mehr in Opposition zu anderen Kulturen verstanden werden können und damit wird der Unterschied zwischen Kulturen nicht in einem allgemeinen Rahmen aufgenommen. Diese Vereinfachung der Kulturen spiegelt nicht die Realität wider: "It is actually very difficult, even impossible and counterproductive, to try and fit together different forms of culture and to pretend that they can easily coexist" (Bhabha 1990: 209). Damit sieht man, dass verschiedene Kulturen nicht länger homogen sind. Mit seiner Idee dekonstruiert er den europäischen kolonialistischen Diskurs

von „selbst“ und „anderen“ („self“ und „other“) sowie den Antagonismus „wir/ die Normalität/ die Heimat/ der Okzident“ versus „die anderen/ die Abnormalität/ die Fremdheit/ der Orient“, was man auch in der Theorie von Edward Said zu „Othering“ finden kann. Laut seiner Aussage bei einem Interview für die österreichische Fernsehsendung *ORF Science* (2007) sind die Migranten

zwar sehr oft in der Minderheit, aber sie stehen nicht am Rand der Gesellschaft. Sie leben mitten unter uns, sind Bestandteil unseres Alltags, machen unsere Hausarbeit, befinden sich oft genauso nahe zu uns wie unsere Verwandten, in unseren Wohnungen. Selbst wenn wir sie politisch als ein „sie“ begreifen, sind sie keine „sie“, sondern ein Teil von „uns“. (Bhabha 2007: 1)

Da kann man bemerken, dass solche Oppositionen nicht mehr vorstellbar sind, da die Menschen bzw. die Kulturen hybrid sind und nebeneinander leben. Der Begriff „Hybridität“ kommt aus der Biologie und wird meistens als eine Vermischung von zwei Dingen, die etwas Neues erzeugen, beschrieben. Anders betrachtet Bhabha die Hybridität. Laut seiner Aussage (2007: 1) ermöglicht die Hybridität nicht, zwei Punkte zu verfolgen, aus welchen der dritte Punkt entsteht, genauso wie man den Begriff in der Biologie versteht: „Hybridisierung heißt für mich nicht einfach Vermischen, sondern strategische und selektive Aneignung von Bedeutungen, Raum schaffen für Handelnde, deren Freiheit und Gleichheit gefährdet sind“ (Bhabha 2007: 1). Damit bezeichnet er den „dritten Raum“, d.h. einen Aushandlungsort, der einen produktiven kulturellen Prozess

bietet: „Bei ‚Third Space‘ geht es um Transformationen in gesellschaftlichen Verhandlungen, d.h. Menschen kommen mit unterschiedlichen Einstellungen zusammen und streiten miteinander um Bedeutungen. Dabei entstehen neue Freiräume“ (Bhabha 2007: 1). Der Theoretiker ist auch der Meinung, dass die zwei Ausgangspunkte, die den dritten Raum kreieren, weniger wichtig sind als der neugeschaffene Raum (1990: 211). Der dritte Raum erschafft neue Autoritätsstrukturen sowie neue politische Initiativen. Wenn man das mit Migration verbindet, kann man denken, dass die Kultur des Herkunftslandes und die Kultur des Landes, in dem der Migrant jetzt wohnt, im Hintergrund stehen. Trotzdem spielt die Hybridität, die aus beiden Kulturen besteht, eine wichtigere Rolle.

Die Konzepte von Rechten und Pflichten, die zentral für jedes westliche Land sind, müssen in Frage gestellt werden, wenn man den rechtlichen und kulturellen Status von Ausländer- und Flüchtlingspopulationen analysiert, da solche Menschen immer auf der anderen Seite des Gesetzes sind und nicht dadurch geschützt werden (Bhabha 1990: 218-219). Dabei befinden sich Vertreter der Hauptkultur bzw. der Mehrheit eines Staates in einem ewigen Konflikt mit Migranten und Menschen aus Minderheiten. Laut Bhabha stehen auf dem Spiel „die zentralen Autoritäten und Werte der Gesellschaft“ (2007: 1). Bei solchen Situationen kann der Multikulturalismus von Bedeutung sein, da er sich mit dem Bedenken hinsichtlich Benachteiligung und Mangel an Gerechtigkeit beschäftigt, die der Nationalstaat als seine Verantwortung anerkennt (Petek 2007: 177).

