

ABRAPA projekt

OUTUBRO DE 2021 | Nº 60

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL



Interkulturelle, transkulturelle oder doch eher plurikulturelle Kompetenz? Plurilinguismo e diversidade linguística na **produção** de **saberes**, a **exemplo** das iniciativas **conduzidas** no âmbito do **projeto** ALMA-H Sensibilização para a **comunicação** intercultural por meio de **vídeos** nas **aulas** de Alemão como Língua Estrangeira **A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas**



Hueber
Freude an Sprachen



Cornelsen



Seit 2005 obliegt die Redaktion der brasilianischen Fachzeitschrift Projekt dem ABraPA-Vorstand und im Namen des im Juli 2021 gewählten Vorstandes möchte ich Ihnen herzlich zur Lektüre der 11. Online-Ausgabe einladen.

Die vorliegende Ausgabe widmet sich in erster Linie der Veröffentlichung akademischer und praxisorientierter Artikel. Die Beiträge stellen Ergebnisse aus der Zusammenarbeit von Personen in Brasilien und auch in Deutschland, die sich für das Lehren und Lernen der deutschen Sprache einsetzen, dar. Hier finden Sie diesmal Beiträge zu Mehrsprachigkeit, Plurikulturalität, Sprachenpolitik, Verbandsarbeit, Unterrichtspraxis und Deutschlehrerfortbildung.

Die Zeitschrift Projekt soll nach wie vor als wichtiges Instrument nicht nur für die Unterrichtspraxis sondern auch für die wissenschaftliche Erörterung der DaF-Thematik weiter bestehen. Wir bedanken uns für die wertvollen Texte und auch für die enge Zusammenarbeit mit den Begutachtern.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre!

Raquel Vetromilla
Amtierende Präsidentin der
ABraPA (2021-2024)



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**

Raquel Vetromilla
abrapa@abrapa.org.br
raquelfdvetro@gmail.com
Rua Lisboa, 974, Pinheiros
CEP: 05.413001- São Paulo, SP
www.abrapa.org.br

www.apla.org.br
gertschdaniela@gmail.com

► **ACPA-SC**

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

► **AMPA**

Christian Berndt
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

► **APA-RIO**

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
A/C Instituto Goethe
Rua do Passeio, 62 - 1º andar
CEP 20021-290
Centro - Rio de Janeiro - RJ
ebolacio@gmail.com
www.abrapa.org.br/apa-rio

► **APPLA**

Daniela Gertsch
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. 60 - Outubro de 2021 - ISSN 1517-9281

ABraPA

Associação Brasileira de Associações
de Professores de Alemão

ABraPa- Vorstand 2021-2024 (Diretoria)

PRÁSDIDENTIN Raquel Vetromilla
VIZE-PRÁSDIDENT Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
SEKRETÄRIN Carla Leticia ten Kathen
VIZE-SEKRETÄR Diego Santana de Freitas
SCHATZMEISTERIN Gisela Hass Spindler

Redaktionsleiterinnen (Editoras-Chefes)

Gisela Hass Spindler e Cintea Richter

Redaktionskommission (Conselho Editorial)

Darli Reneu Breunig (ISEI), Débora Bender (ISEI), Dörthe Uphoff (USP), Ebal Sant'Anna Bolacio Filho (UFF), Fernando Gil de Andrade (Goethe Institut - Rio de Janeiro), Juliane Müller de Acevedo (PASCH-Brasil), Mergenfel A. Vaz Ferreira (UFRJ), Nair Daiane de Souza Savaia Vansiler (UFPA), Norma Wucherpfennig (CEL-UNICAMP), Raquel F. Dapper Vetromilla (ISEI), Rosângela Markmann Messa (Col. Pastor Dohms), Thiago Viti Mariano (UFPR), 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

Daniela Gertsch
gertschdaniela@gmail.com

ARPA

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

AMPA

Christian Berndt
cberndt19591970@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)

Raquel Vetromilla
Rua Pastor Ernesto Schlieper, 200,
93900-000, Ivoti, RS
abrapa@abrapa.org.br
raquelfdvetro@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.


idt

wien 2022



XVII.

**Internationale Tagung
der Deutschlehrerinnen
und Deutschlehrer**

15.–20. August 2022
Wien, Österreich
www.idt-2022.at

 mit.sprache.teil.haben

**Call for Papers unter
www.idt-2022.at/callforpapers**

**Frist verlängert bis
20. Oktober 2021**



Veranstalter:



AN DIE LESER EDITORIAL.....	02
LINGUISTIK / SPRACHE UND KULTUR LINGÜÍSTICA / LÍNGUA E CULTURA	06
Plurilinguismo e diversidade linguística na produção de saberes, a exemplo das iniciativas conduzidas no âmbito do projeto ALMA-H <i>Claudia Fernanda Pavan</i>	
METHODIK UND DIDAKTIK – SPRACHE UND KULTUR METODOLOGIA E DIDÁTICA – LÍNGUA E CULTURA	14
Interkulturelle, transkulturelle oder doch eher plurikulturelle Kompetenz? <i>Marion Grein</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEHRERAUSBILDUNG	22
A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas <i>Marina Grilli</i>	
SPRACHENPOLITIK / LEHRERAUSBILDUNG POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS / FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
“Deixe-me te enquadrar”: orientações e parâmetros na formação e atuação de professores de alemão <i>Milan Puh</i>	
LEHRERAUSBILDUNG FORMAÇÃO DE PROFESSORES	39
Empirische Forschung im binationalen Master Deutsch als Fremdsprache in Freiburg und Kolumbien <i>Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin, Dennis Strömsdörfer, M.A.</i>	
LÍNGUA E CULTURA SPRACHE UND KULTUR	45
Sensibilização para a comunicação intercultural por meio de vídeos nas aulas de Alemão como Língua Estrangeira <i>Diego Santana de Freitas</i>	
CULTURA KULTUR	53
Relações dinásticas teuto-brasileiras e suas influências históricas na promoção das Ciências e das Artes em projetos bi-, tri- e multilaterais <i>Gabriel Caesar A S Bein</i>	
VERBANDSARBEIT TRABALHO DAS ASSOCIAÇÕES.....	59
Best-Practice-Beispiele zur innovativen Verbandsarbeit in Südamerika in Zeiten der Corona-Pandemie	
RICHTLINIEN INSTRUÇÕES	70

Das Leben zaubert Wunder aus dem Hut

Die selbstverständliche Art,
Deutsch zu lernen



Das Leben ist für den Deutschunterricht von heute gemacht. Mit dem innovativen Grundstufenlehrwerk und seinen multimedialen Lehr- und Lernangeboten bringen Sie Ihre Lernenden schnell zum Sprechen – im analogen wie virtuellen Kursraum!

Digitaler Unterrichtsmanager, E-Book, digitale Ausgabe auf BlinkLearning oder LTI-Lizenz für Ihre Lernplattform: Mit *Das Leben* sind Sie für alle Unterrichtsszenarien gewappnet!

Die Bände A1 und A2 sind bereits erschienen. B1 erscheint im Sommer 2022.

Mehr Infos: [cornelsen.de/das-leben](https://www.cornelsen.de/das-leben)

Cornelsen

Potenziale entfalten

Plurilinguismo e **diversidade** linguística na **produção** de saberes, a exemplo das **iniciativas** conduzidas no âmbito do projeto **ALMA-H**

Claudia Fernanda Pavan¹ | UFRGS

A partir da hipótese de que as línguas influenciam nossa forma de pensar e que, portanto, quanto mais línguas conhecermos, mais ampla pode se tornar nossa produção de saberes, discuto, neste artigo, a importância do plurilinguismo e da diversidade linguística bem como de ações voltadas ao seu fomento, a exemplo das iniciativas conduzidas no âmbito do projeto ALMA-H (Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch). Para tanto, apoio-me sobretudo nos pressupostos teóricos da Sociolinguística e da Linguística Cognitiva.

A inter-relação entre Sociolinguística e Linguística Cognitiva se justifica, por um lado, pela importância da interdisciplinaridade como elo que permite uma reflexão dinâmica e ampliada das questões abordadas neste artigo; por outro, essa inter-relação possibilita reflexões que consideram aspectos cognitivos e sociolinguísticos, contextualizando-os socialmente, ou seja, considerando as relações entre língua, meio e cognição.

A metodologia utilizada neste artigo baseia-se na pesquisa bibliográfica, realizada por meio da coleta e análise de referências teóricas sobre as temáticas em questão bem como na análise de alguns dos

dados que compõem o projeto ALMA-H.

O artigo compreende cinco seções: a primeira representada por esta introdução; a segunda, intitulada “questões terminológicas”, na qual os conceitos-chave utilizados ao longo do texto são esclarecidos; a terceira trata do plurilinguismo e da diversidade linguística na expansão da consciência e dos saberes e na construção de uma sociedade aberta ao plurilinguismo; a quarta seção traz informações sobre o Projeto ALMA-H, seus objetivos e algumas das iniciativas conduzidas no âmbito desse projeto; a quinta e última seção apresenta as considerações finais do artigo.

QUESTÕES TERMINOLÓGICAS

A seguir, são apresentados e definidos alguns conceitos bastante relevantes na pesquisa acerca do plurilinguismo e da diversidade linguística e, por conseguinte, indispensáveis no contexto deste artigo. É o caso, por exemplo, das noções de diversidade, plurilinguismo e variedade linguística.

A noção de variedade linguística é fundamental na esfera dos estudos sociolinguísticos. Para defini-la, baseio-me no conceito apresentado por Thun (2017), para quem, o termo “variedade” representa

um termo geral e neutro para “dialeto”, “socioleto”, “língua regional”, “língua especial”, “linguagem técnica”, mas também para “língua standard”, “língua padrão” e mesmo “estilo” ou “registro”, recuperando com isso a amplitude conceitual que o termo do grego dialéktos mais tarde perdeu, ao

¹Doutoranda em Sociolinguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Contato: claudia.pavan@ufrgs.br.

se restringir a “variedades” ligadas a determinado espaço de ocupação (THUN, 2017, p. 91).

Enquanto o termo “língua” pode levar à suposição de apenas uma língua, “variedade” encerra em si uma pluralidade de línguas. Dessa forma, “variedade” sempre pressupõe uma relação com outras variedades. Tal relação, contudo, nem sempre é de igualdade, muitas vezes representa subordinação, superioridade, inferioridade. “O estudo da língua em seu contexto social nos ensina que nenhum desses tipos de relação é neutro – não raro, a relação é tensa” (THUN, 2017, p. 92).

Já a diversidade linguística, segundo Broch (2014, p. 6), indica a “coexistência de línguas diferentes na sociedade”, enquanto “pluralidade linguística, ou plurilinguismo, é utilizado aqui para designar as competências do indivíduo em mais de uma língua”, ou seja, o uso de duas ou mais línguas que compõem o repertório linguístico dos falantes.

Plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo são frequentemente utilizados como termos sinônimos. No entanto, neste artigo, pretende-se distingui-los conforme propõem Altenhofen e Broch (2011): enquanto o termo “multilinguismo” se refere à coexistência de línguas em um mesmo território, o “plurilinguismo” se refere à postura de pluralidade adotada pelos sujeitos em ambientes multilíngues e se reflete nas competências que desenvolvem em mais de uma língua.

O Estudo sobre a Contribuição do Multilinguismo para a Criatividade (*Study*

on the Contribution of Multilingualism to Creativity), realizado em 2009 a pedido da Comissão Europeia (*European Commission – EC*), apresenta uma compilação de definições e distinções entre plurilinguismo e multilinguismo a partir de documentos da Comissão Europeia e do Conselho da Europa. O estudo inicia definindo multilinguismo como “a capacidade das sociedades, instituições, grupos e indivíduos de se comunicarem, regularmente, em mais de uma língua na sua vida diária” (EC, 2009, p. 3).²

Essa definição, como é esclarecido no estudo, acolhe a distinção feita pelo Conselho Europeu entre “multilinguismo” e “plurilinguismo”, na qual multilinguismo se refere à organização social, enquanto plurilinguismo se refere a um repertório individual de competência linguística. Assim, o multilinguismo trata da “presença de várias línguas em determinado espaço, independentemente daqueles que as utilizam: por exemplo, o fato de duas línguas estarem presentes na mesma área geográfica não indica se os habitantes têm conhecimento de ambas as línguas ou de apenas uma delas” (Conselho da Europa apud EC, 2009, p. 3).³

Já o plurilinguismo é definido como a capacidade “de utilizar línguas para fins de comunicação e de participar em ações interculturais, em que uma pessoa, vista como um agente social, tem proficiência, em diferentes medidas, em várias línguas e experiência de várias culturas”. Essa capacidade se concretiza em um repertório de línguas

do qual um falante pode fazer uso (Conselho da Europa apud EC, 2009, p. 3).⁴

Essa distinção é importante para que se possa focar o plurilinguismo como uma competência individual, que leva ao desenvolvimento de outras competências linguísticas e culturais. Estas, por sua vez – modificadas através do conhecimento de outras línguas – contribuem para uma maior consciência linguística e intercultural e permitem que o falante desenvolva “uma personalidade enriquecida e mais complexa, uma maior capacidade de aprendizagem de línguas e uma maior abertura a novas experiências culturais” (EC, 2009, p. 3).⁵

A noção de consciência linguística (*language awareness*), mencionada no parágrafo anterior, também é essencial na esfera dos estudos sobre plurilinguismo e diversidade linguística. Segundo a ALA (*Association for Language Awareness*) – associação internacional que tem por objetivo promover ações para o desenvolvimento da consciência linguística – pode-se definir consciência linguística como “conhecimento explícito sobre línguas e percepção consciente e sensibilidade na aprendizagem, no ensino e no uso das línguas” (ALA, 2020 – grifos do autor).⁶ Trata-se, como argumenta Davies (2018), de uma definição bastante ampla, que não contempla – ao menos não explicitamente – nem os vínculos entre consciência linguística, plurilinguismo, contatos linguísticos e diversidade linguística nem a perspectiva

² Do inglês: “the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives”.

³ Do inglês: “to the presence of several languages in a given space, independently of those who use them: for example, the fact that two languages are present in the same geographical area does not indicate whether inhabitants know both languages, or only one.”

⁴ Do inglês: “the ability ‘to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural action, where a person, viewed as a social agent, has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures’.

This ability is concretised in a repertoire of languages a speaker can use”.

⁵ Do inglês: “an enriched, more complex personality and an enhanced capacity for further language learning and greater openness to new cultural experiences.”

⁶ Do inglês: “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.”

crítica, fundamental ao conceito.

Faz-se necessário pensar o conceito de consciência linguística levando em conta as línguas em seus contextos sociais específicos e evidenciando as estruturas e ideologias de poder que as cercam (DAVIES, 2018). Além disso, é preciso considerar também as relações que se estabelecem entre consciência linguística, plurilinguismo, contatos linguísticos e diversidade linguística. Em situações de contato linguístico, a partir do qual surgem ambientes multilíngues, promover o plurilinguismo significa promover a diversidade, incentivando o seu acolhimento; sujeitos plurilíngues desenvolvem, normalmente, uma consciência linguística maior que aqueles monolíngues. Isso, como observam James, Garrett & Candlin (2014), abre espaços para o diálogo sobre a diversidade linguística e esses dois aspectos, diálogo e consciência, representam as melhores armas contra o preconceito linguístico.

PLURILINGUISMO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA EXPANSÃO DA CONSCIÊNCIA E DOS SABERES

Os estudos na esfera da Linguística Cognitiva demonstram que existem semelhanças na forma como os sujeitos experimentam e percebem o mundo e na forma como pensam e usam a língua. No entanto, em cada língua, essas semelhanças representam, na verdade, restrições, que delimitam uma complexa gama de possibilidades (EVANS; GREEN, 2006).

Se, como indicam as pesquisas de Lera Boroditsky (2009, 2010, 2011) – professora e pesquisadora bielorrussa,

conhecida por suas pesquisas nas áreas da linguagem e da cognição –, a língua que falamos influencia nossa forma de pensar, incentivar o plurilinguismo significa estimular o desenvolvimento de atitudes, de posturas e de perspectivas interculturais cada vez mais complexas, transversais e complementares, rejeitando, assim, posturas etnocêntricas e uniformizadoras.

Se cada língua nos proporciona uma forma única de ver o mundo, quanto mais línguas conhecemos, mais amplas, mais diversificadas e, acima de tudo, mais profundas podem se tornar nossas reflexões sobre o conhecimento. Segundo Boroditsky,

*“pessoas que falam diversas línguas realmente pensam de forma diferente e mesmo coincidências gramaticais podem afetar profundamente a forma como vemos o mundo. A língua é um dom exclusivamente humano, central para nossa experiência de ser humano. Valorizar seu papel na construção de nossas vidas mentais nos leva um passo mais perto de compreender a própria natureza da humanidade (BORODITSKY, 2009, p. 2).”*⁷

Boroditsky argumenta, por exemplo, que diferentes línguas estruturam noções de tempo, espaço e de causalidade de formas bastante distintas. Em pesquisas realizadas com uma comunidade aborígene na Austrália, Boroditsky (2010) determinou que os *Pormpuraawans*, falantes de *Kuuk Thaayorre*, não têm palavras para direções relativas, como direita e esquerda, mas utilizam direções

absolutas – norte, sul, leste, oeste, etc. –, dizendo, por exemplo, “tem uma formiga na sua perna do sudoeste”. Ao serem solicitados a organizar algumas imagens em uma progressão temporal, membros dessa comunidade organizaram as imagens do leste para o oeste, assim, quando

*“sentados de frente para o sul, o tempo seguia da esquerda para a direita; sentados de frente para o norte, da direita para a esquerda; sentados de frente para o leste, em direção ao corpo e assim por diante. É claro que nunca dissemos a nenhum de nossos participantes para qual direção eles estavam voltados. Os Pormpuraawans não apenas sabiam disso, como também usavam espontaneamente essa orientação espacial para construir suas representações do tempo (BORODITSKY, 2010, n. p.).”*⁸

O exemplo anterior ilustra como as línguas que falamos afetam nossa percepção do mundo. Isso não significa dizer que a língua determina nossos pensamentos, mas que facilita nossa capacidade de conceitualização (EVANS; GREEN, 2006). Nesse sentido, é possível inferir que o conhecimento de diferentes línguas torna possível a aquisição de diferentes saberes e de novas formas de compreensão do mundo.

Assim, valorizar as línguas, através de ações institucionais e governamentais, como será mostrado a seguir, é um importante passo em direção à aquisição de saberes cada vez mais plurais. No Paraguai, por exemplo, há duas línguas

⁷ Do inglês: “people who speak different languages do indeed think differently and that even flukes of grammar can profoundly affect how we see the world. Language is a uniquely human gift, central to our experience of being human. Appreciating its role in constructing our mental lives brings us one step closer to understanding the very nature of humanity.”

⁸ Do inglês: “seated facing south, time went left to right. When facing east, toward the body, and so on. Of course, we never told any of our participants which direction they faced. The Pormpuraawans not only knew that already, but they also spontaneously used this spatial orientation to construct their representations of time.”

nacionais: o espanhol e o guarani, oficializado em 1992 (ALMEIDA, 2017). Trata-se, sem dúvida, de uma situação exemplar e única, se lembrarmos que, no Brasil bem como nos outros países do Novo Mundo, apesar do grande número de línguas autóctones e de migração, a língua oficial é sempre a língua do colonizador.

No Brasil, existem algumas ações voltadas para a valorização das línguas minoritárias. É o caso, por exemplo, do projeto de registro e catalogação desenvolvido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN -, iniciativa de extrema importância para o reconhecimento dessas línguas como elementos constitutivos da cultura brasileira, bem como das ações conduzidas em projetos como o ALMA-H - que será apresentado com mais detalhes na próxima seção.

De acordo com o último censo realizado pelo IBGE, em 2010, são faladas 274 línguas indígenas no território nacional. Além disso, o censo identificou que, no geral, apenas 37,4% dos indígenas de 5 anos ou mais de idade falam uma língua indígena. Dentro das terras indígenas esse percentual sobe para 57,3%, enquanto fora delas, em áreas urbanas, 9,7% ainda são falantes, e, em áreas rurais, 24,6%. Em relação às línguas de imigração faladas no país, Altenhofen (2013) ressalta que perfazem um total de 56 línguas.

Essas informações são extremamente relevantes para o desenvolvimento de ações que contemplem a diversidade e o plurilinguismo. Contudo, ainda são dados superficiais, quando lembramos que o censo demográfico só voltou a abordar a língua falada na esfera familiar depois de longos 60 anos. Antes disso, em 1940, o objetivo do censo ao fazer essa investigação era “mensurar o grau de *assimilação* dos imigrantes” e, em 1950, “além dessa, era também uma aproximação para

identificação da população indígena” (IBGE, 2012, p. 90 – grifos meus). Embora a questão das línguas indígenas tenha sido novamente abordada em 2010, ficou restrita apenas à

população que se declarou indígena no quesito cor ou raça ou para as pessoas que, residindo nas terras indígenas, se declararam em categoria diferente de indígena no quesito cor ou raça, mas responderam positivamente à pergunta “você se considera indígena?” (IBGE, 2012, p. 90).

É imprescindível que essas minorias linguísticas e os direitos de seus falantes sejam reconhecidos e, ainda, que o objetivo desse reconhecimento seja impulsionar o plurilinguismo e valorizar a diversidade linguística e não avaliar o grau de assimilação desses sujeitos. É preciso conhecer e estudar quais línguas são faladas pelas pessoas em casa, nas escolas, nas comunidades. É preciso proporcionar espaços para que os falantes de línguas minoritárias assumam – assim como os falantes de línguas majoritárias – a condição de cidadãos de um país plural e plurilíngue. É preciso parar de ignorar as línguas presentes no nosso entorno.

Promover a diversidade linguística e elevar outras línguas ao status de línguas de produção e de transmissão de saberes não significa, porém, que todas as línguas tenham de ser utilizadas nos mesmos domínios. A produção e transmissão de saberes não têm lugar apenas na esfera acadêmica ou através de textos especializados. Trata-se sobretudo de desenvolver ações voltadas para a disseminação e manutenção da diversidade linguística, de construir uma “pedagogia do plurilinguismo” e de investir no desenvolvimento da consciência linguística (ALTENHOFEN,

2013). Desenvolver a consciência – e a conscientização – linguística e cultural se dá “através da circulação do conhecimento e das diferentes vozes presentes na comunidade” (HORST; FORNARA; KRUG, 2017, n. p.).

Iniciativas que contemplem o plurilinguismo e a diversidade linguística estão intimamente relacionadas com a forma como as diferentes línguas são percebidas dentro de uma sociedade. Se apenas algumas línguas desfrutam do status de língua de prestígio, todas as outras serão rejeitadas, menosprezadas. É necessário, portanto, que nos debruçemos sobre pesquisas que nos levem à “construção de um modelo de educação mais justo e adequado, pautado no respeito aos direitos linguísticos dos aprendizes e no desenvolvimento pleno de suas capacidades” (ALTENHOFEN, 2004, p. 92).

INICIATIVAS CONDUZIDAS NO ÂMBITO DO PROJETO ALMA-H

Colocar em prática ações de incentivo e valorização do plurilinguismo e da diversidade linguística com certeza não é tarefa simples. Contudo, há caminhos para alcançar esse objetivo. Um exemplo disso é a criação de atlas linguísticos que oferecem informações pluridimensionais valiosas sobre as variedades linguísticas.

É o caso do projeto ALMA-H (*Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch*), que enfoca o contato linguístico entre línguas minoritárias de imigração alemã, em especial o Hunsrückisch, e as línguas de colonização, português e espanhol, a partir da perspectiva teórica da dialetologia pluridimensional e relacional (RADTKE; THUN, 1999), ou seja, além da dimensão diatópica, característica dos atlas linguísticos tradicionais, o ALMA-H

se ocupa também de outras dimensões da variação linguística, entre as quais, as dimensões diastrática, diageracional, diassexual, diarreligiosa e diafásica, com o objetivo de oferecer uma imagem mais fidedigna da realidade linguística dos grupos de falantes pesquisados.

O projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Cléo Wilson Altenhofen pelo Prof. Dr. Harald Thun e foi viabilizado através do apoio financeiro da Fundação Alexander von Humboldt entre 2008 e 2012. Trata-se de uma parceria interinstitucional entre o Instituto de Letras/Setor de alemão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Instituto de Romanística da Universidade de Kiel.

O ALMA-H dispõe de uma base de dados bastante ampla, que inclui dados escritos e orais do Hunsrückisch e demais variedades de língua alemã no Brasil e se estende por uma área que abrange 44 localidades. Em cada uma dessas localidades, que constituem a rede de pontos do ALMA-H, foram realizadas entrevistas – baseadas no questionário desenvolvido para o projeto – com quatro grupos de falantes, conforme a escolaridade (Ca e Cb) e a faixa etária (GI e GII). Essas entrevistas totalizam mais de 800 horas de gravação, sendo a duração média de uma entrevista de 4-5 horas (ALTENHOFEN, 2016).

Assim, o ALMA-H configura o ponto de partida de uma série de pesquisas, publicações⁹ e subprojetos sobre variação e mudança das línguas de imigração alemã no Brasil, dando visibilidade ao contato entre essas variedades e as variedades locais e consequentemente garantindo visibilidade ao plurilinguismo e à diversidade linguística em relação a essas variedades linguísticas minoritárias.

Um dos subprojetos do ALMA-H é o ALMA-Histórico, também desenvolvido com apoio da Fundação Alexander von Humboldt, no âmbito do Programa de Bolsas Feodor Lynen para o estágio de pesquisa pós-doutoral de Joachim Steffen na UFRGS entre 2011 e 2013. O ALMA-Histórico se constitui de dados de língua escrita, em especial um acervo de cerca de mil cartas privadas, escritas em comunidades de língua alemã em diferentes períodos históricos desde 1824, quando se iniciou a imigração para o sul do Brasil (ALTENHOFEN; STEFFEN; THUN, 2018).

As cartas que compõem o ALMA-Histórico representam um valioso material de pesquisa e “permitem uma visão única do uso linguístico feito pelos imigrantes ao longo de um período de cerca de 150 anos” (STEFFEN, 2016, p. 138)¹⁰, constituindo, assim, importante testemunho da situação de contato entre o Hunsrückisch e as demais variedades de língua alemã e as variedades locais.

Uma parte desse material epistolar, transliterado e revisado pelo grupo de pesquisadores do ALMA, encontra-se no livro *Cartas de imigrantes de fala alemã: pontes de papel dos hunsriqueanos no Brasil*, organizado por Cléo Altenhofen, Joachim Steffen e Harald Thun, publicado em 2018. Essa obra, por sua vez, tem sido utilizada como base para diversas pesquisas, entre as quais, a pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo sobre processos tradutórios na variação e mudança do alemão em contato com o português.

Nessa pesquisa, analiso o uso de recursos tradutórios na produção linguística dos falantes de Hunsrückisch e suas consequências na variação e mudança

dessa variedade linguística, com o objetivo de não apenas elencar fenômenos relacionados a processos tradutórios na produção linguística desses falantes, mas propor explicações para sua ocorrência, tomando por base tanto os dados de fala quanto os dados de fontes escritas reunidos no do banco de dados do ALMA-H e do ALMA-Histórico, entre os quais, as cartas anteriormente mencionadas.