Laut dem Statistischen Bundesamt (2016) haben rund 18,6 Millionen Menschen einen Migrationshinter-

grund in Deutschland und viele Kinder wachsen mehrsprachig auf, d.h. sie haben seit der frühen Kindheit Kontakt zur Amtssprache, in diesem Fall Deutsch, und auch zur Sprache, die die Familie spricht. Für Christ (2000: 10) ist ein mehrsprachiger Mensch eine Person,

die in mehreren Sprachen funktional sprachlich handeln kann, deren Handlungsfähigkeit in den seltensten Fällen von Sprache zu Sprache ausgewogen sein wird und bei der in der Regel von einer unterschiedlichen ‚kommunikativen Reichweite von Sprache zu Sprache auszugehen ist. Was den Sprachstand dieser Person jedoch insbesondere charakterisiert, das ist die prinzipielle Offenheit für Sprachwechsel und die erlebte Praxis von mehreren Sprachen.

Mehrsprachig zu sein, ob während der Kindheit oder erst wenn man ein Erwachsener ist, ermöglicht den Handlungsraum zwischen beiden Sprachen bzw. Kulturen und diese Kontaktzone ist direkt mit dem dritten Raum verbunden. In dem Film, der in diesem Artikel analysiert wird, sind die Figuren mehrsprachig und haben auch eine hybride Identität. Sie verhandeln zwischen beiden polarisierten Kulturen (der deutschen und der türkischen). Solche Erfahrungen können auch DaF-Lernende sammeln, wenn sie die Fremdsprache erlernen und kulturelle Merkmale annehmen. Darüber wird im nächsten Teil diskutiert.

ANALYSE VON MEHRSPRACHIGKEIT UND HYBRIDITÄT IN GEGEN DIE WAND

Der circa zweistündige Film des deutsch-türkischen Regisseurs Fatih

Akin, der 2004 mit dem Goldenen Bären ausgezeichnet wurde, diskutiert die interkulturellen Unterschiede zwischen türkischen und deutschen Menschen, die in Hamburg wohnen. In diesem Film sind die jungen Erwachsenen der zweiten Generation die Hauptfiguren. Ferner werden ihre Schwierigkeiten in diesem Land, das gleichzeitig als Zuhause und Ersatzland gilt, stetig thematisiert. Im Folgenden geht es vor allem um die Analyse der Beziehung, die Sibel und Cahit zu den Sprachen haben, die sie sprechen, sowie ihre Verbundenheit mit beiden Ländern.

Auf einer Seite steht Sibel (Sibel Kekilli), die in Deutschland geboren wurde und zwischen der Sehnsucht nach Freiheit und den Vorteilen des westlichen Lands und der Tradition ihrer Familie lebt. Auf der anderen Seite steht Cahit Tomruk (Birol Ünel), der jahrelang ein asoziales Leben in Deutschland führt und kaum Kontakt zur türkischen Tradition hat. Obwohl beide Figuren sich unterschiedlich verhalten, haben sie etwas Gemeinsames: Selbstmordversuche und den Wunsch, sich von ihrem Leben zu befreien. Sie lernen sich in der psychiatrischen Abteilung eines Krankenhauses kennen. Sibel macht Cahit einen Heiratsantrag, da er ein Türke ist. Durch die Scheinehe will Sibel ihre Freiheit erreichen.