Tanto essa quanto outras pesquisas realizadas no âmbito do projeto ALMA-H se concentram em aspectos diversos da variação e mudança linguística. Apesar da variedade de enfoques dessas pesquisas, contudo, todas compartilham o objetivo de garantir visibilidade ao plurilinguismo e à diversidade linguística, possibilitando a construção e o compartilhamento de saberes cada vez mais completos porque complementares – o que, ao mesmo tempo, permite o desenvolvimento de perspectivas e de visões de mundo mais inclusivas e acolhedoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei destacar, neste artigo, a importância de intensificar o debate e as ações em favor do plurilinguismo e da diversidade linguística. Em um país onde são faladas 274 línguas indígenas (cf. dados do censo demográfico de 2010) e 56 línguas de imigração (ALTENHOFEN, 2013), a construção e o compartilhamento de saberes não podem ser pensados sob uma perspectiva unicamente monolíngue.

Há muito a ser feito em relação ao descaso e à discriminação das línguas minoritárias e consequentemente do plurilinguismo e da diversidade linguística – o que pressupõe pesquisas e iniciativas

⁹ A página do ALMA, no endereço <https://www.ufrgs.br/projalma/grupo-de-pesquisa-agma-linguae/>, traz a relação de publicações e pesquisas realizadas no âmbito do projeto.

¹⁰ Do alemão: “[Die Briefe] geben einen einmaligen Einblick in Sprachgebrauch der Einwanderer über einen Zeitraum von ca. 150 Jahren.”

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



© Getty Images/E+/Geber86

INSPIRIERENDE

MOMENTE

ERLEBEN

NEU
Band A2.1
ist da!



Jetzt
entdecken!

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

Inklusive interaktiver Version

www.hueber.de/momente

Weitere Inspirationen auf und #freudeansprachen

Hueber

que levem em conta os contextos plurilíngues e as situações de contato linguístico, a exemplo da criação de atlas linguísticos, como o ALMA-H (*Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch*).

Incentivar o plurilinguismo significa encorajar o desenvolvimento de atitudes, posturas e perspectivas interculturais cada vez mais complexas, transversais e complementares, desprestigiando, assim, posturas etnocêntricas e uniformizadoras:

se cada língua nos proporciona uma forma única de ver o mundo, quanto mais línguas conhecemos, mais amplas se tornam nossas perspectivas; mais diversificadas e, acima de tudo, mais profundas podem ser nossas reflexões sobre o conhecimento e a produção de saberes.

Não há como simplificar a complexa realidade da diversidade e da pluralidade linguísticas. Reconhecê-las, estudá-las e definir prioridades são passos fundamentais para estabelecer ações que

tenham o objetivo de contemplá-las e incentivá-las, denunciando e rejeitando, ao mesmo tempo, a imposição de uma norma única, baseada na pretensa superioridade de determinadas línguas.

Promover o plurilinguismo significa promover a diversidade e incentivar o seu acolhimento. Significa também incentivar uma consciência – linguística, social e intercultural – em sintonia com o outro e com a sua diversidade. ■

REFERÊNCIAS

- ALA (*Association for Language Awareness*), 2020. Disponível em: https://www.languageawareness.org/?page_id=48. Acesso em: 15 Abr. 2021.
- ALMEIDA, Maria Liz. *A produção de sentidos sobre o “Brasiguayo” na mídia paraguaia: uma análise das matérias e dos comentários do jornal Última Hora*. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13119/DIS_PPGCOMUNICACAO_2017_ALMEIDA_MARIA.pdf?sequence=1. Acesso em 29 Abr. 2021.
- ALTENHOFEN, Cléo. “Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil.” In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- ALTENHOFEN, Cléo. “Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil.” *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 2(1 (3), 2004.
- ALTENHOFEN, Cléo. “Standard und Substandard bei den Hunsrückern in Brasilien: Variation und Dachsprachenwechsel des Deutschen im Kontakt mit dem Portugiesischen.” In: BÜRING, Daniel; LENZ, Alexandra; RITT, Nikolaus (Hg.): *German Abroad: Perspektiven der Variationslinguistik, Sprachkontakt-und Mehrsprachigkeitsforschung*. Göttingen. V&R unipress, p. 103-129, 2016.
- ALTENHOFEN, Cléo; BROCH, Ingrid K. “Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness).” *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*, p. 15-22, 2011.
- ALTENHOFEN, Cléo V.; STEFFEN, Joachim; THUN, Harald. *Cartas de imigrantes de fala alemã: pontes de papel dos hunsriqueanos no Brasil*. São Leopoldo: Oikos, 2018.
- BORODITSKY, Lera. “How does our language shapes the way we think?” *Edge.org*. 2009. Disponível em: https://www.edge.org/conversation/lera_boroditsky-how-does-our-language-shape-the-way-we-think. Acesso em: 22 Mai. 2021.
- BORODITSKY, Lera. “Lost in translation.” *The Wall Street Journal*. New York: Dow Jones, & Company Inc., 2010.
- BROCH, Ingrid. K. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102190/000930127.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 Mai. 2021.
- DAVIES, Winifred. “Sprachnormen in der Schule aus der Perspektive der „Critical Language Awareness “.” In: PLEWNIA, Albrecht; LENZ, Alexandra (Org.). *Variation–Normen–Identitäten*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2018.
- EUROPEAN COMMISSION. *Study on the contribution of multilingualism to creativity*. Brussels: Europublic sca/cva.23p. Disponível em: http://www.dylan-project.org/Dylan_en/news/assets/StudyMultilingualism_report_en.pdf. Acesso em 22 Mai. 2021.
- EVANS, Vyvyan.; GREEN, Melanie. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.
- HORST, Cristiane; FORNARA, Ana Elizabeht; KRUG, Marcelo. “Estratégias de manutenção e revitalização linguística no Oeste Catarinense.” *Organon*, v. 32, n. 62, 2017.

- IBGE. *Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas. Resultados do Universo*, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em 20 Mai. 2021.
- JAMES, Carl; GARRETT, Peter; CANDLIN, Christopher. *Language awareness in the classroom*. New York: Routledge, 2014.
- RADTKE, Edgar; THUN, Harald. "Novos caminhos da geolingüística românica: um balanço." Trad. Minka Pickbrenner e Rita Dolores Wolf. *Cadernos de Tradução*. Porto Alegre: Instituto de Letras, n. 5, 1999.
- STEFFEN, Joachim. "Einblicke in einen Sprachwechsel in Zeitlupe: Phasen des deutsch-portugiesischen Sprachkontakts in Südbrasilien in Briefen aus zwei Jahrhunderten." In: BÜRING, Daniel; LENZ, Alexandra N.; RITT, Nikolaus (Hg.): *German Abroad: Perspektiven der Variationslinguistik, Sprachkontakt-und Mehrsprachigkeitsforschung*. Göttingen. V&R unipress, p. 131-157, 2016.
- THUN, Harald. "Variação na interação entre informante e entrevistador." Trad. Cléo Vilson Altenhofen e Filipe Neckel. *Percursos Teóricos e Metodológicos da Dialetoлогия*. 2017. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, Cadernos de Tradução, n. 40. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/87180>. Acesso em 24 Mai. 2021.

Interkulturelle, **transkulturelle** oder doch **eher plurikulturelle Kompetenz?**

Marion Grein | Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, einen Überblick über die derzeit parallel verwendeten Begrifflichkeiten interkulturell, transkulturell und plurikulturell zu geben. Wie sind diese Konzepte voneinander abzugrenzen und welche Rolle spielen sie für den Fremdsprachenunterricht? Inwiefern ist die aktuelle Lehrwerkgeneration plurikulturell?

In einem ersten Teil wird die Entwicklung des Konzepts interkultureller Kommunikation skizziert; es folgt im 2. Teil ein kurzer Abschnitt zur Transkulturalität und dem Multikollektivismus. Der 3. Teil versucht sich dem Konzept der Plurikulturalität zu nähern. Im 4. Teil erfolgt ein kurzes Resümee und die Fragestellung, welches Konzept sich für den aktuellen Fremdsprachenunterricht eignet.

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION

In den 1990er Jahren rückte aufgrund von Reisen, Austauschprojekten, Migration und Globalisierung und der damit zunehmenden Präsenz anderer Kulturen in fast allen Ländern dieser Erde

die sog. „interkulturelle Kommunikation“ ins Zentrum des Interesses auch des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Hu 2010a: 75). Es entwickelten sich in der Folge Begriffe wie „Interkulturalität“, „interkulturelles Lernen“ und die Forderung nach „interkultureller Kompetenz“ (vgl. Altmayer 2016: 15). Dabei lag oder liegt der Fokus auf dem Präfix „inter-“, also dem, was „zwischen“ Kulturen stattfindet (vgl. Erll & Gymnich 2015: 34).

Das Konzept ‚interkulturelle Kompetenz‘ umfasst ein ganzes Spektrum einzelner Fähigkeiten und Eigenschaften, die einen Handelnden in die Lage versetzen, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich umzugehen, oder die sich doch zumindest als förderlich für Interaktionen mit Angehörigen

anderer Kulturen erweisen. (Erll & Gymnich 2007: 11).

Es geht also um die Handlungsfähigkeit bei Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Kulturen (vgl. auch Vogt 2016: 79), also die Ausbildung interkultureller Kompetenz. Auch hier liegen unterschiedliche Konzeptionen vor, wobei zwei Konzepte im Vordergrund stehen. Auf der einen Seite das Konzept des Fremdverstehens von Bredella & Christ (1995), auf der anderen Seite das Modell nach Byram (1997). Das Konzept des Fremdverstehens nach Bredella & Christ (1995) geht von der „binären Dichotomie des Eigenen und Fremden“ aus, wobei Empathie und Perspektivenwechsel als Möglichkeiten erachtet werden, Fremdes zu verstehen (Fäcke 2019: 180). Es zielt auf die Vermittlung zwischen einer Innen- und Außenperspektive ab (vgl. Altmayer 2016: 17). Menschen sollen auf der Basis ihrer eigenkulturellen Außenperspektive in die Lage versetzt werden, sich in die fremdkulturelle Innenperspektive hineinzusetzen, um beide Perspektiven kritisch zu reflektieren. Wenn beide

Perspektiven berücksichtigt werden, wird ein produktives Fremdverstehen ermöglicht, das sowohl von Empathie als auch kritischer Reflexion gekennzeichnet ist (vgl. Bredella & Christ 1995; Hu 2010b: 1394). Im Zentrum steht dabei die Fähigkeit des Perspektivwechsels (vgl. auch Grein 2019).

Das wohl einflussreichste Modell interkultureller Kompetenz stammt von Byram (1997). Um interkulturell kompetent zu sein, bedarf es Sprachkenntnissen, kulturellen Wissens sowie interkulturell angemessenen Verhaltensweisen (vgl. Grünewald 2012: 57). Byram geht dabei von einem *intercultural speaker* aus, der nicht nur über (sozio-)linguistische Kompetenzen verfügt, sondern auch über interkulturelle (vgl. Freitag-Hild 2016: 136). Interkulturelle Kompetenz ist folglich ein Zusammenspiel von fünf Teilkompetenzen, den „*savoirs*“, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind (ebd.). Konkret differenziert Byram (1997: 34) zwischen *savoirs (knowledge)*, *savoir-être (attitudes)*, *savoir comprendre & savoir apprendre/faire (skills)* und *savoir s'engager (education)*. Die Ebene des *savoirs* bildet die kognitive Dimension und beinhaltet nach Grünewald (2012: 57) Kenntnisse über die eigene und die fremde Kultur sowie das Wissen um Interaktionsprozesse auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene. *Savoir-être* werden Einstellungen wie Offenheit und Neugier gegenüber anderen Kulturen zugeordnet. Die Teilkompetenz *savoir comprendre* und *savoir apprendre/faire* spiegelt eine verhaltensorientierte Ebene wider und umfasst die Fähigkeit, sich in andere Kulturen hineinzuversetzen und neue Erkenntnisse darüber zu gewinnen sowie interkulturelle Begegnungssituationen zu bewältigen (vgl. ebd.). Die handlungsbezogene Dimension *savoir s'engager* umfasst schließlich die kritische Reflexion kultureller Werte

und Verhaltensweisen (vgl. ebd.: 58). Diese fünf Teilkompetenzen bilden den „Grundpfeiler“ der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz, welche zusammenfassend als „sozio-pragmatisches und landeskundliches Wissen, als Einstellungen und als Handlungsfähigkeit“ bezeichnet wird (vgl. Burwitz-Melzer 2019b: 183). Zentral sind folglich Fähigkeiten wie Perspektivwechsel, Empathie, Relativierung ethnozentrischer Perspektiven, Offenheit und Neugier gegenüber Fremdem“ (vgl. Hu 2010a: 76).

Das Konzept der Interkulturalität wurde und wird jedoch zunehmend kritisch betrachtet, da die Gegenüberstellung der eigenen mit einer fremden Kultur betont wird (vgl. Krumm 2019: 89). Zwei Neuerungen lassen sich hier verzeichnen: zum einen das Konzept der Transkulturalität mit einer Hinwendung zum Multikollektivismus und zum anderen das der Plurikulturalität.

TRANSKULTURALITÄT UND MULTIKOLLEKTIVITÄT

Das Konzept der Transkulturalität ist mit Wolfgang Welsch (1995) verbunden, der die o.a. Kritik aufgriff und argumentierte, das „inter“ impliziere, dass es zwei klar abgrenzbare Kulturen gebe und dass diese Auffassung die Unterschiede zwischen den Kulturen betonen würde. Stattdessen hat Welsch den Begriff „trans“-kulturell ausgeformt, der in seiner stärksten Ausprägung kulturspezifische Unterschiede negiert.

Ausgangspunkt seines Ansatzes ist dabei, dass Kulturen nie „geschlossen“ und eindeutig abgrenzbar sind. In Zeiten der Globalisierung sind Kulturen eng miteinander verflochten und durchdringen einander. Aufgrund der weltweiten Migration gibt es keine Nationalkulturen

mehr, sondern eine Durchdringung aller Kulturen, so dass diejenigen Ansätze, die zwischen Eigenheit und Fremdheit differenzieren, überholt sind. Bei Transkulturalität ist die individuelle Perspektive entscheidend. Im Zentrum steht die Heterogenität der Individuen, weniger die (vermeintliche) Homogenität einer Kultur (vgl. Iljassova-Morger 2009: 40). Entwickelt haben sich aus diesen transkulturellen Ansätzen, die, wie angedeutet, zuweilen die Existenz von Kulturen komplett negieren, sog. Multikollektivistische Ansätze. Ziel ist es, das „Wir-versus-die-Anderen-Denken“ zu überwinden.

Das Konzept der Multikollektivität von Rathje (2006, 2014; ausgehend von Hansen 2011 (Original 2000)) entstand ebenfalls im Rahmen der Diskussion um die Einschränkungen des Ansatzes der Interkulturalität. Ziel ihres Ansatzes ist es deutlich zu machen, dass jeder Mensch zahlreichen Kollektiven angehört oder wie Rathje formuliert:

Zentrale Idee der Multikollektivität ist die Erkenntnis, dass die multiplen und vielfältigen Zugehörigkeiten des Einzelnen ein konstitutives Element menschlicher Existenz bilden. Im Gegensatz zu einem veralteten Kulturverständnis, das Individuen primär einem einzigen Kollektivzusammenhang zuordnete, werden zahlreiche Kollektivmitgliedschaften nicht mehr als Ausnahme oder Störfaktor einer Theorie betrachtet, sondern bilden die Grundlage für ein verändertes Verständnis des Einzelnen und seiner Individualität (Rathje 2014: 42).

Fokussiert werden im Rahmen der Multikollektivität nicht die Diversität, also die Unterschiede zwischen einzelnen Menschen, sondern deren Gemein-

samkeiten durch deren individuelle Mehrfachzugehörigkeiten. Ausgebildet werden muss dann nicht mehr interkulturelle, sondern interkollektive Kom-

petenz, wobei Kultur dann lediglich eine Facette des „Kollektiven“ ist. Um diese Mehrfachzugehörigkeit deutlich zu machen, möchte ich mich selbst als Beis-

piel heranziehen, so gehöre ich einerseits dem Kollektiv „Deutsche“ an, weise aber zahlreiche weitere Zugehörigkeiten auf (vgl. Grein 2019):

Deutsche



aber auch:

Doktormutter
Japan-Liebhaberin
Krimi-Leserin
Aperol-Spritz-Trinkerin
Köchin
Konzert-Besucherin
Facebookerin
Kaffee-Liebhaberin
Blog-Schreiberin
usw.

Im Kontakt mit Menschen anderer Kulturen kann man den Fokus auf die Gemeinsamkeiten oder verbindenden Elemente legen:

Deutsche



Japanerin



Studierende
Englisch als 1. Fremdsprache
weiblich sozialisiert
Film-Liebhaberinnen
Großstädterinnen
Mittelschicht-Zugehörige
gleiches Alter
Spanien als bevorzugtes Urlaubsland
etc.

Vergleichend kann man gegenüberstellen:

Deutsche

weiblich sozialisiert
Großstädterin
52 Jahre alt
Professorin
Fleischesserin
Schlager
CDU
Vielreisende
extravertiert

Deutsche

männlich sozialisiert
Provinzler
17 Jahre alt
Schüler
Veganer
Rap
Grüne
die Region noch nie verlassen
introvertiert

Die Gegenüberstellung macht deutlich, dass gleiche kulturelle Prägung kein Garant dafür ist, dass Kommunikation gelingt. Kultur ist lediglich ein Element, das entweder verbindet oder aber auch Unterschiede hervorbringen kann (vgl. Grein 2019). Das Konzept der Multikollektivität, das die Gemeinsamkeiten zwischen Menschen betont, erscheint mir sehr viel erfolgsversprechender als das in Deutschland derzeit aktuelle Konzept der Diversität, das das Ziel einer positiven Wahrnehmung von Differenz proklamiert.

Was verbirgt sich nun aber hinter dem derzeit aktuellen Ansatz der Plurikulturalität?

PLURIKULTURALITÄT

Plurikulturalität oder Mehrkulturalität ist bereits seit ca. 20 Jahren ein viel diskutiertes Thema im bildungspolitischen Raum (vgl. Christ 2015: 115). Die Tatsache, dass immer mehr Menschen mehrere Sprachen sprechen und in verschiedenen Kulturen leben, erfordert ein neues Herangehen an die Betrachtung von Kultur (vgl. ebd.:115-116). Je nach Autor ist dabei plurikulturell von multikulturell abzugrenzen: „Plurikulturell sind Menschen, die konkret nennbare Kulturen [...], mit denen sie mehr oder weniger vertraut sind“ in sich tragen (vgl. Fäcke & Meißner 2019:3); multikulturell hingegen bezeichnet die Koexistenz mehrerer kultureller Gruppen innerhalb eines nationalstaatlichen Gebiets (vgl. Pries & Maletzky 2018: 55).

Plurikulturell umfasst, dass sich Menschen dem Ort und der Zeit anpassen, in der sie leben und ihre Persönlichkeit sich wandeln kann (vgl. Corsi 2019: 22). Kulturelle Elemente gehören also nicht fest zu einer Kultur, sondern sind von Menschen anderer Kulturen erfahr- und

erlernbar. So entstehen in Individuen verschieden ausgeprägte Plurikulturen. Plurikulturalität umfasst also, dass das Individuum die Fähigkeit hat, an mehreren Kulturen aktiv teilzuhaben. Der Unterschied zur Interkulturalität liegt vor allem darin, dass es keine Abgrenzung zwischen dem Fremden und dem Eigenen gibt, sondern die unterschiedlichen Kulturen dann zum Eigenen werden. Interkulturalität wird dabei jedoch als die Grundlage für Plurikulturalität betrachtet (vgl. Burwitz-Melzer (2019a: 112).

Was heißt das für die neue Lehrwerksgeneration? Die Protagonisten gehören nicht mehr einer „deutschsprachigen“ Kultur alleine an, sondern sind plurikulturell.

Marcel Lauber wohnt jetzt in einer Großstadt (Hamburg), ist jedoch in einer Kleinstadt geboren. Zeliha hat türkische

Wurzeln, wurde in Deutschland geboren, ihre Eltern leben in der Türkei und sie spricht sowohl Deutsch als auch Türkisch. Hitomi Sato kommt ursprünglich aus Japan, lebt jetzt aber in Wien und spricht neben Japanisch (und Englisch) mit Wiener „Färbung“.

Bei den Videos kommen nun auch die Lernenden mit ihren spezifischen Varianten zu Wort.



Abb. 2: Lehrwerk *Vielfalt*: Kursbuch Modul 1 – Seite 4

Es gibt nicht mehr: so macht man das in Deutschland, Österreich und der Schweiz – wie ist das in Ihrer Heimat, sondern das Individuum wird in den Fokus gestellt.

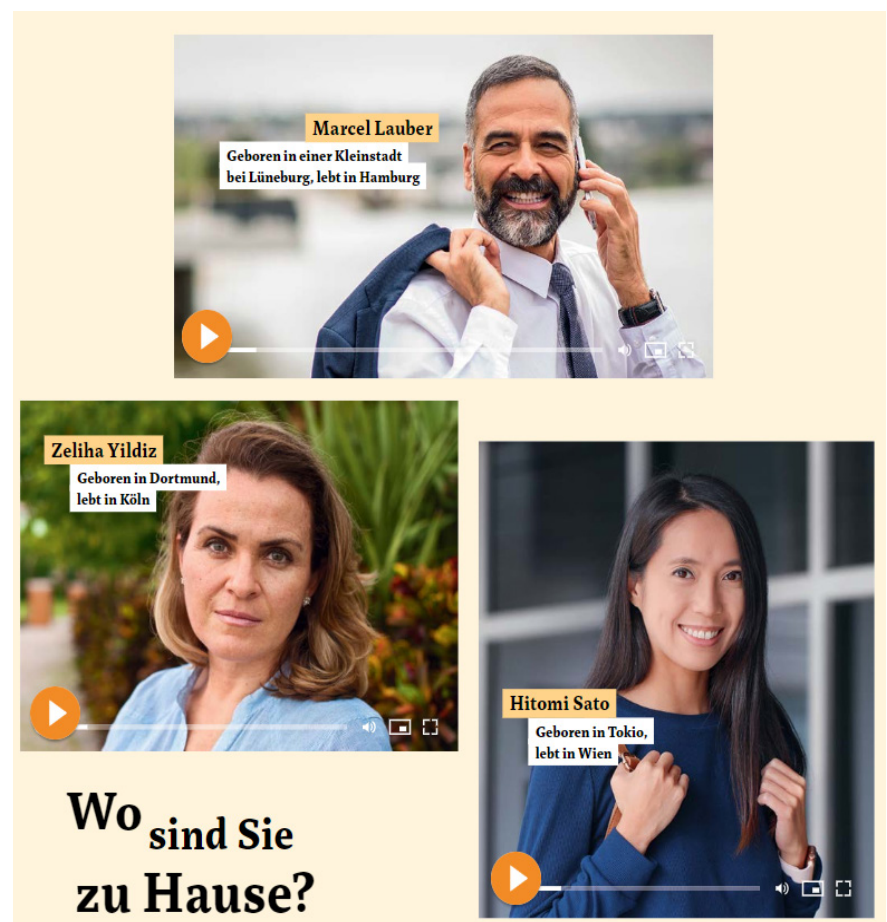


Abb. 1: Lehrwerk *Vielfalt*: Kursbuch Modul 1 – Seite 1



Abb. 3: Lehrwerk *Vielfalt* – Kursbuch Modul 4 – Seite 58

Es wird das Individuum gefragt und dabei wird deutlich, dass Vieles nicht von der Kultur abhängig ist, sondern von dem einzelnen Menschen.

Und wie „plurikulturell“ sind z.B. meine Lernenden an der Universität Mainz im Masterstudiengang DaF/DaZ?

In einer kleinen, nicht repräsentativen Studie im Jahr 2020 bat ich unsere ausländischen Studierenden im Masterstudiengang DaF/DaZ an der Universität Mainz anzugeben, wie sie in ihren „Kulturen“ um einen Sprechstundentermin bitten würden (vgl. auch Grein 2020). Die Studierenden leben im Durchschnitt mindestens ein Jahr in Deutschland, sprechen fließend Deutsch und müssten per definitionem „plurikulturell“ sein. Im Folgenden möchte ich am Beispiel von drei Studierenden deren Plurikulturalität, aber auch deren „Individualität“ aufzeigen. In unserem Institut sind die Stu-

dierenden über Microsoft Teams mit den Dozierenden in Kontakt und machen dort auch Sprechstundentermine aus. Zunächst ein Gesprächsausschnitt mit einer deutschen Studierenden:

A: *Hallo, kann ich kurz stören?*

B: *Klar, was kann ich für Sie tun?*

A: *Ich brauche einen extra Sprechstundentermin wegen meiner Masterarbeit. Ginge es morgen nach Ihrem Seminar?*

B: *Hmm, okay notiert.*

Eine Studierende aus Vietnam zu Beginn ihres Studiums und nach 18 Monaten „Deutschland“:

Vietnam

A: *Guten Tag, Frau Prof. xy. Ich bin zz und studiere im 1. Semester.*

B: *Guten Tag. Was kann ich für Sie tun?*

A: *Was meine Hausarbeit betrifft, da interessiere ich mich für das Thema xx. Ich benötige Ihre Hilfe. Ich habe einige*

Fragen vorbereitet und würde Sie gerne um Ihre geschätzte Meinung bitten. Wann könnte ich denn für einen extra Sprechstundentermin zu Ihnen kommen?

B: *Kommenden Montag.*

Wie formuliert die Studierende inzwischen auf Deutsch?

A: *Guten Morgen Fr Grein! Ich hoffe, Sie haben ein schönes Wochenende gehabt! Ich habe eine Idee für mein empirisches Design und das möchte ich mit Ihnen besprechen.*

B: *In welche Richtung geht es denn?*

A: *Gerne würde ich mein empirisches Design zur Kommunikation im Beruf Erzieher/innen machen. Meine Idee wäre: die Sprachhandlungen bei der Begrüßung und Übergabe am Anfang und am Ende des Betreuungstags zu beobachten.*

B: *Also, Sie müssen Ihr Ziel genau festlegen ☺ Wollen Sie daraus dann Material entwickeln?*

Die Studierende ist im zweiten Handlungsspiel deutlich weniger „höflich“ als im ersten, jedoch auch nach über einem Jahr in Deutschland noch „vietnamesischer“ als die deutschen Studierenden. Sie bleibt, trotz ihrer Plurikulturalität, ihrer kulturellen Prägung auch im Deutschen „treu“, d.h. sie formuliert weiterhin höflicher als die meisten deutschen Studierenden (wobei sich da große individuelle Unterschiede zeigen). Ihre Plurikulturalität, in diesem Falle die Direktheit und das Fehlen von Wendungen, wie z.B.? geschätzte Meinung, zeigt sich jedoch zunehmend. Ein Studierender, dieses Mal aus Usbekistan, überträgt, wie er die Bitte in seiner Heimat formulieren würde:

Usbekistan

A: Guten Tag, Lehrer.

B: Guten Tag.

A: Ich muss zum Thema xy eine Seminararbeit schreiben. Da habe ich Einiges nicht ganz verstanden. Haben Sie ein bisschen Zeit?

B: Ich bin im Moment beschäftigt. Komm morgen um 14 Uhr in mein Büro.

Das Hierarchiesystem in Usbekistan ist stark ausgeprägt. Das zeigt sich auch in der nicht-reziproken Verwendung von du und Sie. Der oder die Dozent/in darf weder mit Titel noch mit Namen angesprochen werden, sondern als „Lehrer“. Die meisten Studierenden brauchen mehrere Anläufe, um den Mut aufzubringen, besonders ältere Dozierende oder Professoren anzusprechen.

Nach einem Jahr in Deutschland ist der Student tatsächlich plurikulturell. Hier ein Beispiel für seine Anfrage bei mir:

A: Huhu, guten Abend, liebe Frau

Grein! Ich bräuchte mal Ihre Tipps, um eine endgültige Entscheidung für mein Empirisches Design zu treffen.

B: Klar, lach.

Und auch eine Studentin aus Spanien berichtet zunächst, wie sie die Anfrage auf Spanisch (übersetzt) formulieren würde:

A: Hallo Pedro. Ich habe eine Frage.

B: Wie kann ich dir helfen?

A: Ich habe eine Frage zu meiner Masterarbeit.

B: Also, wir können morgen Nachmittag in meinem Büro darüber sprechen.

Während die Studierenden aus Mexiko angaben, dass sie ihren Dozenten siezen, haben 4 von 5 Studierenden aus Spanien angegeben, dass sie ihren Dozenten duzen würden. Hier zeigt sich folglich auch die Individualität (oder regionale Prägung menschlichen Miteinanders.

Und wieder die gleiche Anfrage über Microsoft Teams bei mir:

A: Liebe Frau Grein, ich habe die ersten Ideen zu meinem Masterarbeitsthema und würde das gerne mit Ihnen besprechen. Haben Sie diese Woche noch freie Besprechungstermine?

B: Lach, ich kann Ihnen heute 11.30 anbieten oder morgen 10 Uhr!?

A: Passt, ich nehme den heutigen Termin um 11:30.

Diese Studierende ist ohne Frage plurikulturell und „switcht“ je nach Gesprächspartner. Bei anderen Studierenden kommt häufiger ein „du“ und dann ein Entsetzen über den faux pas.

Das Konzept der Plurikulturalität

erscheint authentisch, bedarf aber meines Erachtens als Grundlage der Interkulturalität unter Berücksichtigung der Multikollektivität, also der Individualität eines jeden Menschen.

VERSUCH EINER GENESE

Bis in die 1990er Jahre ging man davon aus, dass Menschen stark von ihrer (National)Kultur geprägt sind und fokussierte das sog. Fremdverstehen und eine Sensibilisierung für kulturspezifische Unterschiede. Im Vordergrund standen konkrete Gegenüberstellungen einzelner Nationalkulturen. (z.B. der Deutsche ist stärker individualistisch, der „Asiat“ stärker kollektivistisch). Der Schwerpunkt „interkultureller Kompetenz“ bestand darin, dass man versuchte, zwischen zwei (oder mehr) Kulturen zu „vermitteln“.

Aus der Kritik an dieser zum Teil sehr rigiden Gegenüberstellung von Kulturen entstanden die Konzepte der Transkulturalität (bis hinzu: es gibt aufgrund der Globalisierung keine kulturspezifischen Eigenschaften mehr) und des Multikollektivismus, der die kulturelle Prägung lediglich als einen Faktor der menschlichen Prägung verstand (Ich bin Deutsche, aber auch Dozierende, Krimileserin usw.). Ziel des Multikollektivismus ist es deutlich zu machen, dass es sehr viel mehr verbindende Elemente zwischen Menschen geben kann und Kultur lediglich ein Kollektiv unter vielen ist. Kulturspezifische Unterschiede werden jedoch nicht negiert. Aufgrund der sich immer mehr vermischenden Gesellschaft rückte in den letzten Jahren die Plurikulturalität in den Vordergrund. Castellotti (2017: 165) bemerkt, dass plurikulturelle Kompetenz das Ergebnis einer persönlichen Umsetzung der eigenen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen



ist, und damit stets individuell, unterschiedlich, dynamisch und vielschichtig. Plurikulturelle Kompetenz setzt also interkulturelle Kompetenz voraus, wobei wiederum deutlich gemacht werden muss, dass Kultur lediglich ein Kollektiv eines Menschen ist.

Jedes Individuum gehört unterschiedlichen Kollektiven an. Kultur ist dabei lediglich eines der Kollektive, neben die Interessen, Hobbies, soziale

Prägung, Interessen, Alter, Geschlecht, individuelle Vorlieben usw. treten. Das Operieren mit den im Bereich der Interkulturellen Kommunikation entwickelten Modellen (z.B. Dimensionen-Modelle; Kulturstandards) ist weiterhin gewinnbringend, wenn man der Individualität des Menschen Rechnung trägt. Bleiben wir bei dem o.a. Beispiel, das ich hier noch einmal abbilde, so zeigen sich zahlreiche überschneidende Kollektive, aber

es finden sich auch kulturspezifische Besonderheiten.

Meines Erachtens haben die alten Dimensionsansätze weiterhin ihre Gültigkeit, man darf nur die Individualität des Menschen nicht außer Acht lassen und immer wieder deutlich machen, dass diese „Werte“ nur ein kleiner Teil eines jeden Menschen sind. ■

Deutsche		Brasilianerin
		
	<p>Studierende Englisch als 1. Fremdsprache weiblich sozialisiert Film-Liebhaberinnen Großstädterinnen Mittelschicht-Zugehörige gleiches Alter USA als bevorzugtes Urlaubsland etc.</p>	
<p>Kulturelle Unterschiede, die aufgrund von „plurikulturellem“ Zusammenleben jedoch veränderbar sind, wären dann beispielsweise:</p>		
	<p>Deutschland</p>	<p>Brasilien</p>
Machtdistanz	geringere Machtdistanz	höhere Machtdistanz
Gruppenleben	stärker individualistisch	stärker kollektivistisch
Kommunikationsstil	eher direkt	eher indirekt
	stark sachorientiert	stärker personenorientiert
	mittlere Emotionalität	stärkere Emotionalität

BIBLIOGRAFIE

Altmayer, C. (?2016): "Interkulturalität", in: Burwitz-Melzer, E. / Mehlhorn, G./ Riemer, C. / Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr/Francke/Attempto, S. 15-20.

Bredella, L. / Christ, H. (Hrsg.) (1995): *Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen: Narr.

Burwitz-Melzer, E. (2019a): "Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz im CEFR Companion Volume (2018)", in: Fäcke, C. / Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 112-116.

- Burwitz-Melzer, E. (2019b): "Konzepte und Skalen zu Plurikulturalität und Plurilingualität im Companion Volume (2018)", *ZFF* 30/2, 181-198.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Paris: Didier
- Christ, H. (2015): "Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität - eine Perspektive für europäische Bürgerinnen und Bürger", *FLuL* 44/2, 115-129.
- Corsi, E. (2019): *A Study of Plurilingualism and Pluriculturalism through the Lived Experiences of Three Young Adults From Multigeneration Homes*, Toronto: Diss.
- Erl, A. / Gymnich, M. (2015): *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*, Stuttgart: Klett.
- Erl, A. & Gymnich, M. (2007): *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Fäcke, C. / Meißner, F.-J. (2019): "Einleitung", in Fäcke, C. / Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen: Narr \ Francke \ Attempto, 1-17.
- Fäcke, C. (2019): "Interkulturalität und interkulturelles Lernen", in Fäcke, C. / Meißner, (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen: Narr \ Francke \ Attempto, 179-188.
- Freitag-Hild, B. (2016): "Interkulturelle kommunikative Kompetenz", in: Burwitz-Melzer, E. / Mehlhorn, G./ Riemer, C. / Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 136-140.
- Grein, M. (2019): Interkulturelle Kompetenz für DaF-Lehrende – Dialogisches Handlungsspiel und Multikollektivität. In: Ersch, Christina Maria (Hrsg.) *Kompetenzen in DaF / DaZ*. Berlin: Frank & Timme. 125-142.
- Grein, M. (2020) Cross-linguistic influence and the MGM. In: *Language and Dialogue* 10:3. Amsterdam: John Benjamins. 369-388.
- Grünewald, A. (2012): Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 41: 1, 54-71.
- Hansen, K. P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft*. 4. Auflage. Tübingen: A. Francke utb.
- Hu, A. (2010a): "Interkulturelle Kommunikative Kompetenz", in: Hallet, W. / Königs, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze: Kallmeyer [u.a.], 75-79.
- Hu, A. (2010b): "Fremdverstehen und kulturelles Lernen", in: Krumm, H.-J. / Fandrych, C. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (HSK 35/2), Berlin: de Gruyter, 1391-1402.
- Iljassova-Morger, O. (2009): „Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik“, *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, 37–57.
- Krumm, H.-J. (2019): "Bildungspolitische Perspektiven auf Mehrkulturalität", in Fäcke, C. / Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen: Narr \ Francke \ Attempto, 89-95.
- Pries, L. / Maletzky, M. (2018): "Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität", in: Gogolin, I. / Georgi, I. / Krüger-Potratz, M. / Lengyel, D. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 55-61.
- Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, H.2, 2006.
- Rathje, S. (2014): Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften. In: Wolting, Stephan (Hrsg.), *Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P. Hansen*. Berlin: wvb. 39-59.
- Vogt, K. (2011): *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*, Tübingen: Narr.
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität, Beitrag in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): *Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45. Jg. 1995/1. Stuttgart.

A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas

Marina Grilli | USP

Este trabalho se baseia em uma oficina de formação continuada docente que foi oferecida pela autora em dois contextos, como parte de sua pesquisa de doutorado: para professores de alemão em exercício, por meio da Associação Paulista de Professores de Alemão (APPA), e para professores de alemão em formação inicial na USP.

A oficina foi oferecida duas vezes em cada contexto, e as quatro edições aconteceram entre maio e junho de 2021, com duração entre uma hora e meia e duas horas. Em cada uma das edições voltadas para professores em formação inicial, houve cerca de 15 participantes; já as edições para professores em exercício contaram com três participantes cada.

Na oficina, foram mesclados dois breves momentos de exposição teórica da ministrante e momentos mais longos de reflexão conduzida dos participantes. Uma apresentação inicial de cada participante, a fim de que ficassem mais à vontade, também foi parte fundamental do trabalho: só se pode falar em práxis pedagógica, enquanto reflexão sistemática, se considerarmos o ponto de vista de onde partimos, e resumir essa trajetória em voz alta é um bom exercício de conscientização.

Nos momentos de exposição teórica, foram apresentados dois conceitos centrais. O primeiro deles é o de práxis pedagógica, como método de formação e de prática docente, conforme defendido por Paulo Freire (2019). O segundo é o conceito de decolonialidade, conforme interpretado sobretudo por Quijano (2009), Mignolo (2011) e Sousa Santos (2019), como eixo comum entre as reflexões provocadas durante a oficina. Parte-se do princípio de que a colonialidade ainda pauta a maior parte do trabalho que fazemos ao ensinar, no Brasil, línguas de prestígio como o alemão.

Já nos momentos práticos da oficina, foram apresentadas aos participantes cinco situações pelas quais podem passar professores brasileiros de alemão ao lidar com aprendizes de diferentes origens, históricos de aprendizagem de línguas

e aptidões. Todas as cinco situações foram retiradas de experiências reais da ministrante enquanto professora, e os participantes discutiram como agiriam em cada uma delas. Por fim, os participantes discutiram como relacionar o pensamento decolonial ao ensino de alemão no Brasil.

Assim, o objetivo da oficina foi chamar os professores a refletirem sobre atitudes de submissão, ou não, aos paradigmas tradicionais para o ensino de língua, notadamente europeus. Este artigo aprofunda a reflexão teórica sobre práxis e decolonialidade, e sobre os temas que foram sugeridos para discussão na oficina. Nas considerações finais, retoma-se a importância dos conceitos teóricos para as reflexões formativas propostas na oficina e surge um primeiro esboço de análise dos resultados da pesquisa.

PRÁXIS

Logo após a ministrante e os participantes se apresentarem, o primeiro tópico teórico exposto se referiu ao conceito de práxis, mencionado no título da

oficina – o mesmo título deste artigo. Trata-se de um conceito muito difundido pelo grande educador brasileiro Paulo Freire, e que representa muito bem sua escola de pensamento – a mesma que causa tanto temor em setores conservadores frente à sua obra. Para o autor, a práxis é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2019, p. 52). Trazer esse conceito para a formação docente significa desenvolver a capacidade de refletirmos sobre as nossas práticas em sala de aula a fim de aprimorá-las.

Na legislação brasileira, o Parecer CNE/CP9/2001 determina as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Segundo esse documento, “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática” – em outras palavras, mediante a “sistematização teórica articulada com o fazer” e o “fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2001, p. 29).

Em outra definição, de autoria da comunicadora política Sabrina Fernandes (2020, p. 45), lê-se que

a práxis é quando teoria e prática se completam e se resolvem. Se a teoria erra, a prática aponta isso. Se a prática está errada, a teoria pode identificar também. Quando elas se complementam, mudanças ocorrem.

Desse modo, a práxis é o que embasa eventos de formação continuada como este aqui relatado: nem só estudo teórico, deixando a cargo dos participantes o modo como implementar o conhecimento em suas práticas didáticas, nem só prescrições de atividades práticas para fazer em aula, sem uma reflexão que considere aspectos

teóricos em correlação com a realidade em que se dá essa aula. O objetivo de introduzir o conceito aos participantes da oficina foi mostrar que a própria oficina é um exemplo de atividade de práxis pedagógica.

Após essa introdução sobre o que é a práxis pedagógica, passamos para as situações, apresentadas em slides conforme os textos em itálico abaixo, e lidas pela ministrante. Os participantes comentaram livremente cada uma delas, com poucas intervenções da ministrante.

SITUAÇÃO 1: AS VARIEDADES TEUTO-BRASILEIRAS

Uma pessoa consegue o seu contato e te procura para aulas particulares. Ela afirma que já tem um nível básico na fala e entende tudo, pois vem de família alemã. Aí você começa a conversar com ela e percebe que a pronúncia dela é de variedade teuto-brasileira – os chamados dialetos do sul do Brasil¹ – e que você não entende muito bem o que ela fala. O que você faz?

Esta é uma situação bastante comum no Sul do nosso país. Ao contrário do que tem sido difundido entre o povo brasileiro desde a invasão europeia, o Brasil é um país multilíngue: são muitos os contextos em que diversas línguas e variedades convivem num mesmo espaço, apesar das múltiplas tentativas de se impor o monolinguismo no país ao longo de mais de quinhentos anos de colonização (GRILLI, 2018).

Um desses contextos possíveis é aquele em que o português brasileiro divide espaço com as línguas de herança, que foram trazidas ao nosso país no início do século XX por imigrantes alemães, italianos, japoneses, entre

outros. Apesar de a educação formal nas línguas de imigração ter sido proibida pela Constituição Federal de 1934, cujo artigo 150 estabelece o ensino escolar “ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras” (BRASIL, 1934), essas línguas não desapareceram por completo. Encontradas sobretudo na região Sul e em partes da região Sudeste do Brasil, duas das mais conhecidas línguas de imigração de origem alemã são o pomerano (VANDRESEN & CORRÊA, 2008; FOERSTE & FOERSTE, 2017) e o hunsrückisch ou hunsriqueano (ALTENHOFEN et al., 2007).

A proibição do ensino das línguas de imigração, no entanto, durou cerca de 40 anos. Ao longo desse período, essas línguas sofreram forte estigmatização, e muitos falantes optaram por não as transmitir às gerações mais novas da família, com vergonha de seus falares ‘errados’ (SPINASSÉ, 2013; MAAS, FRITZEN & AVELINO NETO, 2014). Tal postura, amplamente promovida durante o período do Estado Novo, contribuiu para que os falantes internalizassem a ideia de que deveriam aprender as línguas de origem europeia conforme ainda são empregadas na Europa – e esse é exatamente o discurso dos colonizadores que aqui chegaram quatrocentos anos antes, e que serviu como base para o extermínio das línguas indígenas (cf. BESSA FREIRE, 2018; GRILLI, 2020b).

A propósito: ainda hoje, a LDB e a Constituição Federal preveem que a instrução escolar ocorra em língua portuguesa, salvo poucas exceções (BRASIL, 1988; 1996). Essa discussão voltou à tona com o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020) e ainda aguarda homologação. Segundo o documento, a

¹ Não é nova a reivindicação de que não se chame ‘dialetos’ às línguas de herança, mas esse ainda é o termo mais difundido fora do meio acadêmico.

instrução na língua adicional deve abranger de 30% a 50% da carga horária total para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – o que significa que ao menos metade da carga horária escolar para esses níveis deve ser oferecida em português.

Desse modo, a estigmatização das línguas de imigração faladas no Brasil, que se desenvolveram segundo um curso próprio e muito diferente das línguas europeias que deram origem a elas, deu origem à impressão de que é necessário apropriar-se da variedade europeia. Esse é um dos motivos que leva falantes de línguas teuto-brasileiras a tomar aulas de alemão padrão; porém, a não ser que o objetivo da aprendiz em questão seja estudar ou trabalhar na Alemanha, cabe refletirmos sobre os possíveis motivos que a levam a crer que precisa aprender o alemão padrão, sendo plenamente capaz de comunicar-se na sua língua de herança.

Aliás, mesmo no caso de ela ter planos de migrar para a Alemanha, não é como se toda a população do país apresentasse características homogêneas na fala, incluindo léxico e sotaque: sabe-se que existe uma série de dialetos dentro do país, e o portal *deutschland.de* lista ao menos 16 grupos dialetais² – isso sem contar a variedade padrão e as variedades populares faladas na Áustria, na Suíça e no Liechtenstein, além dos países que não têm o alemão como língua oficial.

A discussão em grupo acerca da situação 1 acabou por levar a ponderações semelhantes a essas aqui colocadas. Considerando que a aluna em questão já é falante de uma língua muito próxima ao alemão padrão, os participantes sugeriram que as aulas direcionadas a ela fossem focadas na pronúncia, tornando-a capaz de transitar entre as variedades conforme a situação comunicativa. Alguns deles enfatizaram a importância de

deixar claro para a aluna que a sua fala não é errada, mas, sim, que as aulas contratadas teriam foco no *Standarddeutsch*, por ser a variedade preconizada na maior parte dos livros didáticos empregados no Brasil e de maior familiaridade do professor.

Outros participantes sugeriram que a aula funcionasse de forma horizontal: enquanto o professor ensina a pronúncia e o vocabulário da variedade padrão, o aluno poderia ensinar ao professor as palavras correspondentes na sua variedade teuto-brasileira. Essa atitude funcionaria, simultaneamente, como estratégia de valorização do conhecimento do aprendiz e de ampliação do conhecimento do professor.

Um fator que não foi mencionado por nenhum dos participantes é a expressão escrita da língua alemã, mais bem regulamentada do que a das línguas teuto-brasileiras. Assim, é possível que a aluna falante de uma língua teuto-brasileira tenha procurado aulas de alemão padrão por ter interesse em apropriar-se da escrita.

Após esgotarem-se os comentários sobre esse assunto, passamos à segunda situação.

SITUAÇÃO 2: A INFLUÊNCIA DO INGLÊS

Você começa a dar aulas particulares para alguém que nunca estudou alemão, e observa que ele acaba falando algumas palavras em inglês, de forma “automática”. O que você faz?

Novamente, os participantes mencionaram que a situação soa familiar. Não por acaso: o inglês é a principal língua adicional aprendida em todo o mundo (SIMONS & FENNIG, 2021), enquanto o português ocupa o nono lugar dessa lista, e o alemão padrão, o 12º. O inglês

também é a primeira língua adicional de oferta obrigatória no ensino básico, devendo constar da grade curricular das escolas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

No Brasil, as regiões de imigração, situadas principalmente no Sul e Sudeste, configuram um dos dois contextos em que é comum, para falantes do português brasileiro como língua materna, iniciar a aprendizagem do alemão como língua adicional antes do inglês. A outra possibilidade de que isso aconteça se dá nos cursos brasileiros de graduação em Letras/Alemão, nos quais nem sempre os ingressantes trazem conhecimentos prévios do alemão ou de outras línguas adicionais (cf. GARCÍA et al., 2017; GRILLI, 2017; STANKE et al., 2017).

De resto, podemos afirmar que boa parte dos aprendizes iniciantes de alemão já teve algum contato com a língua inglesa, na escola ou em cursos livres anteriores ao início das aulas de alemão. Além disso, por tratar-se de línguas que compartilham a mesma raiz germânica ocidental, isto é, de línguas aparentadas, é comum a ideia de que saber inglês facilita a aprendizagem do alemão.

Além da similaridade percebida pelo aprendiz entre duas línguas adicionais, outro ponto relevante para o aparecimento de palavras ditas automaticamente em inglês durante a aula de alemão é observado por Kırkıcı (2007): existe uma tendência de suprimir a língua materna em meios reconhecidos pelo aprendiz como “ambientes de línguas estrangeiras”, hoje mais comumente denominadas línguas adicionais. No estudo relatado pelo autor, realizado na Turquia, os participantes apresentaram a tendência de evitar a língua turca e usar o inglês, mesmo sabendo que isso não afetaria o processo de avaliação, o que demonstra não ter sido

² Disponível em <<https://www.deutschland.de/de/topic/leben/dialekte-in-deutschland>>. Acesso em 4 jun. 2021.



Netzwerk neu

Jetzt komplett
von A1 bis B1!

Volle Flexibilität für Ihren Präsenz-, Online- und Blended-Learning-Unterricht

- Lebendig und zielsicher zu den Niveaus A1, A2 und B1
- Lerneraktivierende Aufgaben für authentisches Sprachhandeln
- Vielfältige Angebote zur Binnendifferenzierung
- Aufgaben zu Mediation / Sprachmittlung
- Hoher Anteil an Landeskunde
- Vernetztes Lehren und Lernen durch ein breites digitales Angebot
- Erhältlich als Printausgaben, als Digitale Ausgaben mit optional nutzbarem Learning Management System (LMS) sowie als Digitales Unterrichtspaket

www.klett-sprachen.de/netzwerk-neu

Pädagogische Beratung für Sie vor Ort:



Susanne Gattaz
saopaulo@
klett-sprachen.de



Anna-Lena Menna Barreto
portoalegre@
klett-sprachen.de

Ihr Partner für Deutsch als
Fremdsprache in Brasilien:

Macmillan Education
São Paulo
www.macmillan.com.br
[br.otherlanguages@
macmillaneducation.com](mailto:br.otherlanguages@macmillaneducation.com)

Deutsch als
Fremdsprache

Sprachen fürs Leben!



uma escolha consciente.

Possivelmente, ocorre o mesmo com aprendizes brasileiros: o inglês, aprendido como primeira língua adicional, torna-se a base sobre a qual se apoiar em instâncias nas quais o aprendiz percebe a necessidade suprimir a língua materna (KIRKICI, 2007, p. 12). Ainda que a cultura de suprimir, ou mesmo de reprimir a língua materna em aulas de línguas adicionais seja questionável (GRILLI, 2020a), o fato é que se trata de uma prática muito comum entre aprendizes de línguas.

Boa parte dos participantes de todas as edições da oficina pontuaram que também já deixaram ‘escapar’ palavras em inglês quando estavam começando a aprender alemão. Portanto, foi consenso que se trata de algo natural, que não precisa ser convertido em foco da aula a fim de não constranger o aluno em questão.

Alguns participantes chegaram a sugerir que o surgimento espontâneo de uma palavra em inglês fosse aproveitado como ponto de partida para o ensino da pronúncia do alemão sob uma perspectiva contrastiva. A proposta condiz com o estímulo ao desenvolvimento de uma ampla consciência linguística [*language awareness*], isto é, do reconhecimento consciente das semelhanças e diferenças entre línguas enquanto estratégia de aprendizagem.

Ao concluir a discussão acerca da segunda situação, passamos para a terceira.

SITUAÇÃO 3: O MÍNIMO ESFORÇO

Você tem uma turma de 5 aprendizes, com aptidões diferentes, mas progredindo. Só que um deles sempre se dirige a você e aos colegas em português, para fazer perguntas, tirar dúvidas, pedir licença para ir ao banheiro...

só usa o alemão em exercícios específicos da aula. O que você faz?

São muitas as variáveis envolvidas nessa situação. Pode ser que o aprendiz em questão não tenha muito interesse na língua que está aprendendo, e que frequentar o curso seja uma obrigação que lhe foi imposta pelos pais ou pela empresa em que trabalha. Também pode ser que tenha desanimado das aulas à medida que o nível de dificuldade do conteúdo aprendido foi aumentando. Outra possibilidade é que o estilo de aula da professora ou o comportamento dos colegas o estejam desmotivando.

O fato é que, para aprender uma língua, é necessário praticá-la. Pensando nisso, os participantes da oficina ponderaram que talvez fosse o caso de separar um momento da aula para rever expressões básicas do cotidiano da sala de aula, pois o referido aluno poderia estar inseguro quanto a elas. Outra estratégia que pode ser empregada pela professora é repetir em alemão a frase que o aprendiz diz em português.

Em resumo, todos os participantes pareceram concordar que seria totalmente inadequado expor esse aluno diante dos demais, ou demonstrar desaprovação ao ouvi-lo falar sua língua materna. De fato, tais posturas refletiriam uma visão da língua como unidade isolada de seu uso social, já desacreditada por pesquisas em diversas áreas da Linguística, conforme se argumenta em Grilli (2020a). A língua materna pode e deve ser aproveitada na aquisição de novos recursos semióticos, pois integra os repertórios espaciais do aprendiz-falante (PENNYCOOK & OTSUJI, 2015, p. 83). Mesmo que isso não signifique permitir tudo e deixar de estimular o aprendiz durante a aula, reprimi-lo seria, no mínimo, igualmente prejudicial, e os participantes da oficina parecem ter consciência disso.

Quando todos já haviam feito suas contribuições acerca desse assunto, passamos à situação número quatro.

SITUAÇÃO 4: A ALUNA PLURILÍNGUE

Alguém entra em contato com você e começa a fazer aulas particulares de alemão. Poucas semanas depois, ela comenta que também está fazendo aulas de espanhol. Então, você nota que o rendimento começa a cair: as tarefas de casa já não têm a mesma qualidade, o interesse nas aulas parece ter diminuído. O que você faz?

Em todas as edições da oficina, ao menos um participante mencionou que pode ser muito desafiador cursar duas línguas adicionais ao mesmo tempo. Em sua maioria, eles pareceram não menosprezar os obstáculos que podem advir do estudo do espanhol, apesar de o senso comum afirmar que aprender espanhol é fácil demais para brasileiros. Nesse sentido, a postura dos participantes é aquela que se espera de educadores linguísticos profissionais.

Dentre os professores em formação, alguns confessaram, em tom de brincadeira, que se sentiriam frustrados e com certo “ciúme” da professora de espanhol. Esses comentários levaram a uma reflexão, breve mas interessante, acerca do modelo tradicional de ensino-aprendizagem: uma obrigação a ser desempenhada com exclusividade, em um espaço separado e livre de interferências de quaisquer outros interesses do aprendiz e aspectos de sua vida.

De fato, o sistema de ensino brasileiro ainda está muito preso a parâmetros de homogeneização e padronização dos indivíduos aprendizes. Segundo Duboc (2015, p. 668), trata-se de um modelo positivista de educação, “que ‘transmite’

uma verdade universal e acabada a um sujeito que a recebe de maneira diretiva e que a devolve a contento de modelos previamente determinados pela instituição escolar”. Os professores em formação em questão parecem já ter se desvinculado dessa mentalidade.