Da beide Figuren sehr problematisch wirken und sowohl in Deutschland als auch in der Türkei nicht integriert sind, bin ich der Ansicht, dass ihre Mehrsprachigkeit ihre hybriden Identitäten verstärkt, indem sie keine Eigenschaften vorzeigen, die in einer bestimmten Kultur verankert sind. Cahit und Sibel pendeln zwischen der deutschen und der türkischen Sprache je nach Situation und kreieren damit ihren dritten Raum. Dies wird durch die Analyse der folgenden Szenen erläutert.

Viele Filme schildern den türki-

schen Migranten, der Mangel an Deutschkenntnissen hat. Trotzdem wird in Fatih Akins Film etwas Anderes abgebildet. Cahit ist der türkische Migrant und spricht perfektes Deutsch, es mangelt ihm aber an Türkischkenntnissen. Anders wirkt Sibel, die mit ihrem Vater ausschließlich auf Türkisch spricht. Dies stellt ihren Respekt der Tradition gegenüber dar, obwohl sie sich ganz ‚westlich‘ verhält, wenn sie sich nicht in der Nähe ihrer Familie befindet: „Heritage languages are reserved for religious ceremonies, intra-family communication in which an elder imparts wisdom, comic moments of extreme emotion and musical interludes“ (Gramling 2010: 361). In diesem Fall zeigt ihr Vater seine Weisheit und hält dem Mädchen Vorträge über die Wichtigkeit des Lebens. Mit ihrem Bruder Yilmaz (Cem Akin), der akzentfreies Deutsch spricht, wird nur die deutsche Sprache angewendet. Die Beziehung zwischen Sprachen und ihre Verwendung innerhalb der Familie stellt sowohl den Respekt älteren Menschen gegenüber als auch die Spaltung zwischen den Generationen dar, da die älteren Menschen in der Türkei und die jüngeren in Deutschland aufgewachsen sind.

Diese Spaltung taucht natürlich nicht nur zwischen Eltern und Kindern auf, sondern auch zwischen anderen Mitgliedern der Gesellschaft. In einer der ersten Szenen des Filmes sieht man Cahit in einer Klinik, wo der Psychiater ihn berät. Dr. Schiller, dessen Name höchstwahrscheinlich absichtlich ausgewählt wurde, um die deutsche Tradition und Hochkultur provokativ zu erwähnen, fragt Cahit, was sein Familienname bedeutet. Der Arzt meint, dass die Namen in der Türkei im Gegensatz zu deutschen Namen immer eine schöne Bedeutung haben. Herr Schillers Ansatz stellt die Vorstellung des Westens dem Osten gegenüber, wo er alles

für exotisch hält. Cahit zeigt kein Interesse weder an dem Thema des Gespräches noch an der Bedeutung seines Namens:

Schiller: Woher kommt eigentlich der Name Tomruk?

Cahit: Aus der Türkei.

Schiller: Ich meine, was bedeutet er?

Cahit: Keine Ahnung.

Schiller: Die Namen haben doch alle so eine schöne Bedeutung.

Cahit: Ist das so?

Schiller: Mhm, viel mehr als bei uns. Zumindest von den Vornamen weiß ich das.

Ein ähnliches Gespräch wird in Fatih Akins Film *Auf der anderen Seite* (2007) auch geführt. Jesse oder Yeter ist eine Prostituierte, die einen Kriegsnamen hat. Sie wird gefragt, was ihr türkischer bzw. echter Name bedeutet. Anders als Cahit weiß Yeter, was für eine Bedeutung ihr Name hat, nämlich „genug“, weil sie das letzte Kind war und ihre Eltern keine Kinder mehr wollten. Aus diesem Grund kann man feststellen, dass Cahit durch diese und andere Szenen zeigt, was für eine Verbindung er mit der türkischen Kultur hat. Ein Name ist etwas sehr Persönliches und Intimes und nicht einmal für seinen Namen, nämlich einen türkischen Namen, interessiert sich er.