Além disso, participantes de todos os grupos observaram que a aluna em questão pode se sentir desmotivada ao perceber uma evolução muito mais lenta no curso de alemão do que no curso de espanhol. Como solução para o dilema, enquanto alguns participantes da oficina propuseram uma conversa franca com essa aluna, redefinindo seus objetivos com o aprendizado do alemão e a carga horária de dedicação esperada, outros sugeriram que as aulas de alemão retomassem os temas trabalhados nas aulas de espanhol, a fim de manter o interesse da aluna.

Assim, não houve um consenso entre os participantes sobre a melhor forma de agir nessa situação, ao contrário do que ocorreu em relação às situações anteriores. Essa discrepância já era esperada, devido a tratar-se de uma situação que tem menos a ver com o preparo teórico do professor do que com um certo traquejo adquirido por meio da experiência profissional. O mesmo se pode dizer da quinta e uma última situação.

SITUAÇÃO 5: A PROFESSORA ATAREFADA

Você está com a agenda lotada de aulas, e o tempo disponível para prepará-las tem sido muito curto. O que você faz?

Após discutir questões relativas ao ensino de alemão que perpassam as distintas realidades socioeconômicas de quem aprende a língua no Brasil, esta última situação foi pensada para ser a menos exigente em termos de reflexão

teórica, exigindo maior capacidade de articulação prática em relação as demandas do ofício docente.

De modo geral, os mais experientes afirmaram ter uma coleção de atividades extra que podem ser facilmente incorporadas ao planejamento de aula, complementando o livro didático adotado. Já os menos experientes consideraram a possibilidade de indicar alguns de seus alunos a outros professores, a fim de manter a qualidade das aulas.

Quando os participantes terminaram de discutir as cinco situações, passamos para a apresentação e discussão do conceito de decolonialidade.

DECOLONIALIDADE: NOVOS PARADIGMAS PARA ENSINAR LÍNGUAS

Por fim, foi explorado o conceito de colonialidade. Conforme mencionado na introdução a este artigo, a colonialidade permanece subjacente às práticas brasileiras de educação linguística em línguas de prestígio.

Após o término oficial da colonização do Brasil, permaneceu a colonialidade, muito presente na mentalidade do povo brasileiro até os dias de hoje. Quijano (2009, p. 73) define a colonialidade como uma ideologia que se sustenta na imposição de uma classificação racial e étnica da população mundial.

Alguns dos principais termos cuja compreensão se faz necessária para reconhecermos os padrões coloniais sob os quais ainda vivemos foram apresentados aos participantes da oficina. São eles: o mito da modernidade, a dependência cognitiva, a separação mente-corpo, a colonialidade do saber e o pensamento abissal (SOUSA SANTOS, 2019).

O mito da modernidade, que começou a ser difundida pelos europeus no

século XVI, produziu uma falsa linearidade do tempo-espaço: a civilização europeia seria a mais avançada, voltada para o futuro, e as demais, “ainda” primitivas, voltadas para o passado (MIGNOLO, 2011, p. 30). Desse mito adveio a dependência cognitiva sob a qual se encontram ainda hoje os países não-hegemônicos: temos a impressão de que a herança europeia, bem como a cultura norte-americana, são sinônimos de erudição e superioridade. Enquanto isso, a música, a dança, as artes, a moda e outras expressões culturais oriundas de países como a Colômbia, a Nigéria ou as Filipinas não desfrutam da mesma admiração ao redor do mundo.

Na mesma época, a religião cristã introduziu a separação entre a alma e o corpo, até então elementos que coexistiam “como duas dimensões não separáveis do ser humano” (QUIJANO, 2005, p. 117). Assim, o corpo foi transformado em alvo de repressão, exaltando-se a alma. Com o avanço do pensamento iluminista, o filósofo René Descartes trocou a alma pela mente nessa dicotomia, e a separação mente-corpo passou a ser símbolo da existência de uma mente que produz conhecimento, localizada fora do corpo, isto é, fora do tempo-espaço (GROFOGUEL, 2016, p. 29).

Portanto, o conhecimento vindo da Europa passou a ser o único conhecimento válido: outros sistemas de conhecimento, desenvolvidos por outros povos, que viviam conforme outros costumes, foram desconsiderados – e ainda o são até hoje. Trata-se da colonialidade do saber.

Entretanto, esse desprezo pelas demais culturas que não a europeia, por parte do colonizador, denota uma dificuldade desse colonizador de reconhecer os sujeitos pertencentes aos povos colonizados como indivíduos capazes de produzir conhecimento e de comunicá-lo (VERONELLI, 2015, p. 113). Sousa

Santos (2007) chama a essa mentalidade pensamento abissal: é como se existisse uma linha que separa de modo irreconciliável a metrópole e a colônia, o erudito e o animalesco, a civilização e a barbárie. Estar do lado colonial da linha abissal “equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 25).

A fim de superarmos os paradigmas coloniais, Sousa Santos propõe o conceito de ecologia de saberes: “o reconhecimento da co-presença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles”, sem que uma cultura ou sistema de conhecimento seja considerado completo em si mesmo e, portanto, superior a outros. (SOUSA SANTOS, 2019, p. 28).

Assim, nós, habitantes do Sul global, devemos nos comprometer com o desenvolvimento das Epistemologias do Sul, isto é, dos nossos próprios modos de conhecer: que possamos representar o mundo como nosso, e nos nossos próprios termos, pois apenas desse modo seremos capazes de o transformar de acordo com as nossas próprias aspirações (SOUSA SANTOS, 2019, p. 17).

A PERGUNTA QUE NÃO QUER CALAR

O breve resumo teórico explanado no tópico anterior tomou poucos minutos de cada uma das edições da oficina, e a palavra logo foi devolvida aos participantes, para que respondessem à questão: como relacionar o pensamento decolonial ao ensino de alemão no Brasil?

Nas palavras do linguista brasileiro Marcos Bagno (2013, p. 26),

A independência de uma ex-colônia

não se obtém apenas por decreto: é necessário também um longo processo de descolonização dos hábitos, das mentalidades, dos mitos culturais que tiveram tanto tempo para se arraigar entre nós. Ainda sofremos, em diversos aspectos da nossa vida cultural, com a assombração do que chamo de fantasma colonial. E é no plano da língua que esse fantasma faz seus maiores estragos.

De modo geral, foram retomados pontos discutidos em cada uma das situações propostas, agora com maior firmeza: que não se perpetue o estigma das línguas teuto-brasileiras nem se reprima o aprendiz que lança mão de recursos de línguas como o inglês e o português na aula de alemão; que não se ignore interesses e demandas do indivíduo-aprendiz, separando sua vida do ambiente em que aprende alemão; que não se baseiem as aulas exclusivamente no livro didático, sem que sejam preparadas com maior cuidado.

Entre os professores em formação ou que atuam há pouco tempo, a discussão sobre o material didático foi logo relacionada às premissas da colonialidade: por que praticamente todos os livros didáticos de alemão utilizados no Brasil e no mundo vêm da Alemanha? Nesse conceito de que o alemão vem da Alemanha, que espaço têm os outros países de língua alemã, e as comunidades germânicas mundo afora? (cf. PUH, 2020).

Outro ponto levantado em uma das edições foi a falsa ideia de que tudo no Brasil é atrasado, de má qualidade e funciona mal, em contraposição à Alemanha, onde todos são pontuais e não existem problemas socioeconômicos. Os participantes afirmaram que já sentiam um certo incômodo diante dessa perspectiva, mas que agora foram capazes de relacioná-la à colonialidade.

Está claro que a proposta não é incentivar o desprezo a tudo que vem do Norte global e rechaçar o estudo da língua alemã, e sim, de cultivar um olhar crítico para a realidade brasileira e sobre o significado de aprender alemão nessa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, práxis não é só o estudo teórico, tampouco a prescrição de como agir na prática de ensino, e sim, uma confluência entre teoria e prática permeada pela reflexão autônoma dos professores em formação. É justamente isso que ainda falta em parte dos cursos de formação docente para o ensino de línguas, sobretudo na formação continuada: frequentes são os anúncios de workshops práticos em que se adquire uma nova técnica para ensinar leitura ou escrita, ou, desde o início da pandemia do novo coronavírus, sobre recursos para manter alunos engajados no formato remoto.

Já em cursos de extensão e de especialização, geralmente, quem dita o tom é a esfera da teoria: leem-se obras de autores variados sobre um mesmo tópico e discute-se em grupos sobre como aplicar a teoria à prática docente, mas não o contrário: sobra muito pouco espaço para tomar a prática com a mesma seriedade conferida à teoria.

Comparando superficialmente os grupos de professores em formação com os grupos de professores experientes que participaram da oficina, ficou claro que o primeiro grupo demonstra maior familiaridade com questões relativas à colonialidade e à necessidade de questionar suas premissas, ainda fortemente presentes no ensino de alemão no Brasil. De fato, a grade curricular da disciplina de Metodologia de Ensino da Língua Alemã na USP, elaborada pelo atual professor

responsável Milan Puh, é permeada por uma perspectiva crítica, questionadora, enfim, decolonial (GRILLI & PUH, 2021).

Já o segundo grupo demonstrou dispor de um maior repertório de estratégias para lidar com diferentes situações em sala de aula, jogo de cintura para ministrar aulas para alunos “difíceis” e para preparar aulas voltadas

especificamente para os interesses de cada aprendiz. Outros aspectos das falas dos participantes da oficina serão analisados em maiores detalhes e publicados numa oportunidade futura.

As quatro edições da oficina foram gravadas e transcritas, e versões mais aprofundadas da análise serão publicadas futuramente. Por ora, fica evidente que o

modelo da práxis pedagógica na formação continuada de professores, segundo o qual se reflete em conjunto sobre questões da profissão unindo teoria e prática, de maneira sistemática, é igualmente proveitoso e enriquecedor para professores com tempos de experiência variados e trajetórias diversas. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, Cléo. FREY, Jaqueline; KÄFER, Maria L.; KLASSMANN, Mário; NEUMANN, Gerson R.; SPINASSÉ, Karen Pupp. “Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil”. *Revista Contingentia*, v. 2, 2007, pp. 73-87.
- BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. “Changing Policies and Language Ideologies with Regard to Indigenous Languages in Brazil”. In: CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha M. (Orgs.). *Multilingual Brazil. Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. New York/London: Routledge, 2018, pp. 27-39.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB 2/2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Aguardando homologação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- DUBOC, Ana Paula M. “Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos”. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63, 2015, pp. 664-687.
- FERNANDES, Sabrina. *Se quiser mudar o mundo. Um guia político para quem se importa*. São Paulo: Planeta, 2020.
- FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz. “Língua, cultura e educação do povo tradicional pomerano”. *Educação em Revista*, 33, 2017, pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153099>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GARCÍA, André L. M.; REDEL, Elisângela; MARTINY, Franciele M.; VOERKEL, P. Crenças dos estudantes de Letras Português/Alemão: desafios, perspectivas e oportunidades. *Pandaemonium Germanicum*, v. 20, n. 31, 2017, pp. 30-59.
- GRILLI, Marina. “Os currículos de Letras/Alemão no Brasil e seus recursos para a aprendizagem de ALE”. *Anais do II Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*, 2017, pp. 298-305.
- GRILLI, Marina. “Passado, presente e futuro do ensino de línguas no Brasil: métodos e políticas”. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, v. 12, n. 3, 2018, pp. 415-435. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2018v12n3p415-435>
- GRILLI, Marina. “Por que usar a LM na aula de LÉ: do plurilinguismo ao translanguagem”. *Revista Linguagem em Foco*, v. 12, n. 3, 2020a, pp. 30-49.
- GRILLI, Marina. “Por uma educação linguística Translúgüe e Decolonial: questões para o ensino de alemão”. *Revista Iniciação & Formação Docente*, v. 7, n. 4, 2020b, pp. 904-930. DOI: <https://doi.org/10.18554/ifd.v7i4.5200>

- GRILLI, Marina; PUH, Milan. "O ensino de alemão enquanto ato político-pedagógico: reflexões a partir de um estágio de docência na universidade". *Revista Trama*, v. 17, n. 41, 2021, pp. 123-133. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v17i41.26839>
- GROSFUGUEL, Ramón. "A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI". *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, 2016, pp. 25-49. Versão modificada do artigo *The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century*. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, v. 9, n. 1, 2013, pp. 73-90.
- KIRKICI, Bilal. "Meine Hobbys sind Müzik hören und Schwimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, v. 12, n. 3, 2007, pp. 1-15. Disponível em <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/335/325>>. Acesso em: 22 mai. 2021.
- MAAS, M. R.; FRITZEN, M. P.; AVELINO NETO, A. J. "A língua alemã em antiga zona de imigração no vale do Itajaí (SC): um estudo em duas comunidades". *Calidoscópio*, v. 12, n. 2, 2014, pp. 143-152.
- MIGNOLO, Walter D. *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options*. Durham/London: Duke University Press, 2011.
- PUH, Milan. "Políticas linguísticas, decolonialidade e material linguístico no Brasil". In: BERGER, Isis R.; REDEL, Elisângela. (Orgs.). *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*. São Paulo: Pontes Editores, 2020, pp. 207-237.
- QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 107-130.
- QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder e classificação social". In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 73-117.
- SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (Orgs.). *Ethnologue: Languages of the World*. 24ª Ed. Dallas, Texas: SIL International, 2021. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em: 29 mai. 2021.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". *Novos Estudos*, v. 79, 2007, pp. 71-94.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. "Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil". *Em Aberto*, v. 22, n. 81, 2013, pp. 61-79.
- STANKE, Roberta S.; BOLACIO FILHO, Ebal S.A.; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; MOURA, Magali. "A formação de professores de alemão na UERJ: uma análise sobre os impactos de projetos de extensão". In: UPHOFF, Dörthe; LEIPNITZ, Luciane; ARANTES, Poliana C. C.; PEREIRA, Rogéria Costa (Orgs.). *O Ensino de Alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, pp. 103-121.
- VANDRESEN, Paulino; CORRÊA, Adriane Rodrigues. O bilinguismo pomerano-português na região de Pelotas. In: RONCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EDUFF, 2008, pp. 39-51.
- VERONELLI, Gabriela. "The Coloniality of Language: Race, Expressivity, Power, and The Darker Side of Modernity". *Wagadu*, v. 13, 2015, pp. 108-134.

**DEUTSCH
LERNEN.
DEUTSCHLAND
KENNENLERNEN.**

AUCH ONLINE.



GOETHE.DE/BRASIL

**GOETHE
INSTITUT**

“Deixe-me te enquadrar”: orientações e parâmetros na formação e atuação de professores de alemão

Milan Puh¹ | USP

Este texto tem como objetivo apresentar uma discussão sobre o lugar das orientações e parâmetros na formação e atuação de professores em alemão, levando em consideração a experiência formativa com licenciandos/as que cursaram a disciplina de Metodologia de Ensino do Alemão na Faculdade da Educação na Universidade de São Paulo em 2020 e 2021. Trata-se de uma proposta que visa não somente mostrar os documentos reguladores e as políticas linguísticas e educacionais que embasam o ensino (de línguas) no Brasil, mas também fazer uma abordagem crítica das suas características, seus efeitos na prática docente e por fim, estimular a análise e construção de orientações e parâmetros por meio de coletivos de profissionais que atuam e pesquisam o ensino de alemão e das línguas teuto-brasileiras. Assim, espera-se que possa contribuir não somente para os futuros docentes, mas também para os já em atuação, criando um ambiente propício para diálogo e ação.

O tema de orientações e parâmetros de ensino-aprendizagem de línguas aparenta ser um tema ainda pouco explorado, especialmente se levarmos em consideração a formação de professores no Brasil. Na área de ALE (Alemão como Língua Estrangeira) até agora não foram encontradas pesquisas² sobre o lugar dessa temática na vida de um(a) profissional já

formado(a) ou em formação, apresentando-se normalmente investigações críticas ao Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), visto que são inexistentes políticas linguísticas e educacionais brasileiras que deem um encaminhamento nesse sentido. No contexto de São Paulo se sobressaem as Diretrizes Curriculares dos Centros de Língua como documento regulador que

ajuda a embasar as atividades realizadas pelos professores de alemão que atuam nesse projeto do governo iniciado em 1987. Existem diretrizes parecidas em outros estados brasileiros, porém, por se tratar aqui de um relato de trabalho realizado na Universidade de São Paulo com licenciandas e licenciandos em língua alemã, o foco será conduzido para esse contexto específico.

Portanto, o objetivo deste texto é apresentar e discutir o lugar de orientações e parâmetros na formação docente em alemão numa universidade pública com tradição nesta área, apesar de não existir um corpo grande de textos que servisse como base para que estes estudantes pudessem analisá-los e refletir sobre a (não) necessidade de uso de documentos reguladores, bem como das implicações da sua construção. Esse artigo pode ser interessante para todos os profissionais que trabalham no ensino da língua alemã e das línguas teuto-brasileiras, pois já é um certo senso comum acadêmico afirmar que no Brasil não existe legislação ou

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

² Para os fins da disciplina Metodologia do Ensino de Alemão e, posteriormente, para este artigo, foi feita uma pesquisa em seguintes bases de dados: Scopus, Portal Capes e Dedalus-USP, utilizando marcadores: ensino, alemão, Quadro Comum Europeu de Referência, formação e análise.

mecanismos pedagógico-educativos que deem um amparo mais amplo e consistente para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem dessas línguas (como comentado em Puh, 2020).

O estímulo inicial para este relato em formato de artigo de divulgação científica se deu pelo fato de ficar bastante visível, em momentos de discussão na disciplina “Metodologia do Ensino de Alemão” (MELA), o quão naturalizada é a presença do QCER e dos níveis presentes neste quadro. Os formandos reproduziam discurso marcado pelo vocabulário e pelos descritores presentes neste documento regulador, de modo bastante irrefletido, e, quando questionados sobre o funcionamento e o lugar que ele poderia ter no ensino de alemão, faziam-se comentários sobre a sua distância e pouca aplicabilidade em diversas situações - porém, sem apresentar argumentos mais contundentes.

Certamente, o mais produtivo aqui não é responsabilizar totalmente estes indivíduos no começo da carreira, mas olhar para o contexto em que essas pessoas se formam como aprendizes da língua e posteriormente como docentes, no qual a reflexão sobre a especificidade da legislação para o ensino de alemão é pouco desenvolvida em comparação à discussão sobre o uso de métodos, abordagens, materiais didáticos, uso de tecnologia ou tipos possíveis de organização de aulas e cursos.

Chama atenção ainda a baixa produção de políticas linguísticas e educativas que pudessem ajudar na consolidação das línguas teuto-brasileiras que estão já no processo de reconhecimento e de cooficialização. Para estas línguas, bastante enraizadas em solo brasileiro, adaptação e aplicação de regulamentações externas se torna um desafio ainda maior e, quiçá, mais inviável, exigindo novos avanços no que se refere aos momentos posteriores ao reconhecimento e descrição destas

línguas para que elas possam efetivamente ser ensinadas.

Entretanto, este texto e o trabalho realizado em sala de aula não têm como finalidade o enquadramento dos aprendizes e professores, no sentido de afirmar o lugar inquestionável dos quadros e referenciais, tal qual outrora os métodos e o livro didático recebiam um lugar de centralidade no processo de ensino e aprendizagem de línguas. A ideia é apresentar algumas leituras acadêmicas sobre o assunto, discutir criticamente as contribuições e os defeitos que a regulamentação indica ter, apresentar as decisões e a organização dos momentos formativos que envolvem essa temática no curso de licenciatura numa universidade pública, assim como as reflexões dos licenciandos que foram chamados para se auto-avaliarem e depois avaliarem o referencial construído no contexto do curso.

Espera-se assim que as/os leitores deste artigo tenham mais acesso a um arcabouço teórico-prático e condições para avaliar as características e o uso das diversas regulamentações no ensino das línguas teuto-brasileiras e, claro, da língua alemã. A expectativa nesse sentido é estimular mais estudiosos e, especialmente, profissionais que atuam de alguma maneira nesta área a se envolverem mais nessa temática, uma vez que o amadurecimento sobre o lugar das orientações, parâmetros, quadros, referenciais e outros tipos de documentos trará vantagens para a prática de ensino, sem dispensar os possíveis avanços num país que apresenta carências nessa área.

DE QUADROS AOS (DES)ENQUADRAMENTOS: CONSTRUINDO CONHECIMENTO ACERCA DE PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS

A produção de legislação sobre ensi-

no de línguas cuja função também seja orientar e dar alguns parâmetros para o ensino das mesmas não é expressiva no Brasil como em alguns outros países, mas é tão antiga quanto outro tipo de legislação feita para a educação. É importante não impor necessariamente lentes de observação de outros lugares, porque assim, inevitavelmente, cairíamos em comparações negativas que não produzem espaço para reflexão e indicação de quais passos poderiam ser dados.

A educação no Brasil, e o ensino das línguas também, se desenvolviam no âmbito informal (familiar) ou não-formal (agregações sem reconhecimento oficial) no período colonial e imperial. Aos imigrantes foi entregue a responsabilidade de criarem seus sistemas educacionais, e algumas poucas escolas públicas também tinham a possibilidade de se autorregulamentarem com relativa liberdade, como afirma Leffa (1999), ao levantar a história do ensino de línguas no contexto nacional. Outros autores, como Uphoff (2013), analisam o histórico da área de ALE e a situação no Brasil, ou Couto (2012), que explicitamente faz um histórico do ensino de alemão no Brasil, comentando conjuntamente a situação nas comunidades de imigração e em outros espaços.

Cabe ressaltar que o ensino de alemão padrão e das línguas dos imigrantes que se constituíram posteriormente como teuto-brasileiras são intrinsecamente conectados, porque uma grande parte de legislação brasileira foi feita para regulamentar, isto é, para restringir a presença e funcionamento dos chamados colonos alemães - como foi o caso da Campanha de Nacionalização da Era Vargas, por exemplo. Neste ponto, é importante constatar que a discussão sobre como concretizar os conteúdos mínimos e comuns para todas instituições de ensino era pouco presente, o que perdurou em outras épocas, inclusive até a atualidade.

No momento em que estavam se criando os Parâmetros Curriculares Nacionais, derivados das bases mínimas colocadas pela Lei de Diretrizes e Bases, no começo dos anos dois mil, surge o Quadro Comum Europeu de Referência para línguas, que em 2001 é apresentado pelo Conselho da Europa. Então, podemos dizer que a nossa produção legislativa educacional está num patamar temporal bastante similar ao processo de discussão e regulamentação na Europa, sendo que nós tivemos também no nosso contexto ainda a produção de Orientações Curriculares para diferentes níveis do Educação nos anos 2000 e as Diretrizes Curriculares Nacionais nos anos 2010, culminando na Base Nacional Comum Curricular, em 2017 para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio.

Num certo sentido, houve uma reformulação e atualização da legislação reguladora no Brasil no nível federal, durante os últimos pouco mais de 30 anos, sem contar com o trabalho feito no nível estadual e municipal, o que pode colocar o questionamento se é possível dizer que não temos produção suficiente para orientar e dar parâmetros aos professores que ensinam a língua alemã. Aqui chegamos ao ponto mais complexo e delicado, que é a não inclusão de outras línguas, chamadas estrangeiras, no arcabouço legislativo. A maioria da documentação pertinente se apresenta um tanto vaga, enquanto na produção mais recente somente o inglês recebe uma atenção maior, ficando a critério dos estados e municípios ir especificando as suas políticas linguísticas.

Nesse caso, também podemos opinar que, em outros contextos, como o já citado europeu, cada país cria o seu quadro para atingir os objetivos previstos no nível maior do continente ou da própria União Europeia, não existindo diferenças significativas no modo como

essa regulamentação se organiza. Mas qual é a diferença substancial? Por que o peso de um documento regulamentador como o QCER é tão grande? Será que o Brasil precisa de sua regulamentação específica para o ensino de alemão no nível nacional? Isso produziria efeitos reais na melhoria do processo de ensino-aprendizagem? Deveríamos gastar a nossa energia nesse tipo de discussão enquanto outras áreas do ensino de alemão demandam a nossa atenção? Os futuros professores de alemão precisam construir um conhecimento específico, inclusive, criando seus parâmetros e orientações?

FORMANDO-SE COM DIREÇÃO E MÉTRICA: RELATANDO A EXPERIÊNCIA

Esse encaminhamento de ideias e reflexões foi feito durante dois anos na disciplina Metodologia do Ensino de Alemão. É a primeira vez em bastante tempo que esta disciplina vem sendo realizada de maneira independente na Faculdade de Educação da USP. O tema deste artigo integra os dois semestres: de maneira mais teórica e reflexiva no primeiro semestre, no módulo em que são discutidas as políticas e a legislação linguística, no Brasil, nos países da fala oficial alemão e no mundo, e no segundo o semestre a preocupação é pensar em termos mais práticos a realização de atividades docentes, em formato de minicursos que precisam ser pensados a partir do escopo legislativo todo (para conhecer melhor, ver GRILLI e PUH, 2021).

Um elemento formativo importante são as leituras que trazem visões críticas a respeito de políticas linguísticas, dentre as quais chamou mais atenção o texto de Uphoff (2019), o qual discute justamente o lugar das mesmas na formação inicial

de futuros professores, levantando uma série de projetos, princípios e legislações que fazem parte do nosso cenário (inter) nacional. A partir desta leitura, também dedicamos uma atenção maior ao estudo do QCER, que foi identificado como um elemento regulador da prática docente cuja aparente hegemonia no ensino de alemão se dá por meio da sua presença e (re)afirmação em materiais didáticos, provas de proficiência e organização curricular, por exemplo. O corpo discente da disciplina, apesar da dificuldade inicial, identificou que a existência e função do quadro foram completamente naturalizadas como o principal documento regulador que provê parâmetros e, conseqüentemente, auxilia na orientação dos aprendizes e professores. Nesse momento, mais leituras foram solicitadas, para que as primeiras percepções e observações não caíssem no senso comum em que se afirma a supremacia e necessidade do uso desse quadro e a impossibilidade de se pensar também outras possibilidades para darmos os nossos contornos ao ensino no Brasil.

Munidos da ideia da dimensão política da língua, amplamente trabalhada na disciplina, os discentes se envolveram com mais duas leituras para terem um entendimento mais crítico do QCER. Inicialmente foi feita uma discussão que o texto de Cani e Villela Santiago (2018) sugere, reinterpretando o quadro dentro da perspectiva de Letramento Crítico e Multiletramentos, considerando o argumento das autoras de que este documento precisaria ser repensado num mundo cada vez mais multimodal, digital e global, uma vez que o trabalho semiótico que essa nova realidade tecnológica demanda ainda não foi contemplado. As pesquisadoras mostram um possível caminho de crítica e atualização conjunta que não nega a existência e importância desse referencial na área, mas exige que

ele receba uma abordagem específica, necessária para funcionar na atualidade e no ambiente brasileiro.

Já o texto de Lorke e Nunes (2011) se coloca de maneira mais contundente diante dos pontos negativos elencados no passado ou notados agora, porque versa sobre a problemática de se simplesmente adequar um quadro que acaba criando uma sensação de deslocamento identitário, criando uma sensação de alteridade diante do quadro (e não só perante dele). As autoras destacam que a principal preocupação não era a necessidade de diretrizes ou definição de critérios de avaliação, mas a maneira como se lida com o QCER, uma constatação que dialoga fortemente com a proposta da disciplina MELA na qual a preocupação foi ir um pouco além disso, instigando aos futuros profissionais da área que pensassem e produzissem outros parâmetros e orientações. Isso ganhou um espaço especial na disciplina pelo fato de colocarmos no centro de atenções diversos assuntos do contexto brasileiro, questionando e retratando essa construção constante de alteridade que parece acontecer no país com os profissionais e com a área, pois muitas vezes a base está em outro lugar e a adaptação é exigida/esperada.