Nach viel Überzeugung ist Cahit mit der Ehe mit Sibel einverstanden. Sein Freund Seref, der das Stereotyp von einem „Gastarbeiter“ darstellt, hilft ihm dabei. Seref spricht im Gegensatz zu Cahit kein Deutsch, obwohl er seit langem in Deutschland wohnt. Durch eine Scheinehe mit einer deutschen Frau war er in der Lage, in Deutschland zu bleiben. Jedoch respektiert er immer noch die Traditionen seines Heimatlandes, indem er keinen Alkohol trinkt, nur Türkisch spricht, Respekt den Älteren gegenüber zeigt

u.v.m. Seref und Cahit besuchen Sibels Familie und bald bemerkt Yilmaz, Sibels Bruder, dass Cahits Türkischkenntnisse nicht so fortgeschritten sind. Yilmaz fragt seinen zukünftigen Schwager, was er mit seinem Türkisch gemacht hat und Cahit antwortet „weggeworfen“. Da Cahit scheinbar keine Familie in Deutschland hat oder zumindest keinen Kontakt mehr zu Verwandten hat, wäre die türkische Sprache sein einziger Bezug zu seiner Heimatkultur. Trotzdem hat er alles „weggeworfen“, was mit der Darstellung der türkischen Kultur zu tun hat. Nach diesem schlechten ersten Eindruck reagiert Sibels Familie negativ auf die Eheschließung. Jedoch organisiert das Paar eine typisch türkische Hochzeit in Deutschland. Erneut schwingen Cahit und Sibel hin und her zwischen der deutschen und der türkischen Kultur. Der Dualismus von „wir“ und „sie“ wankt stetig in Fatih Akins Film.

Als Cahit in der Türkei ankommt und in das Taxi einsteigt, führt er mit dem Taxifahrer ein kurzes Gespräch auf Türkisch. Offensichtlich hat er Schwierigkeiten mit der Sprache und kann nicht wirklich zurechtkommen. Necat fragt ihn dann, woher Cahit kommt. Da antwortet er sofort: „aus Hamburg“. Er sagt dem Mann nicht, dass er Türke ist, was uns zeigt, wie er sich identifiziert. Es ist interessant zu bemerken, dass sich Cahit genug türkisch fühlt, um in eine traditionelle Familie einzuheiraten. Auf der anderen Seite ist er auch genug deutsch. Damit pendelt er noch einmal zwischen beiden Kulturen. Cahit findet heraus, dass der Taxifahrer aus München kommt. Er hat Vorurteile gegen den Bayern, was typisch zwischen Menschen aus Nord- und Süddeutschland ist: „He is „German“ enough to sneer at the ex-immigrant Turkish taxi driver from Munich, adopting the German prejudice against Bavarians“ (Naiboğlu 2010: 84).

Necat auf der anderen Seite identifiziert sich als ein Bayer und sagt Cahit, dass er in seinem letzten Leben ein Bayer war. Dies zeigt uns seine Verbindung mit seiner Wahlheimat, obwohl er dort nicht mehr wohnen darf.

Necat: (türkisch) Okay. Woher kommst du denn?

Cahit: Hamburg.

Necat: Hamburg? Bis du aus Hamburg, oder was?

Cahit: Jo!

Necat: Hey Alter, ich bin aus München Mann!

Cahit: Oh Gott, bist 'n Bayer, oder was?

Necat: Ja, in meim letztm Leben war i a Bayer, aber jetzt bin i halt hia. Die ham mi abgeschobn, die Schweine, rausgeschmissn, woast, ois rausgeschmissnes Geld.

Cahit: Weswegen denn?

Necat: Drogen.

Cahit: Ah ja.

Necat: Spezi, langsam geht's nimma gradaus weida, i moan, irgendwann a mal muss i mal links oda rechts oda was!

Cahit: Bring mich mal in ein günstiges Hotel, ja?

Necat: Das gibt's, das gibt's! I woas was, i woas genau des Richtige fia dich: Büyük Londra.