Partiu-se, então, para a área de direitos linguísticos, onde o texto de Rodrigues (2020) teve um peso especial, pois mostrou que pensar essa temática, enquanto uma discussão mais abstrata sobre as línguas e os direitos que podem se conceder às mesmas, traria dificuldades para se orientar um ensino que procurasse atender aos direitos dos falantes de línguas teuto-brasileiras. Foram encontradas lacunas na nossa legislação atual e no modo como ela regula o acesso às línguas, as quais precisam ser contempladas pelos professores não somente enquanto um direito individual de ex-

pressão, mas como direito coletivo de comunicação e existência material. E nesse ínterim foi exibido o documentário “Fala Pomerano, Fala Português”, produzido por José Nunes em 2017, que trouxe como ideia principal a necessidade das lutas pelos direitos das comunidades tradicionais: indígenas, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas e também imigrantes, como é a dos pomeranos sejam articuladas e fortalecidas enquanto um projeto diferente para o Brasil. Após refletir sobre o documentário, ficou mais evidente que parâmetros e orientações para o ensino também podem partir de outros lugares, observando as lutas e as necessidades de diferentes grupos dentro da sociedade brasileira, trazendo mais um pouco de caráter político para dentro da formação e futura atuação dos licenciandos e licenciandas.

As/os estudantes receberam o convite também de pensarem criticamente o tema de uma maneira ainda mais ampla, desde a necessidade de se produzir toda essa legislação até o lugar dela em sala de aula. Nessa linha, foram analisadas as Diretrizes Curriculares para os Centros de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo, por serem o único documento onde explicitamente se discorre sobre o ensino de alemão neste estado, distinguindo a diferença entre: a) interpretar um texto que prefere olhar para os temas e relações internas ao que foi produzido, tentando evidenciar as diversas vozes e significados que podem ser depreendidas textualmente; e b) analisar o discurso do texto, como um procedimento que prevê relações extratextuais de construção de sentido e crítica ao poder, tentando compreender qual ação no mundo se promove para que possam também ser identificados controladores e silenciadores discursivos.

Além dessa abordagem interpretativista-analítica, em um outro momento

chamou-se a atenção para a análise via Abordagem do Ciclo de Políticas, cujo objetivo principal foi entender criticamente a trajetória das políticas públicas, sociais e educacionais, desde o início de sua formulação até sua implementação e seus efeitos posteriores. Para esse fim foram usados os textos de Mainardes (2006) que traz o histórico e a explanação mais detalhada e de Passoni e Luz (2016) que se ocupa com a análise de orientações curriculares para o ensino de línguas no Brasil. A análise em três eixos principais - influência, produção de texto e prática - também possibilitou um melhor entendimento da produção de documentos reguladores (o foco principal foram as Diretrizes Curriculares dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo), com o estudo das bases que deram lugar à produção em questão, a entrada nos mecanismos de produção de texto, e no final, claro, a discussão sobre os modos como esses documentos (não) estão implementados.

Reforçou-se a centralidade dos profissionais da educação que podem não só (re)interpretar, mas também ser proponentes que se unirão em coletivos, os quais também poderão propor críticas, adequações, e, o que não costuma acontecer frequentemente, seus parâmetros e orientações para serem consolidadas com os pesquisadores das universidades, associações de professores, agentes escolares, representantes políticos e comunidade em geral.

E nesse ponto, chegamos à última parte desse processo, no qual foi debatida a possibilidade e necessidade de haver profissionais que atuam diretamente no ensino público ou privado, da Educação Básica ou mesmo em escolas de idiomas, e se interessem por inverter o processo de produção de legislação e regulamentação de políticas linguísticas, para que não tenhamos somente pro-

cessos cima-baixo. Uma tal medida é importante para uma maior agilidade e efetividade de ensino e aprendizagem no contexto brasileiro, baseado em preceitos decoloniais, tal qual apontado em Puh e Sampaio (2020).

Nesse intuito, portanto, licenciandos e licenciandas recebem dois documentos: o próprio Q CER para avaliarem e apontarem as dificuldades, acréscimos e outras alterações que eventualmente fariam, e uma escala de avaliação do desempenho linguístico-comunicativo e outra do desempenho enquanto docente, elaborada a partir do “Referencial de níveis de desempenho de línguas estrangeiras” (RENIDE) (ALMEIDA FILHO E FERNÁNDEZ, 2019), para preencherem e depois avaliarem criticamente.

O RENIDE é uma publicação que tem como objetivo o estudo e a definição de critérios para diferentes etapas de atuação/formação, visando favorecer línguas (estrangeiras, adicionais, de herança) no Brasil, criando um referencial de níveis de desempenho em diferentes contextos: ensino fundamental, médio, universitário, profissional, formação de professores e ensino de português como língua estrangeira e de herança. O documento privilegia a segmentação de graus de competência de acordo com os níveis de escolarização no Brasil e/ou os objetivos do ensino em um contexto externo ao país, o que concede um caráter formativo e progressivo ao referencial. Assim, não identifica somente o nível atual através de descritores, mas também possibilita criar orientações sobre como atingir o próximo nível, caso essa seja a meta, permitindo uma atuação mais direta dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É uma espécie de regulamentação nacional, produzida principalmente no ambiente universitário, que prevê um posterior desenvolvimento de referenciais específicos para

cada língua. Esse desenvolvimento foi ensaiado na disciplina MELA em 2020 e 2021.

JUNTOS CAMINHAMOS: PRODUZINDO E AVALIANDO DIRETRIZES E PARÂMETROS DE ANÁLISE

Seguindo as possibilidades do RENIDE para o contexto universitário e para a docência, o docente produziu um material que as/os discentes receberam da seguinte maneira: em 2020, dois quadros e duas escalas e em 2021, somente as duas escalas para fazerem a (auto)avaliação, uma vez que se percebeu que era bastante cansativo e extenso opinar sobre quatro parâmetros. Em seguida, foi solicitado que respondessem a seguinte “bateria” de perguntas para dois quadros e depois duas escalas:

a) Para competências gerais em uma habilitação em alemão num curso superior

Após ter se avaliado por meio deste quadro, você considera que ele representa bem o que uma formação geral acadêmica deveria propor? Quais competências acha mais importantes e quais menos? Tem algo que falta? Você pensa que esse tipo de *check-list* ajudaria a traçar melhor o seu caminho formativo ou poderia ser algo implícito?

b) Para competências de um(a) professor(a) de alemão

Após ter se avaliado por meio deste quadro, você considera que ele representa bem o que uma formação docente deveria propor? Quais competências acha mais importantes e quais menos? Tem algo que falta? Você pensa que esse tipo de *check-list* ajudaria a traçar melhor o seu caminho formativo como professor(a) ou poderia ser algo implícito?

c) Para desempenho linguístico-comunicativos de um(a) aprendiz de língua alemã:

Com relação à escala: você sente que representa um caminho viável ou desejável na formação de um(a) aprendiz de língua alemã como língua estrangeira? Que tipo de aprendiz se privilegia? Quais aspectos faltam na escala? Quais não parecem ser tão essenciais? Haveria diferença de faixa mínima para um docente e um não docente que trabalha com alemão?

d) Para desempenho docente para língua alemã:

Você sente que representa um caminho viável ou desejável na formação de um(a) professor(a) de língua alemã como língua estrangeira? Que tipo de (atuação) docente se privilegia? Quais aspectos faltam na escala? Quais não parecem ser tão essenciais?

As respostas a essas perguntas e o resultado final eram automaticamente enviados, via formulário, para cada um dos discentes, para que pudessem ter como referência e também para que fosse possível realizar uma troca mais intensa nas aulas, baseada em dados e reflexões inicial. Nas aulas, então, foram chamados para proporem coletivamente soluções e ideias, como outras versões de parâmetros e orientações poderiam ser construídas, pensando na sua experiência enquanto aprendizes, professores e membros de comunidade escolar/acadêmica no Brasil.

Essa possibilidade de serem idealizadores e, ao mesmo tempo, avaliadores e avaliados permitiu um adensamento de prática e teoria sobre o que envolve o trabalho com referenciais e outros tipos de avaliação que fazem parte do dia-a-dia docente. Foram colocadas muitas questões e observações sobre o processo de construção de quadros e escalas, sua necessidade e efetividade em sala de aula,

a pouca reflexão a seu respeito em outros momentos formativos, a necessidade de se pensar outros documentos e mecanismos mais voltados para as línguas teuto-brasileiras e a inserção desses mecanismos em diversos elementos pedagógicos como materiais didáticos, planejamentos curriculares, proficiências etc.

Os dados colhidos a partir dessa sequência de atividades no que se refere às ideias, atitudes e propostas docentes certamente poderão ser transformados em outras publicações, mas aqui se privilegiou a apresentação da experiência formativa e do processo de construção de conhecimento sobre parâmetros e orientações no ensino de alemão no território brasileiro. Essa decisão se fez no contexto da disciplina “Metodologia do Ensino de Alemão” em que alguns temas e tópicos foram escolhidos para integrarem a formação de futuros professores e professoras, chamando-os para considerarem o trabalho com parâmetros e orientações não-eurocêntricas como algo necessário e possível.

REFLEXÕES FINAIS: ONDE ESTAMOS E AONDE VAMOS

Este artigo teve como princípio apresentar um tema que não tem sido amplamente explorado em espaços de formação na área de ensino de línguas, mas que se faz bastante presente na vida de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do alemão. O objetivo foi avançar numa discussão que considerasse o conhecimento já produzido e que apresentasse novas propostas em um país que produz muitos documentos e legislações que regulamentam a educação, porém sem se deter mais detalhadamente em línguas que não português e inglês.

Deseja-se mostrar que essa é uma temática bastante complexa, e que envolve muita análise e reflexão para se entender bem o seu lugar na atuação docente, dedicando tempo a diferentes etapas: a) apresentação do histórico (inter)nacional e local; b) discussão teórica a partir da bibliografia; c) estudo e análise de referenciais e quadros já existentes; d) (auto)

avaliação de competências linguístico-comunicativas e docentes; e) crítica e produção de outros mecanismos de avaliação. Considerou-se que boa formação de professores exige não somente leitura, discussão, crítica e adaptação de propostas existentes, mas também produção e reflexão sobre estratégias nacionais de se lidar com o tema.

É importante reforçar que não se trata de insistir ou acreditar na necessidade de uso de um ou outro documento regulador, pois a complexidade do assunto demanda um posicionamento mais ciente de todo o processo e das suas implicações em um país que ainda é bastante marcado por parâmetros e orientações vindos de fora. Sendo assim, espera-se que tenha ficado clara a necessidade de se desconstruir, ou ainda, de(s)colonizar a nossa produção e formação docente teórico-prática, para que o olhar que temos sobre como ensinar e aprender alemão fique mais próximo de quem efetivamente está nesse processo, mas sem perder conexão e comunicação com o mundo. ■

BIBLIOGRAFIA:

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de.; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. “Referencial de níveis de desempenho de línguas estrangeiras (RENIDE)”, São Paulo: Pontes Editores, 2019.
- CANI, Josiane; VILLELA SANTIAGO, Maria Elizabete. “O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do Letramento Crítico e dos Multiletramentos”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, p. 1164-1188, 2018.
- COUTO, L. C. “Sobrevoo pela História do Ensino de Alemão-LE no Brasil”. *Helb, História do Ensino de Línguas no Brasil*, v. 6, n. 6, jan. 2012.
- GRILLI, Marina; PUH, Milan. “O ensino de alemão enquanto ato político-pedagógico: reflexões a partir de um estágio de docência na universidade”. *Trama*, [S.l.], v. 17, n. 41, p. 123-133, jun. 2021. ISSN 1981-4674.
- LEFFA, Vilson J. “O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional”. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.
- MAINARDES, J. “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- NUNES, Elaine Roschel; LORKE, Franziska. O problema da adequação dos parâmetros do quadro europeu comum de referência e ‘a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. *Revista X*, [S.l.], v. 2, n. 1.2011, dez. 2011.
- PUH, Milan. “Políticas Linguísticas, Decolonialidade e Materiais Didáticos no Brasil”. In: BERGER, I. R.; REDEL, E. (Org.). *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*. São Paulo: Pontes Editores, 2020, p. 207-231.

- PUH, Milan; SAMPAIO, Ivanete. "Da teoria para a prática: propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil". In: FIGUEIREDO, Cristina (Org). Línguas em movimento. Salvador: EDUFBA, 2020, pp. 107-125.
- PASSONI, T. P.; LUZ, J. G. Política e planejamento linguísticos no Brasil: levantamento de orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p.217-240, 2016.
- RODRIGUES, F. C. "A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo". *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 42, n. 42, 2020.
- UPHOFF, Dörthe. "O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão". *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 8, n. 3, p. Port. 112-130 / Eng. 110-127, set. 2019.
- UPHOFF, Dörthe. "A área de alemão como língua estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais". *Pandaemonium ger.*, São Paulo, v. 16, n. 22, p. 219-241, 2013.

Empirische Forschung im binationalen Master Deutsch als Fremdsprache in Freiburg und Kolumbien

Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın, Dennis Strömsdörfer, M.A. | Pädagogische Hochschule Freiburg

Der Beitrag fokussiert die Zielsetzung des binationalen Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache“ (MA DaF), empirische Forschungsprojekte im transnationalen Bildungsraum Lateinamerika und Deutschland zu stärken und insbesondere auf den Bedarf in den Bereichen Fremdsprachendidaktik, Zweit- und Fremdspracherwerb, Fach- und Berufssprache, Mehrsprachigkeit sowie Lehrer*innenprofessionalisierung auszurichten. Zunächst wird der binationale Masterstudiengang zwischen der Pädagogischen Hochschule Freiburg (PH Freiburg) und der Universidad de Antioquia (UdeA) in Medellín vorgestellt. Anschließend werden die Forschungsziele des Studiengangs skizziert, um schließlich unter Berücksichtigung der empirischen Fremdsprachenforschung exemplarisch Themen, Forschungsgebiete und -methoden von Masterarbeiten aus dem Doppelmaster vorzustellen. Im letzten Teil werden schließlich in einem Fazit die wesentlichen Forschungsschwerpunkte wie -desiderate diskutiert.

DER BINATIONALE MASTER DAF AN DER UDEA UND DER PH FREIBURG

Die langjährige Partnerschaft zwischen der PH Freiburg und der UdeA und der damit verbundene Doppelmaster DaF, der auf einer Germanistischen Institutspartnerschaft aufbaut, gehört zu den zentralen

Zielen der Internationalisierung der PH Freiburg und stärkt neben weiteren Doppelabschlussprogrammen, die vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert werden, die Vermittlung des Deutschen im Ausland (Althaus & Koreik 2019: 222f.).

Neben dieser Kooperation wird das Fach DaF an der PH Freiburg auch im Rahmen der folgenden Projekte

gefördert bzw. vermittelt:

- (1) Die Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) mit der German Jordanian-University in Amman (Jordanien) als Transnationales Bildungsprojekt, die zum Ziel hat, empirische Forschungsprojekte von sechs Stipendiat*innen zu fördern sowie eine internationale Doktorand*innenschule zu gründen (gefördert vom DAAD).
- (2) Die Hochschulkooperation mit der Nationalen Staatlichen Forschungsuniversität Belgorod (Russische Föderation), die von 2018-2020 ebenfalls als Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) gefördert wurde und deren Ziele in der Analyse und Erstellung von Lehr-Lern-Medien im Bereich DaF liegen.

Weitere internationale Kooperationen bestehen u.a. mit der UPEC – Université Paris-Est Créteil (Frankreich) sowie mit der Universität Breslau/Wroclaw (Polen).

Der Doppelmaster DaF, der gemeinsam von der PH Freiburg und der UdeA in Medellín angeboten wird, besteht seit 2015. Die Absolvent*innen erhalten die Abschlüsse beider Länder („Master of Arts“ in Freiburg und „Maestría en Lingüística, línea ‚Alemán como Lengua Extranjera““ in Medellín) und verbessern durch diesen *double degree* ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Kalkavan-Aydın & Strömsdörfer 2018; Müller et al. 2020: 516f.).¹ Hervorgegangen ist der Studiengang aus einer seit 2007/2008 bestehenden Kooperation beider Hochschulen, die zunächst als ‚Germanistische Institutpartnerschaft‘ und seit 2015 im Programm ‚Integrierte internationale Studiengänge mit Doppelabschluss‘ vom DAAD gefördert wurde.²

Ziel des Studiengangs ist, die Absolvent*innen für die spezifischen Anforderungen in Forschung und Lehre im Bereich DaF in der Region Lateinamerika zu qualifizieren und durch den Doppelabschluss zusätzliche Berufschancen zu schaffen (vgl. Ammon 2019: 11). Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, durch das Austauschsemester ein positives Bild der Sprache und Kultur zu vermitteln, dadurch das Image der Sprache Deutsch zu verbessern und die Attraktivität von DaF zu fördern. Die praxisbezogenen Elemente und die anwendungsnahe Forschung im binationalen Masterstudiengang sind eng verknüpft sowohl mit theoretischen Konzepten als auch mit empirischem Arbeiten (z.B. „Zweitspracherwerbsforschung“ mit „Praxisfelder und Forschung DaZ/DaF“, s. Modulplan in Abb. 1). Dabei wird auf die

Verbindung eigener Studiererfahrungen mit fachlicher Reflexion gesetzt, denn fast alle Studierenden arbeiten bereits in der Fremdsprachenlehre. Daher wird das Studium in Medellín mit Ausnahme des Auslandssemesters auch berufsbegleitend angeboten. Dies wird deutlich in den gemischten Studierendenkohorten, die im Frühjahr/Sommer gemeinsam in Medellín und im Herbst/Winter gemeinsam in Freiburg studieren, da die Studierenden der UdeA ihre bereits mehrjährige Lehrerfahrungen in DaF im Tagespraktikum an der PH Freiburg einbringen.

Darüber hinaus ist ein weiteres Ziel der Ausbau der Internationalisierung sowie die Schulung interkultureller Kompetenzen durch den Aufenthalt im Gastland, da alle Studierenden, die einen Doppelabschluss erlangen, ein Semester im Ausland verbringen. Der Master DaF vermittelt den Studierenden nicht nur im Inland Kompetenzen im DaF-Bereich, sondern bietet auch zahlreiche anwendungsorientierte DaF-Erfahrungen im Ausland. Durch die gemeinsame Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion in Tages- und/oder Blockpraktikum und durch den Austausch mit den Kommiliton*innen der Partnerhochschule werden interkulturelle Kompetenzen gestärkt und die Spanisch- bzw. Deutschkenntnisse verbessert.³ Die Absolventin Cynthia Rösch (PH Freiburg) fasst ihre Erfahrungen folgendermaßen zusammen:

“Learning to teach another language – at a Masters level – means to me, being an expert in not only how to teach a language, everything that is

related to that, but also becoming an expert at the cultural level, which is strongly connected to learning to teach a language.”⁴

AUFBAU DES STUDIENGANGS

Der viersemestrige MA DaF ist in den regulären Masterstudiengang DaZ/DaF an der PH Freiburg integriert (s. Abb. 1). Das vierte Semester verbringen die Freiburger Studierenden an der Partnerhochschule und fertigen vor Ort auch ihre Masterarbeit an, die einen Regionalbezug mit empirischem Schwerpunkt haben sollte. Studierende der UdeA absolvieren das zweite oder vierte Semester an der PH Freiburg und belegen eine festgelegte Auswahl an Kursen, die in Freiburg im 1. und 3. Semester (s. Abb. 1) angeboten werden. Diese beziehen sich eher auf den Schwerpunkt DaF, z.B. besuchen sie im Modul „Vertiefung Fachdidaktik DaZ/DaF“ die für den DaF-Bereich ausgerichteten Kurse wie „Begleitseminar DaF“ für das Tagespraktikum sowie das Seminar „DaF – Wissenschaftssprache“, das speziell für internationale Studierende im Masterstudiengang ausgebracht wird. Auf diese Weise ist sichergestellt, dass die Master DaF-Studierenden insgesamt zwei Semester gemeinsam studieren.⁵ Da das Studium in Medellín alle zwei Jahre beginnt, besuchen die Freiburger Studierenden je nach Jahr des Auslandsaufenthalts unterschiedliche, aber auf das Studium in Freiburg abgestimmte Seminare des ersten oder dritten Medellín Semesters (jeweils Februar bis Juni). Da für Medellín Studierende das Programm berufsbegleitend ausgelegt ist, werden

¹ So auch die allgemeine Rückmeldung auf den Alumni-Treffen 2017 und 2018; weitere Erkenntnisse wird eine für Ende 2021 geplante Alumni-Befragung ergeben.

² Zurzeit noch bis 2023; einen allgemeinen Überblick zum MA DaF und zu seiner Entstehung geben Huneke/Strömsdörfer 2017.

³ Voraussetzung für den Doppelabschluss sind Sprachkenntnisse mind. auf den folgenden Niveaustufen des GeR: Spanisch B2 und Deutsch (gemäß den Vorgaben der UdeA) B2/C1 (vergleichbar mit TestDaF 4x4).

⁴ Cynthia Rösch, Absolventin MA DaF auf <http://www.ph-freiburg.de/ma-daz-daf/binationaler-master>

⁵ Das von Freiburger Seite vorgesehene Blockpraktikum (Modul 8: Praxisfelder und Forschung DaZ/DaF) sollten Studierende aus Freiburg ebenfalls in Medellín (an einer der Partnerinstitutionen) ableisten; auf die speziell zu belegenden Veranstaltungen während der Auslandsaufenthalte wird hier aus Komplexitätsgründen nicht näher eingegangen, da es auch Wahlmöglichkeiten für Medellín Studierende gibt.

die Lehrveranstaltungen in Medellín nicht wöchentlich (13 bis 15 Wochen pro Semester), sondern blockweise angeboten (zwei bis drei intensive Seminarwochen, begleitet durch einzelne virtuelle Veranstaltungen zwischen den Blockwochen).⁶ Durch die größere, pandemiebedingte Verlagerung der Lehre auf das Online-Format seit 2020 wurde die Studierendenmobilität zwischen den Ländern zwar eingeschränkt, jedoch hat der Studiengang das Interesse bei Studierenden aus anderen kolumbianischen Städten und sogar aus dem spanischsprachigen Süd- und Mittelamerika geweckt.⁷ Zudem ermöglichte die virtuelle Lehre, dass neue Lehr-Lernformate entwickelt, umgesetzt und evaluiert wurden. Zu diesen zählen beispielsweise die Planung, Durchführung und Reflexion von DaF-Online-Sprachkursen in Zusammenarbeit mit anderen internationalen Partnerhochschulen sowie die Vorbereitung und Durchführung von Workshops in Kolumbien.

Der *double degree* wird nach einem für diese Kooperation und diesen Studiengang im Kooperationsvertrag festgelegten Anrechnungssystem vergeben, da es in Kolumbien keine ECTS-Punkte gibt. Auf Basis dieser Vereinbarung wer-

den auf beiden Seiten die Noten vergeben. Außerdem ist es auf diese Art möglich, den Abschluss der jeweiligen Partnerhochschule nach Beendigung des Studiums an der Heimathochschule auszustellen. Hierbei spielen auch die seit 2015 gewachsenen, vertrauten Strukturen an beiden Hochschulen sowie die Arbeits- bzw. Verwaltungsabläufe eine zentrale Rolle bei der erfolgreichen Durchführung. Die empirischen Masterarbeiten bilden einen wichtigen Bestandteil der Kooperation, da diese von Lehrenden beider Hochschulen betreut werden und auf Bedarfe im Bereich der Fremdsprachenvermittlung in Lateinamerika abzielen. Für die Studierenden bedeutet dies, dass sie im Rahmen ihres Auslandssemesters sowohl intensiv betreut werden als auch ihre Datenerhebung (z.B. Durchführung von Workshops an ausgewählten Sprachinstituten) durchführen können.

EMPIRISCHE FORSCHUNGSPROJEKTE IM DOPPELMASTER DAF

Das Lehren und Lernen einer Fremdsprache in unterschiedlichen

institutionellen und hochschulischen Kontexten zeigt in den vergangenen zwei Jahrzehnten eine immense Forschungsentwicklung auf. Zum Ziel haben die Projekte das allgemeine Erkenntnisinteresse der fremdsprachendidaktischen Forschung, welche in einer Wissenschaft-Praxis-Verzahnung zu betrachten ist. Aus Sicht der Fremdsprachendidaktik wird Forschung u.a. differenziert in Grundlagenforschung und angewandte Forschung. Auch wenn hier nicht immer eine klare Abgrenzung voneinander möglich ist (vgl. Caspari 2016: 12), so wird im Rahmen der Grundlagenforschung Fragen nachgegangen, die sich an allgemeinen Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten orientieren. Bei der angewandten Forschung steht die Praxisrelevanz im Vordergrund, zu der z.B. die Entwicklungsforschung genauso oder die Entwicklung und Evaluation von Konzepten und Materialien für die Unterrichtsforschung zählen. Neben Interdisziplinarität ist auch die Breite an methodischen Zugängen relevant. Daher ist das forschungsbasierte Lernen („Forschendes Lernen“) im MA DaF von Beginn an relevant und wird im Verlauf in einzelnen Lehrveranstaltungen aus dem Arbeitsbereich DaZ/DaF, aber auch aus anderen Fächern und Disziplinen (z.B. Psychologie oder Bildungswissenschaft) vertieft.

Angewandte und empirische Forschung im Doppelmaster spiegelt sich in verschiedenen Themenkomplexen wider. Eine besonders relevante Frage, die sich bei der Ideen- und Themenentwicklung stellt, ist, welcher regionale Bezug zu DaF vorliegt. Dabei verdeutlicht bereits die Schwerpunktsetzung „DaF in Lateinamerika“, dass eine große Vielfalt an konkreten Fragestellungen vorliegt. Erkennbar wird dies an folgenden allgemeinen Impulsfragen, die bei der Beratung der

Abb. 1: Modulübersicht zum MA DaZ/DaF

Sem.	Module		
1.	Studieneingangsphase	Zweitspracherwerbsforschung	Fachdidaktik: Erwerb und Vermittlung von DaZ/DaF
2.	Deutsche Sprache im Kontrast		Transkulturelle Kommunikation Projekte planen und durchführen
3.	Vertiefung Fachdidaktik DaZ/DaF	Praxisfelder und Forschung DaZ/DaF	
4.	Masterprüfung DaZ/DaF		Schlüsselqualifikationen

⁶Für das Auslandssemester an der PH Freiburg müssen Medellín Studierende also von ihren Arbeitgebern freigestellt werden.

⁷Es gibt bereits einen Alumnus aus Ecuador sowie zurzeit mehrere Studierende aus verschiedenen kolumbianischen Städten, z.B. aus Bogotá, Cali, Barranquilla.

Studierenden häufig Wegbereiter für eigene konkreten Ideen und schließlich auch für die Forschungsfragen darstellen:

- *Welchen Beitrag hat die geplante Masterarbeit zur gesellschaftlichen Entwicklung in Lateinamerika (konkret: Kolumbien, Bolivien etc.)?*
- *Welchen Bezug hat das geplante Projekt zum ausgeübten bzw. auszuübenden Beruf? (Sprachlehrkraft, Sprachcoach, Sprachberatung etc.)*
- *Welche Rolle spielen aktuelle methodische und/oder didaktische Erkenntnisse im DaF-Unterricht im hispanophonen Südamerika?*
- *Welche aktuellen Erkenntnisse liegen in Bezug auf den DaF-*

Unterricht in Lateinamerika vor (digitaler Unterricht, Präsenzunterricht, Curriculumforschung, Konzeptforschung etc.)?