Eine andere Szene des Films, die die Mehrsprachigkeit der Figuren schildert, ist diejenige, als Cahit Selma in Istanbul besucht. Sie befinden sich im Hotel, wo sie arbeitet. Cahit bestellt ein Glas Wasser auf Türkisch. Danach fängt er an, über Sibel zu sprechen. Wahrscheinlich sind seine Türkischkenntnisse zu wenig und deswegen spricht er mit Selma auf Englisch, da Istanbul eine Metropole ist. Dazwischen fügt er türkische Wörter

hinzu, mit denen er vertraut ist.

Cahit to Selma: "How do you know that? When I met Sibel the first time, I was dead. I was dead even long time before I met her. Ben kendimi kaybettim, çoktan. (I had lost myself long ago). Then she came and dropped in my life. She gives me love, and she gives me power. Anladin mi? Do you understand that? How strong you are Selma. Are you strong enough to stay between me and her?"

Diese hier geschilderten Szenen sind einige derjenigen Szenen, bei denen Mehrsprachigkeit und Hybridität von Bedeutung sind. Solche Situationen verstärken die multikulturellen und hybriden Eigenschaften von Cahit und Sibel, die sich weder mit der deutschen noch mit der türkischen Kultur identifizieren. Durch den ganzen Film kann man beobachten, dass beide Figuren Probleme mit beiden Kulturen haben und deswegen pendeln sie dazwischen. Sibel will die Freiheit einer deutschen Frau und gleichzeitig die Akzeptanz ihrer Familie, was sie im Endeffekt nicht erreicht. Cahit führt ein verrücktes Leben, das nie in der Türkei akzeptiert werden würde. Trotzdem ist er auch nicht in der deutschen Gesellschaft integriert, da er keinen guten Job hat, immer wütend wird und im Müll wohnt. Es lässt sich durch die vorher analysierten Szenen feststellen, dass Cahit und Sibel einen neuen Raum schaffen, der weder mit der deutschen noch mit der türkischen Kultur verbunden wird, nämlich einen „Third Place“.

Obwohl Cahit und Sibel unter den Einschränkungen westlicher und türkischer Kulturnormen leiden, die ihnen auferlegt werden, werden in dem Film Figuren mit hybriden und flexiblen

Identitäten dargestellt. In diesem Sinn scheitert der Multikulturalismus in Fatih Akins Film, da traditionelle Dichotomien zwar definitiv in Frage gestellt werden, aber sie werden nicht überwunden.

FAZIT

In diesem Artikel wurden die wichtigsten Merkmale der Mehrsprachigkeit und des dritten Raums thematisiert, um mithilfe dieser Theorie einige Figuren im Film *Gegen die Wand* zu analysieren. Im Werk präsentiert der Regisseur weder die Welt mit einem Antagonismus zwischen Deutschland und der Türkei noch andere Oppositionen (Okzident x Orient, heimatlich x fremd, wir x sie usw.). Was man beobachten kann, sind komplexe Interaktionen zwischen Erfahrungen der deutschen und türkischen Kultur, die ineinander tauchen und einen neugeschaffenen Aushandlungsort herstellen. Ohne mindestens die türkische und die deutsche Sprache zu sprechen, wäre die Verbindung der Figuren mit beiden Kulturen erschwert. Die Mehrsprachigkeit der Figuren trägt zu ihrer Hybridität bei, indem ihre Persönlichkeiten sich entfalten und sie ihren sprachlichen und kulturellen Horizont erweitern.

Die in diesem Artikel vorgenommene geschriebene Analyse der Hybridität in der deutschen Gesellschaft, die Akins Film aufzeigt, kann auch relevant für fortgeschrittene DaF-Lernende in Brasilien sein, denn solche Diskussionen während des Unterrichts ermöglichen ein besseres Verständnis der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft. Ferner kann man verstehen, wie Migranten und ihre Kinder zur Produktion kultureller Ausdrücke in Deutschland beigetragen haben. ■