Seit 2015 wurden insgesamt 24 Masterarbeiten im Doppelmaster von Studierenden der UdeA und der PH Freiburg angefertigt, die sich den allgemeinen Themenschwerpunkten aus der Fremdsprachendidaktik nach Caspari (2016: 14f.) zuordnen lassen und die in Tabelle 1 zusammenfassend dargestellt werden.

Der Tabelle kann man entnehmen, dass die von den Studierenden gewählten Forschungsschwerpunkte insbesondere in den Bereichen Fremd-/Zweitspracherwerbsforschung (inkl.

Lern- und Lernerforschung) sowie der Lehrwerk-/Materialforschung liegt. Die einzelnen Kernthemen jedoch sind sehr vielfältig und konzentrieren sich beispielsweise auf spezifische Lehr- und Lernkontexte (z.B. ecuadorianische Deutschlerner*innen) oder z.B. interdisziplinäre Projekte mit der Mathematik.

So vielfältig die Themen sind, umso differenzierter sind auch die Forschungsdesigns und die methodischen Vorgehensweisen. Die Bandbreite reicht dabei von qualitativen Untersuchungen bis hin zu umfangreichen quantitativen Studien. Die häufigsten forschungsmethodischen Zugänge zur Datenerhebung und -auswertung werden in Tabelle 2 kurz dargestellt.

Tab. 1: Themen und Titel von Masterarbeiten aus dem Doppelmaster DaF (Medellín/PH Freiburg, seit 2015)

Themenbereiche	Masterarbeit (UdeA/PH Freiburg)
Begegnungsforschung	<ul style="list-style-type: none"> • Zum Einsatz von Erinnerungsorten im kulturellen Fremdsprachenunterricht – ein Didaktisierungsvorschlag für den DaF-Unterricht in Kolumbien
Curriculumforschung	-
Diagnostik	<ul style="list-style-type: none"> • Zur Einstufung der Sprachkompetenz kolumbianischer DaF-Lerner anhand des GER
Interaktionsforschung	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der mündlichen Kommunikation: Eine Untersuchung der DaF-Unterrichtspraxis • Sprachwechsel in Gruppenarbeitsphasen: eine empirische Analyse von Unterrichtskommunikation im DaF-Unterricht
Kompetenzforschung	<ul style="list-style-type: none"> • DaF-Lehrende in Kolumbien. Eine Kompetenzbeschreibung • Bildungssprachliche Anforderungen im Musikunterricht: eine Untersuchung am Beispiel des Operators ‚Beschreiben‘
Konzeptforschung	-
Lehr- und Professionsforschung	<ul style="list-style-type: none"> • Teachers’ beliefs zu Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht in Kolumbien
Lehrwerks- und Materialienforschung	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Lehrwerkanalyse von DaF-Kursbüchern in Kolumbien unter dem Aspekt Geschlechterkonstruktion • Analyse von Phraseologismen in drei DaF-Lehrwerken des Niveaus A2: Einführung, Präsentation und Behandlung • Sprachlernapps als Lernmedium – Eine Befragung von DaF-Lernenden zum Einsatz und Potenzial von M-Learning • Zeitgemäße Umgangssprache in Form von Redewendungen und Phraseologismen im DaF-Unterricht der Niveaustufe B1
Lernforschung	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachlehrberatung zur Förderung der Sprachlernreflexion und zur Entwicklung der Lernerautonomie: eine Interventionsstudie • Der Effekt des Lehrercode-switchings auf den Wortschatzerwerb im DaF Unterricht – Eine quasi-experimentelle Studie in B1-Kursen des Alexander-Humboldt-Instituts, Medellín

Themenbereiche	Masterarbeit (UdeA/PH Freiburg)
Lernerforschung (kognitive und affektive Faktoren)	<ul style="list-style-type: none"> • Germanische Interkomprehension bei hispanophonen Lesern: Strategien für die Erschließung eines Textes im unbekanntem Niederländischen • Motivationsprofile unter kolumbianischen Deutschlernenden • Sprachlernbiographien kolumbianischer DaF-Lerner - Eine qualitative Untersuchung auf Grundlage narrativer Interviews • Sprachbewusstheit - (k)ein Thema für den DaF-Unterricht • Inwiefern tragen DaF-Lehrende in Kolumbien zur Bewusstheit und Reflexion von stereotypem Denken ihrer SchülerInnen im Unterricht bei? • Sprachlich bedingte Herausforderungen für hispanophone Schüler und Schülerinnen beim • Verständnis mathematischer Sachaufgaben in der L2-Deutsch
Schulbegleit- und Schulentwicklungs-forschung	<ul style="list-style-type: none"> • Der Einsatz von Entspannungsübungen im DaF-Unterricht mit Erwachsenen
Testforschung (Sprachtests)	<ul style="list-style-type: none"> • Operatorenkompetenz bei der Bearbeitung von Prüfungsaufgaben bei kolumbianischen DaF-Lernenden auf dem Niveau B2
Zweitsprachen-erwerbsfor-schung	<ul style="list-style-type: none"> • Frequente Fehler hispanophoner DaF-Lernender bei der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache Deutsch • Einfluss eines halbjährigen Auslandsaufenthaltes auf die grammatischen Strukturen im Deutschen bei hispanophonen Schülerinnen und Schülern • Untersuchung zum tonalen Inventar von Lernaltersprachen ecuadorianischer Deutschler in Hinblick auf Transferleistungen

Tab. 2: Häufig gewählte Forschungsmethoden zur Datenerhebung und -auswertung

Qualitative Untersuchungen	Quantitative Untersuchungen
(Narrative) Interviews/Befragungen	quantitative Befragungen (schriftlich/online): Umfragen
Lernaltersprachenanalyse	
Lehrwerkanalysen	Lehrwerkanalysen
Beobachtungen (Unterrichtsbeobachtungen)	
Introspektion	
Dokumentenanalyse	
Interaktionsanalyse (Unterrichtskommunikation etc.)	

FAZIT

Welchen Mehrwert hat schließlich ein *double degree* in einem binationalen Masterstudiengang DaF für die Studierenden und die Hochschulen? Die Antwort auf diese Frage sollte aus zwei Perspektiven betrachtet werden: einerseits aus der Perspektive der Studierenden und

andererseits aus Sicht der kooperierenden Hochschulen. Für die Studierenden bedeutet die empirische Forschung im Studium sowie im Rahmen der Masterarbeit eine wissenschaftliche Vertiefung im Übergang Studium und Beruf. Der Vorteil zeigt sich insbesondere dann, wenn Absolvent*innen planen, sich z.B. auf wissenschaftliche Qualifikationsstel-

len an Hochschulen in einem der beiden Länder zu bewerben. Auch eine berufliche Weiterqualifizierung wird durch innovative Forschungsprojekte angestrebt, indem Konzepte oder Forschungsergebnisse in den Beruf implementiert werden. Als Beispiel sei hier auf eine empirische Arbeit in Bezug auf Konzepte der Sprachlernberatung in Kolumbien verwiesen, die aufzeigt, dass es in diesem Bereich einen großen Mangel im Bereich des Sprachcoaching gibt und zugleich der Bedarf an Sprachschulen und Institutionen sehr groß ist. Ähnlich verhält es sich mit anderen Forschungsschwerpunkten im Bereich DaF in Lateinamerika. So zeigen aktuell noch entstehende Arbeiten etwa mit dem Schwerpunkt Fachsprache in der Pflege, dass noch sehr viele Forschungsdesiderata vorliegen und die Bandbreite an Themen noch nicht ausgeschöpft ist. ■

LITERATUR

ALTHAUS, H.-J. & KOREIK, U.: Transnationale Bildung: Deutsch in mehrsprachigen Kontexten an Hochschulen, in: U. AMMON & G. SCHMIDT (Hg.), Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin/Boston: De Gruyter 2019, 215-240.

- AMMON, U.: Fördermöglichkeiten von Deutsch und Germanistik in der Welt im Überblick, in: U. AMMON & G. SCHMIDT (Hg.), Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Boston/Berlin: De Gruyter 2019, 3-24.
- CASPARI, D.: Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung, in: CASPARI, D., KLIPPEL, LEGUTKE, M. K. & K. SCHRAMM (Hg.), Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr 2016, 7-21.
- HUNEKE, H. W. & STRÖMSDÖRFER, D.: Masterstudiengang mit Doppelabschluss „Deutsch als Fremdsprache“ Freiburg – Medellín, in: SCHRAMM, K. & SEYFARTH, M. (Hg.), Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 41. Curriculumentwicklung. München 2017, 119-134.
- KALKAVAN-AYDIN, Z. & STRÖMSDÖRFER, D.: Fachtag „Deutsch im Beruf“ und Alumni-Netzwerk DaF. Zwei außergewöhnliche Studientage. ph fr–Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Schwerpunkt 2019 Berufliches Lehramt 2018, 45-46. (www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Zentral/Pubs/PH-FR/ph-fr_19.pdf; letzter Aufruf: 18.08.2021)
- MÜLLER, K., FRIEDERICI, L. & VON WERDER, S.: DaF studieren in Lateinamerika – berufsbegleitend und praxisorientiert im Doppel-Master der Universidad de Antioquia, Medellín (Kolumbien) mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Deutschland). Info DaF 2020, 47(5), 507-521.

Sensibilização para a comunicação intercultural por meio de vídeos nas aulas de Alemão como Língua Estrangeira

Diego Santana de Freitas¹ | AvH-Stiftung

Língua e cultura são dimensões indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira (STANKE, FERREIRA & BOLACIO FILHO 2021, p. 13). Desde o final da década de 1980 cresce a quantidade de publicações reforçando a importância do desenvolvimento de competências linguísticas e culturais no contexto escolar (MARQUES-SCHEFFER & STANKE 2021, GREIN 2019, CANDELIER et. Al. 2012).

O presente artigo dedica especial atenção ao desenvolvimento de competências interculturais durante a educação básica no Brasil, no entendimento de que elas junto ao domínio de LE são pré-requisitos de sociedades globalizadas e essenciais para a formação de “cidadãos do mundo”. O artigo tem como objetivo refletir sobre aspectos como a formação de professores e a utilização de materiais complementares como vídeos para a sensibilização para a comunicação intercultural, (STANKE, FERREIRA & BOLACIO FILHO 2021, p. 36).

Inicialmente são discutidos aspectos do *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR)* e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação ao desenvolvimento de competências interculturais. Em seguida são

apresentados aspectos sobre a competência intercultural com foco no ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE). O foco aqui recai especialmente sobre a análise de vídeos, cuja inserção em aula de ALE tem como objetivo sensibilizar alunos e alunas para a comunicação intercultural.

GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (GER) E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Os documentos norteadores de políticas educacionais e linguísticas apresentam importantes diretrizes para o planejamento do currículo escolar, assim como pode auxiliar professoras

e professores no planejamento de suas aulas. Nesta seção são apresentados alguns aspectos da dimensão pluricultural e plurilinguística presentes na versão de acompanhamento do GeR e da dimensão intercultural da BNCC. Ambos os documentos foram publicados em 2018.

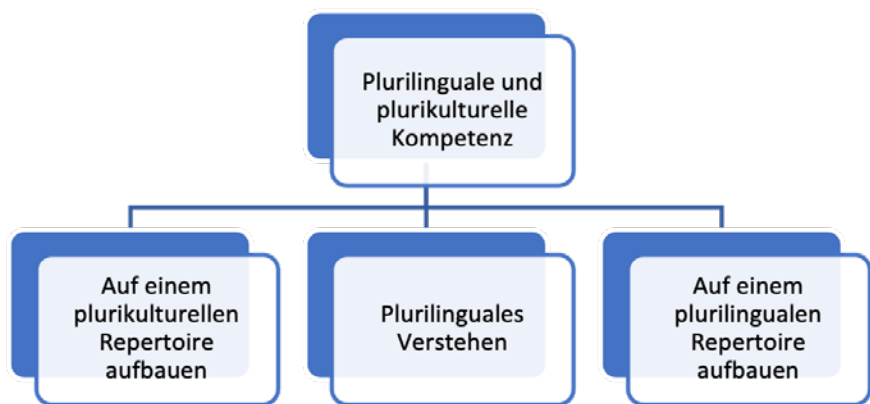
GeR: competências plurilinguísticas e pluriculturais

O GeR (2018) apresenta diretrizes, cujo objetivo não é fazer como que os(as) estudantes de Línguas Estrangeiras (LE) dominem a língua como “falantes nativos”, mas ele foca no desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural, premissa que norteia a política linguística da União Europeia (MEIßNER 2019, p. 57).

Embora mencionada na primeira versão do GeR (2001), as competências pluriculturais e plurilinguísticas só foram aprofundadas na versão de acompanhamento de 2018. A denominada dimensão “*plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz*” abrange os seguintes eixos (EUROPARAT 2018, p.144):

¹ Licenciado em Letras Português e Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), atualmente é bolsista do programa *Bundeskanzler-Stipendium* da fundação Alexander von Humboldt. E-Mail: diegosantanaedefreitas@outlook.com

Imagem 1: Competência plurilinguística e pluricultural (*Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz*)



De acordo com o *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR)* (2018, p. 144)

Enquanto a dimensão “construção de repertório pluricultural” (*Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen*) põe seu foco em aspectos como: convenções sociais da língua/cultura-alvo, estereótipos, costumes, rituais entre outros. A “construção de repertório plurilinguístico” (*Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen*) contempla aspectos como a capacidade de utilizar repertórios linguísticos (de diferentes línguas) para comunicação e realização de atividades em diferentes contextos. O eixo “compreensão plurilíngue” (*Plurilinguales Verstehen*), por sua vez, foca por exemplo na compreensão e uso de internacionalismos, reconhecimento de falsos cognatos e utilização das semelhanças entre os idiomas etc. Para cada dimensão são descritas habilidades de comunicação intercultural em escalas de acordo com níveis de proficiência do nível A1 até C2.

A fim de traçar um paralelo com os aspectos da dimensão “competências plurilinguísticas e pluriculturais” descritos no GeR, a próxima sessão aborda a “dimensão intercultural” descrita pela BNCC - documento que norteia a educação nacional brasileira.

BNCC: Dimensão intercultural

A BNCC descreve competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por alunos e alunas desde a pré-escola até o ensino médio. Em relação ao ensino de LE, é previsto por esse documento, obrigatoriamente, o ensino de Língua Inglesa (LI)² a partir do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Para contemplar outras línguas, é ressaltado na BNCC que as competências descritas podem ser utilizadas como referência para outras LE, embora apenas considere nas descrições a LI (BRASIL 2018, p. 246, Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, §4º). Assim como no QERL, a BNCC contempla as competências receptivas e produtivas da língua-alvo, assim como aspectos do desenvolvimento de repertórios plurilinguísticos e pluriculturais (BRASIL 2018, p. 241). Nesse sentido, o documento apresenta os seguintes eixos norteadores: oralidade (produção oral e compreensão), escrita, leitura, conhecimento linguístico; e dimensão intercultural. Em cada eixo as competências e habilidades a serem desenvolvidas na língua-alvo não são

descritas por nível de proficiência, mas pelo ano escolar.

A dimensão intercultural aponta diferentes habilidades a serem desenvolvidas em torno de diferentes unidades temáticas e objetivos de conhecimento como: variação linguística, LI no mundo e na sociedade, construção de repertório multicultural e artístico, entre outros. Para cada ano do Ensino Fundamental II são descritas habilidades a serem desenvolvidas pelos(as) alunos(as). Para o Ensino médio a BNCC apresenta “competências específicas” e “habilidades” de um modo geral para a área do conhecimento “Linguagens e suas Tecnologias”.

COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Língua e Cultura são dimensões indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras (STANKE, FERREIRA & BOLACIO FILHO 2021, p. 13) Essas dimensões contemplam aspectos centrais para o desenvolvimento de competências interculturais e multilinguísticas - pré-requisitos do mundo globalizado.

Hoje a competência intercultural é compreendida como uma competência de ação (*Handlungskompetenz*) e leva em consideração tanto aspectos cognitivos, afetivos quanto comportamentais, além de considerar fatores como efetividade e adequabilidade (GREIN 2019, p. 127). Grein destaca que o principal requisito para aquisição de competência intercultural: “(...) é a consciência do etnocentrismo de cada pessoa, ou seja, saber de que o estrangeiro {o diferente} é sempre avaliado com base na perspectiva do avaliador.” (2019, p. 128, tradução nossa)³.

² A BNCC substitui o termo Língua Estrangeira (LE) pelo componente curricular Língua Inglesa (LI) devido ao seu *status de língua franca*. Como no Brasil, no entanto, também são ofertadas na educação básica outras línguas para além do inglês, é utilizado aqui o termo Línguas Estrangeiras (LE).

³ Grein (2019, p. 128, original): „(...) ist hier eine Bewusstheit für den Ethnozentrismus eines jeden Menschen, also das Wissen darüber, dass das Fremde immer auf Grundlage des Eigenen bewertet wird.“

Como destacado por Lima (2021, p. 93), o etnocentrismo pode levar o indivíduo a “acreditar que a sua é a forma correta de agir e de ver o mundo”.

Nesse sentido, a reflexão sobre aspectos referentes a própria identidade cultural e a sensibilização para aspectos culturais (gerais e/ou específicos) são peças-chave para o desenvolvimento de competências interculturais. Com um olhar voltado para a aula de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) parece importante atentarmos para aspectos culturais específicos do “país anfitrião”.

Outro aspecto importante é a compreensão da multicoletividade. A ideia central desse conceito, segundo Rathje (2014, p. 42), é: “o reconhecimento de que as múltiplas e diversas afiliações do indivíduo formam um elemento constitutivo da existência humana”. Compreende-se aqui que somos constituídos de múltiplos diversos repertórios culturais, que podem ser expandidos, por exemplo, a partir do contato com pessoas de outras culturas, através de treinamentos interculturais, ou até mesmo ao aprender outra língua. Dado o fato que cada indivíduo é constituído de múltiplas afiliações, o foco desta abordagem concentra-se não apenas nas diferenças culturais, mas também nas semelhanças (GREIN 2019, p. 135, RAHTJE 2014, n.p.)

Como apresentado anteriormente, tanto o GeR quanto a BNCC têm como um de seus pilares o desenvolvimento de competências intercultural. Com um olhar mais atento ao ensino de ALE no Brasil, parece importante a reflexão e a pesquisa sobre aspectos culturais e linguísticos específicos de acordo com a língua-alvo. Levando em consideração alguns aspectos sobre a comunicação intercultural, apresento na próxima seção análises de vídeos que podem ser utilizados para sensibilização à

comunicação intercultural no âmbito do ensino de ALE e a importância de treinamentos interculturais na formação docente.

DA FORMAÇÃO À PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O sucesso do aprendizado de uma língua é influenciado por diversos fatores intrínsecos e extrínsecos (ROCHE 2020, p. 39). Em relação aos fatores extrínsecos, o estudo de Hattie (2009, p. 126) constata a importância dos professores para o sucesso da aprendizagem dos seus alunos, sobretudo no que se diz respeito a “qualidade do professor” e a “natureza das relações entre professor e aluno”. Em vista disso, é fundamental a compreensão das competências profissionais do professor de LE. Legutke & Scharf (2017) apresentam 4 dimensões⁴ das competências profissionais de professores de Língua Estrangeira. Dentre essas dimensões está Língua e Cultura. Nesta dimensão é, para além dos conhecimentos e competências linguísticas, de central importância a compreensão profunda de diferentes aspectos relacionados à associação entre língua e cultura como: dimensões culturais e linguísticas, estereótipo e preconceito, padrões culturais e *hotspots*, comunicação não verbal etc. Deste modo, o treinamento intercultural de professores de língua estrangeira relacionados a aspectos específicos do país da língua-alvo é fundamental (GREIN 2019, p. 128).

Na prática

Os livros didáticos modernos apresentam diversas atividades voltadas à construção de um repertório pluricultural e plurilinguístico no ensino de ALE. Stanke, Ferreira & Bolacio filho (2021), por meio

de análise do livro didático *DaF Kompak neu*, apresentam por um lado os principais aspectos culturais presentes nesse livro, e por outro lado destacam a importância do uso de materiais complementares para a sensibilização para aprendizagem intercultural.

O livro didático *Momento A1*, por exemplo, propõe atividades para o desenvolvimento de repertórios pluriculturais e plurilinguísticos cujo objetivo é sensibilizar os estudantes para convenções culturais associadas às atividades sociais e cotidianas, reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua entre outros.

As propostas de atividades já incorporadas nos novos livros didáticos, especificamente as voltadas para a sensibilização intercultural, são ferramentas importantes de auxílio ao professor no planejamento e execução das suas aulas. No entanto, como salienta Stanke, Ferreira & Bolacio filho (2021, p. 36), é importante que o professor faça “uso do livro didático e de material complementar, que tem por objetivo incentivar a reflexão crítica dos estudantes, não só sobre os materiais trabalhando em sala de aula, mas também sobre quaisquer outros materiais, textos, vídeos, com os quais entrem em contato.”. Neste sentido é de central importância uma análise prévia por parte do professor de acordo com o grupo e os objetivos inserção desses materiais complementar na aula de LE.

Os treinamentos interculturais, por exemplo, já utilizam de vários materiais para a sensibilização para a comunicação intercultural com: *critical incidents*, imagens, produções audiovisuais simulações etc.

Levando em consideração o incrível avanço da internet e das plataformas de streaming⁵, o foco na seção a seguir é voltado para a inserção de vídeos para

⁵O streaming é uma tecnologia que permite aos espectadores consumir produtos músicas e cinematográficos de qualquer lugar e a qualquer momento sem a necessidade de baixar o conteúdo no computador ou no celular através da internet (ex: *Netflix, Youtube, Spotify* entre outros).

a sensibilização de competências interculturais.

Inserção de vídeos na aula de ALE

“Eles {Filmes} possibilitam uma imersão na cultura-alvo e fornecem percepções em padrões e estilos de comunicação específicos da cultura (em formas culturalmente determinadas de expressões linguísticas, não verbais e paraverbais) e podem transmitir conhecimentos de orientação específicos da cultura, como por exemplo sobre as normas e valores característicos, crenças religiosas, papéis sociais e instituições, maneiras e costumes, ligando com o tempo e padrões de comportamento típicos.”(GROSCH 2019, p. 733, tradução nossa)⁶

Partindo do pressuposto de que filmes, séries e vídeos transmitem retratos do país e da língua original de produção, as produções audiovisuais já são incorporadas para diferentes objetivos nas aulas de LE. No âmbito da ALE foram produzidas nas últimas décadas diversas séries, cujo público-alvo são pessoas que aprendem ou tem o interesse em aprender alemão, com por exemplo “Hallo aus Berlin”, “Ticket nach Berlin” e “Nicos Weg”.

Com a internet e o avanço da tecnologia de *streaming* por meio de plataformas como *Youtube* e *Netflix* ampliam-se a variedade de ofertas de vídeos e filmes em língua alemã (e produzido em países de língua alemã). Em vista disso, diversos formatos de filme podem ser utilizados para a sensibilização para a comunicação intercultural no âmbito do ensino de ALE (e outras LE) como por exemplo: filmes específicos para treinamento intercultural, clips, entrevis-

tas, filmes (de curta e longa metragem), séries, documentários, reportagem, vídeos explicativos, propagandas etc. (GROSCH 2019, p. 737).

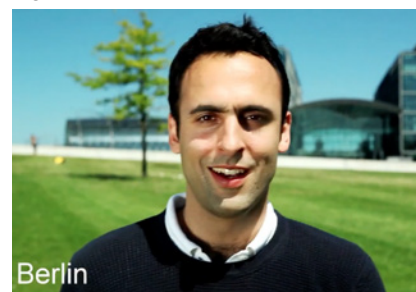
Para o trabalho com vídeos nas aulas de LE é importante uma análise do material complementar escolhido. Aspectos como tempo de duração e qualidade da imagem e do áudio, assim como gênero, função em treinamento intercultural, e as competências interculturais que podem ser desenvolvidas, os temas e o conteúdo também são aspectos importantes da análise para assegurar que o material escolhido está de acordo com os objetivos traçados e com o grupo de participantes, já que a inserção de filmes e vídeos em sala de aula apresenta não só potenciais, bem como riscos (GROSCH 2019, p. 736).

Com base nesses aspectos, são analisados a seguir alguns vídeos que podem ser inseridos nas aulas de ALE para a sensibilização de alunos e alunas para competências de comunicação intercultural. Nestas análises serão destacados os potenciais e riscos da utilização de vídeos para o desenvolvimento de competências interculturais.

Hallo, Guten Tag, Grüß Gott

Assim como para outros livros didáticos modernos, há disponível na internet uma série de vídeos produzidos como material complementar de livros didáticos. A exemplo do vídeo “Hallo, Guten Tag, Grüß Gott” da editora Hueber é apresentado diferentes formas de saudação e despedida, possibilitando a discussão e reflexão com os estudantes sobre a variedade linguística da língua alemã (em diferentes regiões da Alemanha e de outros países como Suíça e Áustria) já nas primeiras aulas de alemão do nível A1.

Imagem 2: Screenshot do vídeo „Hallo, Guten Tag, Grüß Gott“



© Hueber-Verlag

Cabe lembrar que esses aspectos podem também variar individualmente. No entanto, por se tratar de uma apresentação para o espectador, não é possível apenas com esse vídeo analisar o jogo dialógico nem aspectos como rituais e convenções no contexto de apresentação entre dois ou mais interlocutores.

O vídeo tem cerca de dois minutos de duração e mostra 7 pessoas de cidades na Alemanha, Áustria e Suíça. Outros aspectos do vídeo que se pode observar e talvez sejam interessantes no contexto de aula são: a velocidade de reprodução regulável e legendas em alemão que são geradas automaticamente.

Alman - Kanak & Kanak - Deutsch | Der Kultur Dolmetscher

O vídeo “Alman - Kanak & Kanak - Deutsch | Der Kultur Dolmetscher” é uma produção da *Funk*, rede alemã de produção de conteúdos online das emissoras ARD e ZDF e fazem parte do projeto *Datteltäter*. As sátiras produzidas através desse projeto abordam situações de interações interculturais entre alemães e pessoas com outras influências culturais. Esses vídeos são voltados principalmente para jovens e jovens adultos. Uma das funções da inserção deste vídeo em sala de aula é a possibilidade de sensibilizar os alunos para as diferenças culturais e “prepará-los” para um convívio intercultural harmônico.

⁶ „Sie ermöglichen ein Eintauchen in eine Zielkultur und geben Einblicke in kulturspezifische Kommunikationsmuster und –stile (in kulturell determinierte sprachliche, nonverbale und paraverbale Äußerungsformen) und können kulturspezifisches Orientierungswissen vermitteln, beispielsweise über charakteristische Werte und Normen, religiöse Überzeugungen, soziale Rollen und Institutionen, Sitten und Bräuche, den Umgang mit Zeit und typische Verhaltensmuster.“ (GROSCH 2018, p. 733, original)

Imagem 3: Screenshot do vídeo „Alman - Kanak & Kanak - Deutsch | Der Kultur Dolmetscher“



© Funk, ARD e ZDF

Nessa sátira são apresentadas situações de mal-entendidos entre dois rapazes com diferentes perspectivas culturais: um “alemão” e o outro “turco”. Para mediar os mal-entendidos culturais surgem os intérpretes culturais, que traduzem diferenças culturais que levaram à situação em questão de uma personagem para a outra. Aqui se destacam aspectos como costumes, valores, convenções sociais entre outros, embora haja diversos aspectos linguísticos para analisar.