- Akin, F. *Gegen die Wand*. Deutschland: Timebandits, 2004.
- Bhabha, H. K. „The Third Space. Interview with Homi Bhabha“. In: Rutherford, J. (Hg.) *Identity, Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Winhart, 207-221, 1990.
- Bhabha, H. K. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994.
- Bhabha, H. K. in Interview. „Migration führt zu hybrider Gesellschaft“. In: *ORF Science*. Österreich: ORF, 2007. Aufgerufen am 01.08.2020. Verfügbar unter: <https://sciencev1.orf.at/science/news/149988.html>.
- Christ, H. „Von der Zielsprachdidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit.“ In: Helbig, B.; Kleppin, K.; Königs, F. (Hg.). *Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Staufenburg: Staufenburg Festschriften, 3-20, 2000.
- Gramling, D. „On the Other Side of Monolingualism: Fatih Akin's Linguistic Turn(s)“. In: *German Quarterly* 83, Issue 3, 353-372, 2010.
- Naiboğlu, G. "'Sameness' in Disguise of 'Difference'? Gender and National Identity in Fatih Akin's *Gegen die Wand* and *Auf der anderen Seite*". In: *German as a foreign language Journal* 3, 75-98, 2010.
- Petek, P. „Enabling collisions: Re-thinking multiculturalism through Fatih Akin's *Gegen die Wand/Head On*“. In: *Studies in European Cinema* 4/3, 177-186, 2007.
- Schührer, S. *Türkeistämmige Personen in Deutschland: Erkenntnisse aus der Repräsentativuntersuchung – Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2015 (RAM)*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Working Paper 81, 2018.

Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten 2020 - Zeitschrift *Projekt*

Die Arbeiten können in deutscher und portugiesischer Sprache geschrieben werden und müssen unveröffentlicht sein. Eingereicht werden können Projekte, die um DaF-Unterricht durchgeführt wurden, wissenschaftliche Artikel und Rezensionen wissenschaftlicher Bücher und von Lehrwerken aus den Themenbereichen Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, Sprachenpolitik, Übersetzungswissenschaft, Literatur im DaF-Unterricht und Landeskunde. Die Texte sollten als E-Mail-Anhang in einem gängigen Textverarbeitungsprogramm eingereicht werden (z. B. WORD für Windows). Die eingereichten Artikel dürfen – einschließlich Fußnoten, Illustrationen, Tabellen und Literaturverzeichnis – nicht weniger als 3 Seiten und nicht mehr als 10 Seiten umfassen.

Als Schrift für den Haupttext ist Times New Roman Größe 12 zu verwenden. Der Abstand beträgt beim Haupttext 1,5 Zeilen, bei den bibliographischen Angaben 1 Zeile. Abgesetzte Zitate werden in Times New Roman Größe 11 mit Zeilenabstand 1 geschrieben, Fußnoten in Times New Roman Größe 10 ebenfalls mit Zeilenabstand 1. Überschriften und Zwischenüberschriften werden in Times New Roman und Schriftgröße 14 gesetzt, sie werden nicht durch Großbuchstaben markiert. Die (Zwischen)Überschriften werden vom vorherigen und nachfolgenden Text durch jeweils eine Leerzeile getrennt.

Reine Literaturhinweise werden in Kurzform in den Fließtext eingefügt (z. B. MÜLLER 2004: 123). Die Seiten dürfen nicht durchnummeriert werden. Abbildungen, Formeln, Tabellen, Graphiken etc. sind durchnummeriert und mit Titel separat auf eigener Datei beizufügen. Im Text muss die Stelle eindeutig gekennzeichnet werden, wo jede Abbildung erscheinen soll. Bilddateien müssen

in Formaten wie bmp., jpeg. oder tif (300 dpi) – nicht in Word – eingereicht werden. Wir nehmen keine Bilder aus dem Internet.

Die Literaturangaben stehen jeweils am Ende des Beitrages in alphabetischer Reihenfolge wie in folgenden Beispielen:

Bücher: Nachname des Autors, Initiale des Vornamens, Titel. Erscheinungsort: Verlag Erscheinungsjahr.