Em relação aos riscos e potenciais, podemos observar que: por um lado, o filme pode dar margem a percepções superficiais das culturas retratadas e comprovar preconceitos da cultura da língua-alvo e consequentemente gerar desinteresse do(a) aluno(a) (GROSCH 2019, p. 736). Por outro lado, a linguagem jovem e o humor são elementos importantes nesse filme para a discussão e reflexão sobre as diferentes dimensões culturais e padrões culturais. Isso possibilita uma reflexão sobre aspectos culturais de sua própria cultura e da cultura “estrangeira”. Além disso pode sensibilizar o aluno a lidar com as diferenças culturais, identificar semelhanças com as culturas retratadas e preparar os alunos para casos de mal-entendidos com pessoas de outras culturas.

O vídeo tem duração de 4:56 minutos e possuem uma boa qualidade de imagem (até 1080p) e está disponível

no YouTube e no site da rede de conteúdo Funk. Vale mencionar também que a velocidade de reprodução do vídeo é regulável e há legendas em alemão e com tradução automática para o português e outros idiomas.

Phil Laude - Alman (Official Music Video)

Músicas fazem parte da produção cultural de um país. Consequentemente podem transmitir diversos valores, costumes, rituais, entre outros. Com a crescente produção de vídeo-clips e a sua popularidade na internet, parece também interessante refletir sobre os aspectos interculturais presentes neles.

Alman é um termo que se refere a pessoas que se comportam de forma clichê “alemã”, ou seja, esse termo é utilizado para caracterizar pessoas que dentre outros estereótipos ligados a cultura alemã, valorizam a pontualidade, a ordem, o trabalho, as regras etc. Com essa referência, o clip “Alman” de Phil Laude aponta diretamente para esses estereótipos. No vídeo as personagens ilustram esses clichês através da música e cenas.

Imagem 4: Screenshot do vídeo „Phil Laude - Alman (Official Music Video)“



© Phil Laude

Esse clip pode levar à reflexão sobre os estereótipos relacionados à cultura alemã e a possibilidade de refletir também sobre os estereótipos da sua própria cultura. Aqui parece importante uma

discussão sobre a função dos estereótipos, além da diferenciação dos termos estereótipo, preconceito e discriminação. No entanto, dependendo de como o tema é abordado e a profundidade das reflexões, há o risco dos(as) alunos(as) confirmarem ou produzirem (novos) estereótipos ou até mesmo preconceitos, podendo gerar o desinteresse na língua alvo (GROSCH 2019, p. 736).

O clip tem duração de 3:55 minutos e possuem uma ótima qualidade de imagem (até 4K) e está disponível no YouTube e no site da rede de conteúdo Funk. Vale mencionar também que a velocidade de reprodução do vídeo é regulável e há legendas em alemão e com tradução automática para o português e outros idiomas.

Diese 5 Gesten versteht man nur in Deutschland!

A linguagem não verbal também é uma importante forma de comunicação e pode levar a mal-entendidos culturais. Com foco nos diferentes gestos utilizados por pessoas na Alemanha, o *reaction*-vídeo intitulado “Diese 5 Gesten versteht man nur in Deutschland!” do canal no Youtube “Babbel Deutsch” poder ser inserido no contexto de aula, a fim de sensibilizar os alunos para os diferentes gestos utilizados na Alemanha e seus significados.

Imagem 5: Screenshot do vídeo „Diese 5 Gesten versteht man nur in Deutschland!“



© Babbel Deutsch

Neste vídeo são demonstrados gestos utilizados na Alemanha para grupos de jovens de diferentes nacionalidades. Esses

jovens reagem a esses gestos, tentando descobrir o seu significado. Muitas vezes eles traçam paralelos com outras culturas ou utilizam da sua criatividade para tentar desvendar a mensagem por traz de cada gesto, o que muitas vezes não parece ser fácil.

Através deste vídeo os alunos podem refletir sobre a linguagem não verbal por meio dos gestos apresentados no filme. Novamente os(as) alunos(as) têm a oportunidade através desse vídeo de identificar semelhanças e diferenças entre alguns gestos utilizados na Alemanha e no seu país. No entanto, parece importante nos vídeos voltados a sensibilização de competências interculturais, que a discussão não seja superficial ou que seja transmitida uma ideia generalizada de aspectos culturais (GROSCH 2019, p. 736), tendo em vista que o uso de certos gestos pode variar de acordo com o grupo, indivíduo etc.

O vídeo tem duração de 2:56 minutos e possui uma boa qualidade de imagem (até 720p) e está disponível no YouTube. É importante ressaltar, que a discussão entre os participantes desse *reaction*-video é conduzida em inglês, o que pode – dependendo do conhecimento de inglês dos(as) alunos(as) – prejudicar a compreensão das falas, o que não significa diretamente que eles não compreenderam o contexto.

Neuneinhalb – Deine Reporter: Typisch!? | WDR

“Neuneinhalb” é um revista de reportagem desenvolvida para jovens e crianças. Os seus vídeos abordam sobretudo aspectos sociopolíticos e são produzidos pela WDR da rede de televisão *das Erste*. No vídeo “Neuneinhalb – Deine Reporter: Typisch!? | WDR”, o foco recai sobre o tema estereótipo. O repórter reúne um grupo de dez alunos(as) de uma

escola na Alemanha e os mostra um vídeo com quatro crianças se apresentando. Os(As) alunos(as) tentam adivinhar os hobbies das crianças do vídeo, e principalmente tentam descobrir qual delas gosta muito de dançar. Baseados nas suas experiências e impressões, os alunos defendem a sua perspectiva, que esbarra em estereótipos. Em seguida, é explicado através de uma animação como os estereótipos são formados no nosso cérebro e por meio de uma conversa com uma especialista é também abordado a diferença entre estereótipo, preconceito e discriminação.

Imagem 6: Screenshot do vídeo “Neuneinhalb – Deine Reporter: Typisch!?” | WDR



© WRD

Através dessa reportagem é possível introduzir a discussão e instigar a reflexão sobre o tema estereótipos (como também sobre preconceito e discriminação) (BARMAYER E PETIA GENKOVA 2011), podendo ser conduzido de forma ativa quando combinado com algum método, a exemplo de como repórter conduz a atividade com o grupo de crianças ao longo do vídeo. Além disso, assim como em outros vídeos, é possível ilustrar aos alunos diferentes conceitos da teoria da interculturalidade (ex: choque cultural etc.), desconstruir estereótipos/preconceitos entre outros.

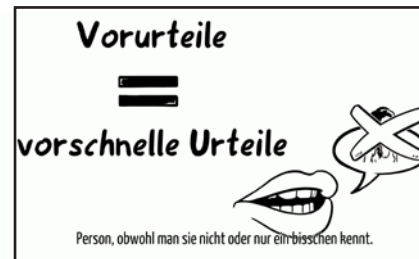
Esse vídeo tem duração de 9:28 minutos e possui uma boa qualidade de imagem (1080p). Ele está disponível tanto no YouTube quanto no site do

programa. É importante mencionar que no YouTube o vídeo possui a opção de regular a velocidade da reprodução, embora não apresente legenda como na versão disponibilizada no site do programa.

Vorurteile einfach erklärt (einfache Sprache)

O Vídeo explicativo “*Vorurteile einfach erklärt (einfache Sprache)*” foi produzido pelo projeto *Kultur Video Waren (KiViWa)* da associação *CJD Nord*, que tem, entre outros, o objetivo de promover o diálogo intercultural. O vídeo possui uma linguagem simples e imagens para explicar o que são pré-conceitos e como eles são construídos. Outros temas como discriminação e racismo também são abordados no vídeo.

Imagem 7: Screenshot do vídeo “*Vorurteile einfach erklärt (einfache Sprache)*”



© ViWa CJD Nord e.V.

O vídeo possibilita aos estudantes compreender melhor termos da teoria de comunicação intercultural, como mencionado na análise do vídeo anterior. Além disso, permite a reflexão acerca de exemplos a partir do contexto sociocultural dos alunos. Por outro lado, há o risco de as discussões acionarem sentimentos negativos dos (das) alunos.

O vídeo tem duração de 3:16 minutos e uma boa qualidade (1080p). Entre outras características é possível observar que a velocidade de reprodução do vídeo é regulável, há legendas em alemão e na sua descrição há também

um *Skript* com o texto apresentado, o qual pode ser utilizado também para o desenvolvimento de alguma atividade em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando o Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR) dão especial atenção ao desenvolvimento de competências interculturais. Ambos os documentos podem contribuir fortemente para o planejamento e execução das aulas de língua estrangeira (LE), tendo em vista das descrições de habilidades para o desenvolvimento

competências interculturais.

Embora a aquisição de competências interculturais seja um processo que ocorre ao longo da vida (GREIN 2019, p. 128), o treinamento intercultural de (futuros) professores é essencial para que os objetivos traçados por ambos os documentos sejam alcançados, pois o sucesso da aprendizagem de línguas estrangeiras está também ligado às competências profissionais dos professores de LE. Em relação a isso, destaca-se a importância da sensibilização para diferenças culturais específicas, destacando aspectos como definições de cultura, modelos de comunicação, abordagem da multiculturalidade, dimensões culturais e lingüís-

ticas e estereótipos e preconceitos (GREIN 2019, p.128).

Com a facilidade de acesso a materiais complementares devido ao avanço da internet, ampliam-se as ofertas de materiais complementares que podem ser utilizados junto aos livros didáticos para a sensibilização para comunicação intercultural. A exemplo da inserção de vídeos na aula de LE, é importante uma análise tanto de aspectos técnicos (ex: qualidade da imagem e do áudio e tempo de duração do vídeo) quanto didáticos (ex: gênero, função no “treinamento intercultural”, seus potenciais e riscos). ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARMEYER, Christoph; GENKOVA, Petia. Wahrnehmung, Stereotype, Vorurteile. In: Barmeyer, Christoph. I.; Genkova, Petia.; Scheffer, Jörg. (Org.): *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau, Verlag Karl Stutz, 2011, p. 173-190. Acessado em: 25.06.2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281069317_Wahrnehmung_Stereotypen_und_Vorurteile
- BRASIL, Diário Oficial da União. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE Órgão: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Publicado em: 22/11/2018, Edição: 224, Seção: 1, Página: 21. Acessado em 25.06.2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Acessado em 25.06.2021 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- EUROPART. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001. Acessado em 25.06.2021 Disponível em: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>
- EUROPART. *Gemeinsamer europäischer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (Begleitband)*. Stuttgart: Ernst Klett, 2018
- EVANS, Sandra; PUDE, Angela; SPECHT, Franz. *Momente A1.1: Deutsch als Fremdsprache / Kursbuch plus interaktive Version*. Hueber-Verlag: München, 2020.
- GREIN, Marion. „Interkulturelle Kompetenz für DaF-Lehrende – Dialogisches Handlungsspiel und Multikollektivität“. In C. M. Ersch (Ed.), *DaF / DaZ in Forschung und Lehre: Kompetenzen in DaF / DaZ*. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur, 2019.
- GROSCH, Harald. „Einsatz von Filmen“. In: Leenen, Wolf Rainer (Hrsg.). *Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH, 2019.
- HATTIE, John. *Visible Learning: Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009.
- LEGUTKE, Michael K.; SCHAT, Michael. *Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven*. S. 9 – 46. In: Legutke, Michael K.; Schart, Michael (Hrsg.), 2016.
- LIMA, Adriana B. V. C.. Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência intercultural em aula de língua estrangeira. In: Marques-Schäfer, Gabriela; STANKE, Roberta C. S. F. (Org.). *DaF e Aprendizagem Intercultural / DaF und interkulturelles Lernen*. Giessen: Giessen University Library Publications, 2021. Acesso em: 25.06.2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351131939_DaF_e_Aprendizagem_Intercultural_DaF_und_interkulturelles_Lernen
- MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; STANKE, Roberta C. S. F. (Org.). *DaF e Aprendizagem Intercultural / DaF und interkulturelles Lernen*. Gies-

sen: Giessen University Library Publications, 2021. Acesso em: 25.06.2021. Disponível em: >https://www.researchgate.net/publication/351131939_DaF_e_Aprendizagem_Intercultural_DaF_und_interkulturelles_Lernen<

MEISSNER, Franz-Joseph. „Politische Dimensionen der rezeptiven Mehrsprachigkeit für die europäische Demokratie“. In: FÄCKE, C.; MEISSNER, Franz-Joseph. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Attempo Verlag, 2019.

RATHJE, B. D. „Multikolektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften“. In: WOLTING, S. (Hrsg.). *Kultur und Kollektiv*. Festschrift für Klaus P. Hansen, Berlin: wvb, 2014.

ROCHE, Jörg. *Fremdsprachenerwerben Fremdsprachendidaktik*. 4. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH, 2020.

STANKE, Roberta C. S. F.; FERREIRA, Mergenfel Vaz; BOLACIO FILHO, Ebal SantÁna. “Cultura, livro didático e formação de professores de alemão como língua estrangeira”. In: Marques-Schäfer, Gabriela; STANKE, Roberta C. S. F. (Org.). *DaF e Aprendizagem Intercultural / DaF und interkulturelles Lernen*. Giessen: Giessen University Library Publications, 2021. Acesso em: 25.06.2021. Disponível em: >https://www.researchgate.net/publication/351131939_DaF_e_Aprendizagem_Intercultural_DaF_und_interkulturelles_Lernen<

TÍTULOS E LINKS DOS VÍDEOS ANALISADOS

Hueber. (19 de nov. de 2019). *Dabei! - Band A1.1 (Medienpaket, Kursbuch), Film zu Modul 1: „Hallo, Guten Tag, Grüß Gott“* (Arquivo de vídeo). YouTube. Acessado em: 23.06.2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bEseMq4rX8I>

Datteltäter. (9 de maio de 2021). *Alman - Kanak & Kanak - Deutsch | Der Kultur Dolmetscher*. YouTube. Acessado em: 23/06/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XxpiG4qD4EU>

Babbel Deutsch. (26 de abr. De 2018). *Diese 5 Gesten versteht man nur in Deutschland!*. YouTube. Acessado em: 23/06/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i28P4XxYQs4>

Phil Laude. (02 de jun. de 2019) *Phil Laude - Alman (Official Music Video)*. YouTube. Acessado em: 18/06/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E_kYbVHdBGo

WRD. (05 abr. 2019). *Neuneinhalb – Deine Reporter: Typisch!?* | WDR. YouTube. Acessado em: 17/06/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3KMCRPPZ4kw>

KuViWa CJD Nord e.V. (9 de mar. 2021). *Vorurteile einfach erklärt (einfache Sprache)*. YouTube. Acessado em 20/06/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nspSrpJ6IDc&t=7s>

Relações dinásticas teuto-brasileiras e suas influências históricas na promoção das Ciências e das Artes em projetos bi-, tri- e multilaterais

Gabriel Caesar A S Bein | UEG¹

Este trabalho ocupa-se com o tema das relações teuto-brasileiras movidas através de relações familiares e dinásticas entre a Família Imperial Brasileira e Famílias Príncipescas de fala alemã. As classes dirigentes tiveram um papel extremamente relevante no financiamento e suporte de viagens de pesquisa, patrocínio de autores e promoção do acolhimento de imigrantes de fala alemã no Brasil. Como será apresentado no decorrer do texto, em especial a relação da Casa de Bragança com a Casa de Habsburgo é que foi de grande impacto no que tange cultura e ciências. Meu objetivo é proporcionar uma leitura que sirva como contribuição à qualificação da discussão sobre iniciativas individuais de membros das famílias apresentadas e a forma como essas ações repercutiram na sociedade brasileira, por se tratar de um ensaio, as informações não serão aprofundadas, mas colocadas em ordem cronológica e concisa.

A ideia embrionária desta pesquisa surgiu no ano de 2019, por ocasião da visita da irmã da Rainha da Dinamarca, a princesa Benedikte, à Curitiba, tendo em vista que a família Real Dinamarquesa, a Casa Real de Schleswig-Holstein-Sonderburg-Glücksburg, tem forte origem em famílias reais de fala alemã e pelo fato da princesa haver casado com um príncipe alemão zu Sayn-Wittgenstein-Berleburg e residir tanto na Alemanha quanto na Dinamarca, sugeri ao Prof. Paulo Astor Soethe, então chefe do Departamento

de Polonês, Alemão e Letras Clássicas (DEPAC), que a princesa fosse convidada pela Área de Alemão da Universidade Federal do Paraná (UFPR) para assistir a uma *Vorlesung*/Palestra sobre as relações teuto-brasileiras entre famílias reais e suas contribuições à história nacional em diversos âmbitos. A oportunidade serviria também para garantir visibilidade à atuação da Área de Alemão. Infelizmente, pelo curto prazo de tempo, o convite nem chegou a ser formulado à Embaixada do Reino da Dinamarca no Brasil, mas o tema

da aula serviu como objeto de pesquisa para elaboração deste ensaio.

DELIMITAÇÃO DO ESPAÇO HISTÓRICO DA DISCUSSÃO

A proposta apresentada ocupa-se exclusivamente com a Monarquia Brasileira, mesmo que ela tenha sido sucessora da Portuguesa, estabeleço o ponto de discussão inicial a Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822 até a queda do regime em 15 de novembro de 1889, data da Proclamação da República.

Durante a existência do Império do Brasil, o país teve 2 imperadores, Pedro I nascido em Portugal e Pedro II nascido no Brasil. Foram 3 imperatrizes, a primeira era Leopoldina von Habsburg, Arquiduquesa da Áustria; Amelia von Leuchtenberg foi a segunda esposa do primeiro imperador. Dom Pedro II teve apenas uma esposa, Teresa Cristina de Bourbon.

No ano de 1808 a Família Real Portuguesa chega ao Rio de Janeiro vinda da Europa após fugir de Napoleão

¹ Docente no Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, doutorando na Área de Alemão da UFPR com orientação de Paulo Soethe.

Bonaparte. Os britânicos proporcionaram escolta à Família Real Portuguesa e à sua Corte. Após a chegada da Família Real ocorre um processo para que a então colônia seja elevada ao status de Reino Unido (1815) e o Rio de Janeiro torna-se capital.

Grandes mudanças ocorreram com a presença da Família Real no Rio de Janeiro. Novas construções foram iniciadas, a moda teve nova orientação, a abertura dos portos possibilitou a intensificação do comércio. Foram fundados o Banco do Brasil, a Academia da Marinha, a Academia Militar, o Jardim Botânico e diversos laboratórios.

A presença da Família Real acelerou o processo de independência do país, a Inglaterra, então potência mundial mais poderosa, encontrou na figura de Dom João VI um forte aliado. Com a diversificação do comércio, o Brasil passa a ser um consumidor relevante de produtos ingleses. Por ocasião da Revolução Liberal do Porto, Dom João VI e sua esposa espanhola, a rainha Carlota Joaquina, tiveram que retornar a Portugal e deixaram seu filho Pedro como príncipe-regente. Por conta da situação da época, Pedro acaba ratificando a Independência do Brasil no dia 7 de setembro de 1822, já que a ata resultante da reunião do conselho de estado deliberando a independência foi na realidade assinada pela então princesa regente do Brasil, a arquiduquesa Leopoldina da Áustria, em 2 de setembro de 1822. O papel dela como chefe do conselho e regente do país hoje pode ser observado como um ato de valorização da mulher em um espaço que ainda, quase 200 anos depois, é majoritariamente ocupado por homens. Após assinar a ata, Leopoldina envia uma missiva a Pedro que se encontrava ausente do Rio de Janeiro, ela escreve: «O pomo está maduro, colhe-o já, senão apodrece.» Ao receber o escrito da esposa e tomar ciência da conjuntura

política daquele momento, Pedro confirma a Independência do Brasil e faz-se coroar imperador, iniciando assim o período chamado de Primeiro Reinado (1822-1831). O Brasil foi o único país sul-americano a adotar o sistema de governo monárquico.

A declaração de independência foi recebida positivamente por muitos, mas não por todos. As províncias do Pará, Bahia, Maranhão e da Cisplatina mantiveram-se fiéis a Portugal, e isso deu início ao que conhecemos hoje como Guerra de independência do Brasil, composta por conflitos travados isoladamente em cada província e que se estenderam até 1824. Todas as províncias foram conquistadas pelas tropas brasileiras, e Dom Pedro garantiu o controle sobre todo o território brasileiro. Depois da derrota da resistência, Portugal aceitou negociar o reconhecimento da independência brasileira via mediação realizada pelos ingleses. Portugal exigiu uma indenização no valor de dois milhões de libras esterlinas, dando início ao processo de endividamento nacional.

Mesmo antes da independência, o financiamento das artes e das ciências já era promovido pelas então classes dominantes. Como resultado direto da promoção cultural oportunizada pelo mecenato oriundo da realeza, temos até hoje o símbolo máximo de representação de nossa identidade nacional.

A bandeira brasileira é fruto do trabalho artístico de Jean-Baptiste Debret, artista francês financiado pela Coroa Portuguesa para realizar registros visuais da vida no país. Ele também é autor do conhecido volume *Voyage pittoresque et historique au Brésil*. Debret acompanhou um período de profundas mudanças no cenário nacional, ele chega ao país em 1816 e permanece até 1831. Em sua obra, ele registra cenários, paisagens, pessoas, realiza representação de indígenas e mostra o cotidiano da vida no Rio de

Janeiro no início do século XIX. Nos quase 16 anos de permanência, Debret vê Dom João se tornar rei, Dom Pedro declarar independência, tornar-se imperador e abdicar em favor de seu filho, o menino Pedro II, e regressar a Portugal.

Quando no primário, me foi ensinado que as cores da bandeira brasileira tinham um significado claro: o amarelo seria uma referência ao ouro e o verde seria uma referência às matas brasileiras. Muitos anos depois, ao ler um texto do historiador Laurentino Gomes, escritor popular celebrado na área de história brasileira, aprendi que as cores teriam um significado alternativo, o verde seria o escudo dos Bragança e o amarelo a cor dos Habsburgo. Luiz Milton informa que em 1823, em Viena, um diplomata brasileiro teria informado ao chanceler austríaco *Fürst von Metternich* que a bandeira brasileira teria as cores das casas originárias do casal soberano, Pedro e Leopoldina.

O casamento de Leopoldina e Pedro foi um ato de intenção política, algo comum para a dinastia do Habsburgo. Casar os filhos mais jovens do monarca foi uma política de estado e servia como manutenção da paz por diversas gerações. Detalhes sobre o casamento podem ser encontrados na página www.habsburger.net um espaço para informações diversas sobre governantes oriundos da família e seus feitos. A própria divisa com a fórmula latina: *Bellagerant alii; tu, felix Austria, nube* («que outros guerreiem (enquanto) tu, feliz Áustria, concluis casamentos») – demonstra o interesse dos austríacos em realizar a manutenção do poder político por meio de matrimônios. Os monarcas tinham muitos filhos, o mais velho era o herdeiro da coroa e os mais jovens casavam-se sistematicamente outros países com filhos de outras famílias reinantes na intenção de estabelecer, manter ou reforçar alianças políticas para a Áustria.

A ligação dos Habsburgos com o Brasil fez como que diversos cientistas e pintores austríacos viajassem ao país. Colônias austríacas também foram implementadas no Brasil e resistem até hoje preservando língua e tradição. Aponto aqui como exemplo a cidade de Treze Tílias, em Santa Catarina. É importante colocar que boa parte da imigração ucraniana no Brasil foi documentada como sendo Austríaca devido à extensão do Império dos Habsburgos, o povo ucraniano residia num território que era então parte do Império da Áustria, sendo assim, os documentos eram emitidos por parte do estado dominante.

LEOPOLDINA E AS CIÊNCIAS

A relação da imperatriz Leopoldina com as ciências e as artes foi tão intensa que serve até hoje como objeto de estudo. O trabalho de Soares da Silva (2018) ocupa-se com a relação de Leopoldina ser mulher, interessada em ciências e estadista.

A criação de Leopoldina seguia o padrão das crianças Habsburgo. A formação era marcada pela religião, pela disciplina e pela obediência. Ela aprendeu também boas maneiras, os ritos da corte, as disciplinas básicas, diversas línguas estrangeiras e disciplinas científicas, algo incomum para meninas do seu tempo. De seu pai, o imperador, ela recebeu muito incentivo e descobriu o seu interesse pelas ciências naturais. Suas disciplinas preferidas eram botânica, zoologia e mineralogia. Entre seus passatempos, passeios com intenção científica sempre eram comuns. Ela gostava de colecionar e classificar plantas, minerais e insetos.

Desde jovem ela sabia qual seria sua função em servir o estado austríaco. Assim surgiram as negociações para realizar um

casamento entre Pedro e ela. O casamento ocorreu, por meio de procuração, em 13 de maio de 1817 na cidade de Viena. Em 12 de junho de 1817, Leopoldina deixou Viena rumo ao Brasil. E, somente, em 5 de novembro de 1817 ela chegou ao Brasil, sendo muito bem recebida. A festa de casamento foi tão pomposa que o termo “*brasilianische Hochzeit*” é usado na Áustria até hoje como expressão para festa grandiosa e opulenta.

Por seu interesse em ciências naturais, ela tratou a mudança de país como um processo cheio de interesse. O seu professor de mineralogia, Herr Schüch - descreveu o Brasil como um paraíso da natureza, cheio de pedras preciosas.

Leopoldina adotou o Brasil como nova pátria, mas sem esquecer a Áustria. Ela seguiu praticando as atividades científicas de seu interesse, desbravando esse novo território e colaborando ao mesmo tempo para o Brasil e para a Áustria.

A vinda de Leopoldina marcou a chegada da mais importante Missão Científica que o Brasil recebeu nesse período. Como consta no trabalho de Soares da Silva: “A Imperatriz Leopoldina foi uma incentivadora da realização dessa expedição, chegando a organizar a sua equipe particular, que estava composta pelo seu professor de mineralogia Rochus Schüch (1788-1844); o médico e ornitólogo Johann Kammerlacher, o pintor G.K. Frick, e o assistente de Schüch, Franz Josef Frühbeck. Além desses, a parte gerencial e financeira ficou sob a responsabilidade do chanceler do estado, interessado pela ciência, Príncipe Clemens Wenzel Lothar von Metternich (1773-1859); e na linha de controle, em termos científicos, estava Karl von Schreibers (1775-1852), diretor do Tribunal Imperial de História Natural. Os demais funcionários da expedição eram Johann Natterer (1787-1843) como zoólogo, Heinrich Wilhelm Schott (1794-1865) como

botânico e Ferdinand Dominik Sochor como auxiliar de caça e taxidermista. Somaram-se a esse grupo Johann Christian Mikan (1769-1844), botânico, zoólogo, entomólogo e professor de História Natural da Universidade de Praga e Johann Baptist Emanuel Pohl (1782-1834), médico, geólogo, botânico, desenhista e professor da Universidade de Praga. Além deles, a pedido do Rei Maximiliano I José da Baviera (1756-1825), o zoologista Johann B. von Spix (1781-1826) e o botânico Carl Philipp Friedrich von Martius (1794-1868) e o botânico italiano Guiseppe Raddi (1770-1829) juntaram-se ao grupo, tornando a expedição bávaro-austríaca. A missão austríaca no Brasil proporcionou a remessa de um grande volume de objetos, animais, plantas, minerais e demais materiais coletados para a Áustria, visando ampliar a coleção das ciências naturais no país. Esse fato levou a fundação do Museu do Brasil em 1821. O *Brasilianum* foi aberto no segundo andar da casa Harrach.