Zeitschriftenaufsätze: Nachname des Autors, Initiale des Vornamens, „Titel des Aufsatzes“, Zeitschrift, Nr. (Erscheinungsjahr)

Buchkapitel: Nachname des Autors, Initiale des Vornamens, „Kapitelüberschrift“, in: Nachname des Autors, Initiale des Vornamens. (Hg.), Titel. Erscheinungsort: Verlag Erscheinungsjahr.

Die eingehenden Artikel werden GutachterInnen aus dem Redaktionsbeirat zur Stellungnahme vorgelegt. Die AutorInnen erhalten eine Empfangsbestätigung und werden über das Ergebnis der Begutachtung informiert.

Es gilt die neue Rechtschreibung; in Zitaten gilt die Orthographie des zitierten Textes.

Das Copyright der Artikel bleibt bei den AutorInnen, aber das Copyright für die Ausgabe von *PROJEKT* – in gedruckter wie in elektronischer Form (Internet) – liegt bei der Zeitschrift *Projekt*. Die Redaktion behält sich das Recht vor, die gedruckten Ausgaben von einem von ihr zu bestimmenden Zeitpunkt an, ins Internet zu setzen, ohne dass die Autoren noch einmal konsultiert werden.

Instruções para os Autores - Revista *Projekt* - Ano 2020

Serão submetidos à aprovação do Conselho Editorial artigos, relatos de projetos e trabalhos desenvolvidos em sala de aula, bem como resenhas de livros especializados ou de livros didáticos. Os temas devem estar relacionados à didática e à metodologia do ensino de alemão como língua estrangeira, à política de ensino de línguas estrangeiras, à tradução, à literatura em sala de aula de alemão e/ou a estudos sociais e políticos concernentes aos países de fala alemã. Os trabalhos podem ser redigidos em português ou em alemão.

Os artigos entregues devem ter no mínimo 3 páginas e não podem ultrapassar o limite de 10 páginas, incluindo-se aí notas de rodapé, imagens, tabelas, referências bibliográficas etc. As resenhas, por outro lado, não podem ultrapassar o limite de 3 páginas.

Os textos devem ser entregues em anexo do e-mail em um programa de texto atualizado (p. ex. WORD for Windows).

Para o texto e os dados bibliográficos no final do artigo, deve ser usada a fonte Times New Roman, tamanho 12. O espaço entre linhas é 1,5 e, nos dados bibliográficos, o espaço é simples. Para citações deve ser usada a fonte Times New Roman, tamanho 11, em espaço simples; notas de rodapé, Times New Roman 10, também em espaço simples. Para títulos e subtítulos usa-se a fonte Times New Roman 14. Os (sub)títulos são destacados do texto por uma linha em branco. As páginas não devem ser numeradas.

Ilustrações, tabelas, gráficos etc. devem ser numerados e apresentados separadamente, em documento próprio. Não devem ser gravados junto com o texto no anexo do e-mail. No texto deve haver indicação clara de onde as ilustrações devem aparecer. Arquivos de imagens devem ser entregues no formato bmp, jpeg ou tif, em alta resolução (300 dpi) – não em formato Word ou imagens captadas de internet. As indicações bibliográficas em ordem alfabética devem seguir os exemplos abaixo:

Livro: Sobrenome do autor, prenome., Título. Cidade: Editora, Ano.

Revistas: Sobrenome do autor, prenome., “Título do artigo”, Revista no (ano). Capítulo de livro: Sobrenome do autor, prenome, “Título do capítulo”, In: Sobrenome do organizador, prenome. (org.), Título. Cidade: Editora Ano.

Os artigos recebidos serão submetidos ao crivo do Conselho Editorial. Os autores receberão uma notificação de recebimento e do resultado da avaliação.

Os direitos autorais dos trabalhos serão dos autores, os direitos de publicação – impressa ou eletrônica (via Internet) – da Revista *Projekt*. A redação se reserva o direito de colocar na Internet edições publicadas, a partir de um determinado tempo, em decisão própria, sem consultar previamente os autores.