A grandeza da exposição pode ser observada através da descrição de suas salas: Além dos laboratórios, a exposição era composta por 13 espaços. A maior coleção ocupava sete salas com objetos de zoológicos. Uma sala exibia os mamíferos, três ficaram para pássaros, répteis e peixes. Na sétima sala estavam insetos, aranhas, moluscos, entranhas e crânios.

A importância da expedição é tão grande, que, apesar dela ter completado 200 anos, frequentemente, novas publicações e/ou exposições, no Brasil e no exterior, continuam apresentando trabalhos dos naturalistas, da missão e das próprias riquezas das ciências naturais descobertas no Brasil do século XIX.

Vale ressaltar que o projeto da expedição já pode ter sido visto como uma das primeiras experiências trilaterais, pois Áustria, Baviera e Brasil atuaram de forma conjunta para realizar o intento.

Não apenas a Áustria tinha interesse em uma expedição ao Brasil/à América do Sul. Já no ano de 1815, o rei da Baviera, Maximilian I havia também planejado uma expedição, mas esta teve que ser protelada. No site do *Brasilianum für Wien* a situação é assim descrita:

Die Reisen selbst sowie die gesammelten Fundstücke mussten in Tagebüchern dokumentiert werden. Die Hauptaufgabe der Forscher bei ihren Reisen lag in der Suche nach Handelsartikeln für Europa, und in der Erforschung von Tieren und Pflanzen, die in Europa heimisch werden könnten. Je ein Verzeichnis für Reiserouten und gewünschte Objekte legte den Forschern die primären Untersuchungsgebiete dar.

É possível afirmar que expedição científica foi uma das maiores contribuições da vinda da Imperatriz Leopoldina para o desenvolvimento das ciências naturais no Brasil e para a própria divulgação do país e de suas riquezas naturais. Contudo, a influência de Leopoldina para o desenvolvimento das ciências naturais no Brasil do século XIX não esteve apenas associada a esta expedição, mas também está relacionada com a atuação direta da imperatriz com as atividades desse campo do conhecimento em território nacional.

O trabalho de pesquisa de Bettina Kann ocupou-se de maneira pormenorizada com a descrição da expedição austríaca no que tange sua organização e seus resultados. O próprio chanceler Fürst von Metternich demonstrou interesse pessoal nos resultados da expedição austríaca ao Brasil.

APÓS ÁUSTRIA, BAVIERA

Após o falecimento de Leopoldina em 1826, Pedro I inicia a busca por uma

nova esposa. Após muitas negociações com diversos países, verificou-se uma dificuldade e receio por parte das dinastias europeias em casar uma filha com o imperador do Brasil. A fama dele não era a melhor, por isso a busca foi árdua.

A escolhida foi Amélia von Leuchtenberg, uma princesa bávara, neta do Rei Maximiliano José pelo lado materno. Ela foi imperatriz do Brasil por um curto período de tempo (1829-1831), pois seu marido abdicou o trono em favor de seu filho Pedro II. Mesmo distante, Amélia de Leuchtenberg fez-se muito presente no contato com o enteado Pedro, com quem trocou muitas cartas e reencontrou-o na Europa. Há registros históricos de que durante a preparação de Amélia para vir ao Brasil, o cientista Carl Friedrich Philipp von Martius atuou como seu tutor, ensinando e explicando sobre o seu novo país.

A revista *Tópicos* 01/2010, da *Deutsch-Brasilianische Gesellschaft*. V. apresenta em sua capa uma gravura do casamento de Amélia von Leuchtenberg, neta do rei da Baviera e o Imperador Pedro I. No seguinte fragmento extraído dessa revista, vemos um breve resumo sobre as relações da Baviera com o Brasil:

Die Beziehungen zwischen Bayern und Brasilien bestehen seit der Zeit der Entdeckung Amerikas zu Anfang des 16. Jahrhunderts und sind in ihrer Vielfalt kaum zu überbieten. So umfassen sie das Wirken von Abenteurern, Forschern, Künstlern, Missionaren und Unternehmern und einfachen Auswanderern – aber auch einer königlichen Prinzessin. Amélie von Leuchtenberg, Enkelin des ersten Bayerischen Königs Max I. Joseph, heiratete 1829 den brasilianischen Kaiser Dom Pedro I. Der Reise der Prinzessin von Leuchtenberg zu ihrer Vermählung nach Brasilien wird anlässlich der

Deutsch-Brasilianischen Wirtschaftstage in München eine besondere Ausstellung gewidmet sein.

Amélie Auguste Eugénie Napoleone de Beauharnais nasceu em 13 de julho de 1812 em Milão. Era a terceira filha do príncipe Eugène, enteado de Napoleão Bonaparte. A abdicação do imperador francês, em 1814, obrigou a família Beauharnais a fugir da Itália para Munique três anos depois. Amélia foi declarada princesa de Leuchtenberg e sua beleza chamou a atenção dos emissários de D. Pedro 1º, que buscavam uma noiva para o imperador.

Após longas negociações, o contrato de casamento entre a princesa e D. Pedro foi celebrado em maio de 1829. A união deveria ser mantida em segredo por questões políticas e de segurança. O casamento foi realizado por procuração em 2 de agosto do mesmo ano, na capela do Palácio de Leuchtenberg. A viagem ao Rio de Janeiro ocorreu após o casamento.

Diferente de Leopoldina, Amélia não demonstrou tanto interesse nas ciências como demonstram os documentos históricos. No trabalho de Assunção (2017) há uma narrativa pormenorizada sobre aspectos biográficos da segunda imperatriz e suas relações com o Brasil, mas a atividade de promoção científica ou mecenato não é apresentada.

O último casamento dinástico entre a família imperial brasileira com uma casa principesca de fala alemã ainda antes da Proclamação da República foi a boda da Princesa Leopoldina, filha do segundo imperador.

Pedro II reinou entre 1831 e 1889, ele foi casado com Teresa Cristina, uma princesa do Reino das Duas Sicílias que tornou-se a terceira Imperatriz brasileira. Eles tiveram quatro filhos: Afonso Pedro, Isabel, Leopoldina e Pedro Afonso. Apenas

as duas filhas mulheres chegaram a idade adulta, os matrimônios foram contraídos, como de praxe, com casas principescas europeias. Isabel casou-se em 1864 com o príncipe francês Gastão de Orleans, Conde D'Eu, neto do Rei da França. No mesmo ano, sua irmã casou-se com Ludwig August Maria Eudes von Sachsen-Coburg und Gotha.

Como Isabel demorou muito para se tornar mãe, e era aparentemente infértil, a situação fazia com que os filhos da Princesa Leopoldina e do Príncipe de Saxe-Coburg fossem durante muito tempo os herdeiros aparentes do imperador. Sendo assim, o casal se comprometeu a residir no território brasileiro, anteriormente o acordo previa que os filhos do casamento deveriam nascer em território nacional.

Após o nascimento dos filhos de Isabel, a família de Leopoldina recebeu autorização de deixar o Brasil. Ela morreu em Viena, ainda muito jovem, sendo sepultada em Coburg, na Alemanha.

Do casamento originou-se um ramo cadete da Casa de Bragança chamado ramo de Saxe-Coburgo e Bragança. O ramo ainda existe na Áustria e é chefiado por Carlos Tasso de Saxe-Coburgo e Bragança de Bordonha e Valnigra, ele é nascido na Áustria, mas registrado no Consulado Brasileiro, tem grande atuação no ramo empresarial nas áreas de cooperação entre Brasil e países de fala alemã.

O pretendente ao trono brasileiro de acordo com as leis da constituição de 1824 é Dom Luiz de Orleans e Bragança. Ele é bisneto da princesa Isabel e neto de Dom Luiz de Orleans e Bragança (1878-1921). A mãe dele era a princesa Dona Maria da Baviera, da Casa de Wittelsbach. Como o foco de interesse deste trabalho é apenas o período pré-republicano, o tema não será abordado de forma mais extensa.

Ainda sobre a Casa de Wittelsbach e as relações com o Brasil Imperial, registro aqui a visita de pesquisa da princesa

Therese von Bayern, uma cientista dedicada aos estudos das ciências naturais, grande colecionadora e mecenas. Ela teve contato direto com Dom Pedro II e escreveu um volume muito interessante e rico em detalhes. O livro chama-se „*Meine Reise in den brasilianischen Tropen*“ e está disponível para download na coleção da Universidade de São Paulo - USP, ele é um relato das percepções pessoais da autora sobre as formas de vida e sua interpretação das paisagens encontradas durante a viagem.

Grande parte dos materiais coletados pela princesa Theree está disponível na Baviera, no museu *Fünf Kontinente*, no site da instituição encontramos as seguintes informações sobre os antecedentes das expedições bávaras:

Unter den Beständen aus Brasilien ragen drei Sammlungen hervor: Zu den Gründungssammlungen des Museums gehört jene aus den Jahren 1817 bis 1820 der beiden berühmten bayerischen Brasilien-Forscher, dem Zoologen Johann Baptist von Spix und dem Botaniker Carl Friedrich Philipp von Martius. Um 1900 reiste, forschte und sammelte Prinzessin Therese von Bayern im Amazonasgebiet. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lebte und forschte der Zoologe und Tropenökologe Ernst Josef Fittkau ebenfalls im brasilianischen Amazonasgebiet und trug dort eine große Sammlung materieller Kultur zusammen.

CONCRETIZANDO UM PLANO

Zita da Áustria era filha de Maria Antonia, filha de Dom Miguel de Portugal, irmão de Dom Pedro I do Brasil e tio de Dom Pedro II. Sendo assim, Zita era bisneta de Dom João VI, o mesmo que

procurou estabelecer relações entre Portugal/Brasil e Áustria com o casamento de Pedro e Leopoldina. Através de Zita, concretiza-se a intenção de Dom João no sentido de garantir a presença dos Habsburgo na família Bragança e dos Bragança na família Habsburgo. O projeto idealizado por Dom João VI do casamento duplo entre Leopoldina com Pedro e de Fernando I com a Infanta Isabel Maria não se concretizou. Mas o último herdeiro da coroa, Carlos I casa com Zita, o filho deles, Otto, acaba por nunca assumir o trono, pois o império Habsburgo se desfaz com o final da 1ª Guerra Mundial. No entanto, tanto os descendentes do último imperador brasileiro quanto do último imperador austríaco descendem de Dom João VI.

Apesar do interesse de união familiar haver sido concretizado, a mudança política após a 1ª Guerra Mundial (1914-1918) fez com que os grandes impérios desaparecessem e que as até então classes dominantes fossem substituídas e novas formas de governo surgissem. Registro a importância das relações familiares na questão dos interesses dos estados e a influência de indivíduos privados na articulação política apenas por conta de sua origem familiar. Outro tópico que considero muito relevante, sobretudo num período em que se discute a organização de projetos bi-, tri- e multilaterais é a importância de expedição áustro-bávara-brasileira como precursora dessa forma de atividade.

Os aspectos discutidos neste texto podem ser utilizados na Aula de Alemão como Língua Estrangeira para exemplificar como as relações entre os países já são muito antigas e os aspectos culturais derivados dessas histórias podem servir como suporte para trabalhar-se tópicos de *Landeskunde* quando aula de língua estrangeira e também como possibilidade de trabalho interdisciplinar,

como por exemplo, com as disciplinas de geografia e história. Ainda tratando sobre *Landeskunde*, aspectos da formação dos

estados modernos na região de fala alemã podem auxiliar na explicação das variações dialetais e em suas riquezas linguísticas e

culturais. Há diversas maneiras de se tematizar variação linguística, um fundo histórico pode ser uma excelente opção. ■

REFERÊNCIAS

Assunção, Paulo de: A saudade é cor de rosa: memórias de Amélia de Leuchtenberg - Imperatriz do Brasil, 2016.

Kann, Bettina: Die österreichische Brasilienexpedition 1817 - 1836 unter besonderer Berücksichtigung der ethnographischen Ergebnisse. Diplomarbeit Wien, 1992.

Soares da Silva, Maria Gabriela Evangelista: Imperatriz Leopoldina: uma história da mulher e das ciências naturais no Brasil do século XIX (1817-1826). Dissertação (Mestrado em História das Ciências das Técnicas e Epistemologia) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

Therese Prinzessin von Bayern: Meine Reise in den brasilianische Tropen. Berlin: Reimer, 1897.

Best-Practice-Beispiele zur **innovativen** Verbandsarbeit in **Südamerika** in **Zeiten** **der** Corona-Pandemie

Mit dem Ausbruch der Pandemie im März 2020 mussten auch die Deutschlehrerverbände ihre Arbeit neu gestalten und sich mit dem Aufbau neuer Strategien beschäftigen. Aus dieser großen Herausforderung entstanden tolle innovative Arbeitsbeispiele, die sicherlich auch nach der Pandemie weitergeführt werden können und eine Bereicherung der Verbandsarbeit kennzeichnen. So entstanden verschiedene Projekte und Online-Kongresse, die gegenseitig besucht werden konnten und von denen wir einige Berichte gesammelt haben und hier wiedergeben. Kollegen aus Paraguay und aus Guatemala haben über ihre Erfahrungen berichtet und auch die regionale Verbände Brasiliens haben über einige von den vielen Aktionen, die während der Pandemie durchgeführt wurden, berichtet.

BERICHTE DER NATIONALVERBÄNDE



APYPA
Asociación de profesores
de alemán del Paraguay

Anitta Lotholz

DaF-Lehrerin und Übersetzerin Deutsch-Spanisch, Absolventin der Nationalen Universität von Asunción (Paraguay). Sprachleiterin des Goethe-Zentrums Asunción und Vorsitzende des Deutschlehrerverbands von Paraguay (APYPA).

Nationales Deutschlehrer*innentreffen

Das Nationale Deutschlehrer*innentreffen („Encuentro Nacional de Docentes de Alemán“) in Paraguay hatte drei Hauptziele: den Austausch zwischen Lehrkräften in Bezug auf den Unterricht während der Pandemie anzuregen; auf den psychologischen Aspekt des Unterrichts und der Arbeit im Allgemeinen während der Pandemie aufmerksam zu machen; die Möglichkeiten des Einsatzes von einem bestimmten Tool (Simpleshow) und den sozialen Netzwerken im DaF-Unterricht und im Sprachunterricht im Allgemeinen anhand konkreter Beispiele kennenzulernen.

Nach der abrupten Umstellung des Präsenzunterrichts in digitale Formate haben sich die Deutschlehrer*innen landesweit intensiv in das Thema eingearbeitet. Es gab

viele unterschiedliche Voraussetzungen bei den Kursteilnehmenden und auch technische Schwierigkeiten, die es erforderlich machten, ständig an einem kreativen und flexiblen Unterrichtsverlauf zu arbeiten. Auch wurde der Austausch zwischen Deutschlehrenden durch das Ausfallen von präsentischen Treffen erstmals erschwert, und der extrem hohe Arbeitsaufwand zur Umstrukturierung des Unterrichts nahmen um ein Vielfaches mehr Zeit in Anspruch. Deshalb wurde gemeinsam mit dem Goethe-Zentrum Asunción geplant, dieses Onlinetreffen am Jahresende zu gestalten, um Erfahrungen, welche über das Jahr gemacht wurden, auszutauschen.

Für das Zoom-Treffen, das am 19.12.2020 stattfand, wurde die Psychologin und Pädagogin Laura Bogado eingeladen. Einfühlsam vermittelte sie ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf die Umstellung und Anpassung von Familien mit den Arbeitsbereichen der Schulen und Bildungseinrichtungen in den Pandemiezeiten, um dann hauptsächlich über die psychologischen Aspekte des Homeoffice und Homeschoolings zu berichten. Dies löste bei den Teilnehmenden großes Interesse und Resonanz aus und es kam zu einem regen Austausch, da es für einige Teilnehmer*innen aus dem Inland die erste Möglichkeit war, ihre Erfahrungen der letzten Monate zu artikulieren und dadurch ein gegenseitiges Verständnis zu erleben.

Hugo Ismael Ruiz, Blogger und Influencer wurde ebenfalls als Referent eingeladen, er vermittelte das virtuelle Medium aus einer ganz neuen Sichtweise. Die Verbreitung der Sprache Guarani, zweite offizielle Landessprache Paraguays, ist der Schwerpunkt seiner Beiträge in den sozialen Netzwerken wie Instagram und Facebook und er erreicht somit Interessenten, auf nationaler und internationaler Ebene. Beispiele seiner Posts wurden positiv angenommen und dienten als Motivation, dies auch für die Vermittlung der deutschen Sprache umzusetzen.

Emma Paredes, DaF-Lehrerin des Goethe-Zentrums in Asunción stellte das Tool „Simpleshow“ vor, durch das die Kursteilnehmenden selbst kreativ werden können, was natürlich auch die Motivation und Lernbereitschaft erhöht.

Anschließend konnten sich die Teilnehmer*innen noch informell austauschen und aus ihrer eigenen Perspektive berichten, wie sie das Jahr erlebt hatten. Es ist hervorzuheben, dass Teilnehmende aus dem ganzen Land dabei waren. Die verschiedenen Vorträge unterschiedlicher Themen machten das Treffen abwechslungsreich und für jeden interessant und es ist geplant, diese regelmäßig durchzuführen.

Online-DaF Kongress FernDeutsch ganz nah

Für August 2020 hatten wir in Antigua die DaF-Tagung „FernDeutsch ganz nah“ geplant. Waren wir zuvor noch zuversichtlich, merkten wir schnell, dass wir aufgrund der anhaltenden Corona Situation nicht in der Lage sein werden, den Kongress in Präsenz stattfinden zu lassen. Also planten wir kurzerhand um und machten aus der geplanten zweitägigen DaF-Tagung eine eintägige Online- Veranstaltung. Dies hatte den Vorteil, dass viele Verbandsmitglieder aus den unterschiedlichen Ländern daran teilnehmen konnten. So waren von Kroatien, über Deutschland, bis hin zu USA Mexiko, Mittelamerika und Südamerika alle Länder vertreten und wir konnten uns über eine Teilnehmerzahl von über 250 freuen.

Als Referentinnen hatten wir Frau Dr. Marion Grein und Frau Dr. Silvia Dahmen



Deutschlehrer-Verband Guatemala

Saskia Schneider

Präsidentin des DVG; Fachleiterin für Deutsch der Grundschule der Deutschen Schule Guatemala; Deutsch- und Mathelehrerin.



Associação Brasileira
de Professores de Alemão

Gisela Hass Spindler

DaF-Lehrerin und Übersetzerin Deutsch-Spanisch, Absolventin der Nationalen Universität von Asunción (Paraguay). Sprachleiterin des Goethe-Zentrums Asunción und Vorsitzende des Deutschlehrerverbands von Paraguay (APYPA).

gewinnen können, die uns auf den neusten Stand der Themen der Neurowissenschaften und Phonetik brachten. Dazu kamen viele Praxistipps für den Online-Unterricht.

In allem war die DaF-Tagung anders als geplant, aber dies Tat weder der Stimmung noch dem Erfolg einen Abbruch. Auch wenn wir als Verband Präsenzveranstaltungen bevorzugen, werden wir evtl. auch in Zukunft die ein oder andere Veranstaltung im Online-Format durchführen.

Webinar-Reihe Deutsch vernetzt

Seit des Ausbruchs der Pandemie wegen der COVID-19, merken wir eine erweiternde Vernetzung der Regionalverbände und einen größeren Austausch der Umsetzungsmöglichkeiten der Verbandsarbeit, die uns erneut als Anregung dienen, die Zusammenarbeit weiterhin zu fördern. Seit 2020 integrieren sich die verschiedenen Aktivitäten nicht nur im regionalen Bereich, sondern auch im nationalen Bereich. Das heißt, Veranstaltungen und Angebote die von den regionalen Verbänden organisiert wurden und von den Regionalmitgliedern besucht wurden, können jetzt auch den Mitgliedern aus anderen Regionen angeboten werden.

In diesem Kontext fand auch der 11. **Brasilianische Deutschlehrerkongress** statt. Aufgrund der Pandemie konnte er leider nicht im Jahr 2020 in São Paulo stattfinden. Dadurch haben wir uns ein neues Online-Format ausgedacht mit mehreren Folgen, die im Jahr 2021 weiterhin geschehen werden, um die Fortbildung sowie die Integration der Deutschlehrkräfte in Brasilien zu ermöglichen, während der Coronakrise. Eine neue Kongresskommission wurde gegründet, zusammen mit den sieben Regionalvertreter*innen, mit dem Goethe-Institut und der schon entstehenden Kongresskommission um weiterzuplanen.

Nun kamen wir zu dem Entschluss teil des Programms des Kongresses durch eine Webinarreihe **“Deutsch vernetzt”** anzubieten. Und so kam es, dass es uns gelungen ist vier Veranstaltungen im Laufe des 2. Halbjahres 2020 durchzuführen. Im Angebot gab es eine Abwechslung zwischen Theorie und Praxis mit Vorträgen, Minikursen und Workshops, die von Juli bis November statt fanden, je nach Interesse der Teilnehmer*innen und Verfügbarkeit der Referent*innen.

Diese Webinarreihe wurde per ZOOM ermöglicht mit dem Kauf von einem Zoom-Account Professionell, das bis 100 Personen zulässt, ohne Zeitbegrenzung. Die Vorträge wurden auf dem Account vom Goethe Institut eingerichtet, um 500 Zulassungen zu ermöglichen. Insgesamt tagten 450 Teilnehmer mit. Für jede Präsentation hatten die Referenten 90 Min zu Verfügung, mit Moderation und Interaktion der Teilnehmer*innen im Chat. Mehrmals wurden auch andere Apps genutzt, um Gruppenarbeiten, oder Umfragen durchzuführen, und auch um die Interaktion der Teilnehmer zu ermöglichen.

Und nun zum Programm, das in vier Folgen sehr vielfältig aufgebaut wurde. Der DAAD mit seinen Lektoren, das Goethe Institut, die Verlage, Deutschlehrenden an den Unis und Schulen, weitere Stiftungen und die Zentrale für Arbeit und Fachvermittlung tagten freiwillig mit. Vom 29.-31 Juli bei Folge 1(eins) hatten wir zwei Hauptvorträge, einmal zum Thema **“Sprachsensibler Fachunterricht”** und andertmal über **“Motivations- und selbstkonzeptförderliches Feedback im DaZ/DaF-Unterricht”**. Dazu kamen noch zwei Workshops, und zwar über Erklärvideos im DaF- Unterricht und zum Einsatz

von Bitmojis im Online-Unterricht. Am 17.-18. September bei Folge 2 war das Thema "Zum Design der Deutschlehrerkarriere mit dem Europäischen Profiltraster" dran. Der erste Workshop bearbeitete 'Geschichten erzählen im Kindergarten', und der zweite "Improvisationstheater- Übungen im Präsenz- und Online-Unterricht" Am 29-30. Oktober passierte dann die Folge 3 mit den Beiträgen der Verlage. Der Hueber Verlag präsentierte das Thema "Wege zum Seh-Hörverstehen". Zwei Workshops fanden statt. Der erste "Hör zu, mach mit, mach´s nach, mit Karaoke und Co." vom Cornelsen Verlag und der zweite "Digitale Lernszenarien im Kindergarten und Grundschule" vom Klett Verlag. Am 26.-27. November geschah die letzte Folge im Jahr 2020. Der Vortrag versierte über "Arbeit finden in Deutschland- Infos für Deutschlehrkräfte als Multiplikatoren". Mit dem Workshop "Die Entwicklung von digitalen Kompetenzen im DaF-Unterricht" beendeten wir diese Webinarreihe im Jahr 2020.

Wir bemerkten nach und nach eine große Nachfrage nach Fortbildungen, die dieses neue Format des Unterrichts unterstützen könnten. Das führte zu einer vertiefenden Zusammenarbeit und Vernetzung der Regionalverbände und einen größeren Austausch, so dass seitdem mehrere Aktivitäten nicht nur auf den regionalen, sondern auch auf den nationalen Bereich angeboten werden. Ganz viele Initiativen können wir als lobenswert und bewundernswert bezeichnen. Es sind Anpassungen, die in einer Zeit der Not entstanden sind, aber als dauerhaftes Handeln bleiben werden. Zu den Veranstaltungen und Programmen, die im regionalen Bereich von den Regionalverbänden organisiert werden, folgen in den nächsten Zeilen einige Beispiele.

BERICHTE DER BRASILIANISCHEN REGIONALVERBÄNDE

AMPA

Associação Mineira de
Professores de Alemão

Christian Berndt

*Amtierender Präsident AMPA,
Deutschlehrer seit 1992, Muttersprachler,
ehem. Prüfer DaF an der VHS Schleswig
Holstein, AFA an der UFMG, Gymnasium
Achim (Abitur), Übersetzer von
hauptsächlich technischen Texten.*

Offener Stammtisch Deutsch

Der offene Stammtisch Deutsch wurde mit folgenden Zielen konzipiert: in einer entspannten Atmosphäre über relativ wenig komplexe Themen sprechen; Praxis der deutschen Sprache ohne zu viel Verbesserung durch Lehrkraft ermöglichen; Flüssigkeit vor Korrektheit fördern; Interaktion mit unbekanntenen Personen auf verschiedenen Kenntnisstufen der Sprache unterstützen; informieren und diskutieren.

Es wurde zuerst eine Plattform für das Treffen festgelegt: Google Meet, weil es für praktisch alle möglichen Teilnehmer kostenlos zur Verfügung steht, und sowohl mit Handy als auch Computer darauf zugegriffen werden kann.

Als Monitor und Koordinator des Stammtisches habe ich selbst fungiert, da es sich am Anfang der Corona Krise schwierig gestaltete, mehr Kollegen an einem Freitagabend um 18:30 einzubinden. Damit komme ich zum Tag und Uhrzeit: Da die meisten Lehrerkollegen Standardzeiten haben, d.h. zweimal pro Woche, Montag und Mittwoch oder Dienstag und Donnerstag, ihre Unterrichte geben, und Schüler an eben diesen in dem gleichen Rhythmus teilnehmen, bleibt als bester Termin Freitag nach der Arbeit oder Samstagvormittag übrig, um Zuspruch zu erzielen.

Als Dauer wurde eine Stunde und dreißig Minuten festgelegt. Teilnehmer sollten

Schüler, Lehrer oder einfach Interessierte ab A2/B1 sein. Das Ganze war inspiriert vom LLD-Stammtisch, der hier in Belo Horizonte an eben diesen Zeiten in einem Lokal stattfand. Wir wollten den Personen die Gelegenheit geben, ihre Kenntnisse anzuwenden und eine „Reallife Kommunikation“ zu haben.

Wir, d.h. eigentlich mehr ich, haben an Kollegen und Schüler die Informationen weitergegeben, und die Interessierten um Meldung über WhatsApp gebeten, um den Link zu erhalten. Da es beim ersten Mal ein Testlauf war, habe ich nicht zu sehr Propaganda gemacht, um es auch verwaltbar zu halten. Es kamen dann auch zum ersten Treffen online auch 12 Personen, von denen 3 schnell wieder gingen, denn sie hatten mehr so etwas wie einen Vortrag erwartet. Das Thema war ausgerichtet auf Erwartungen bezüglich der eigenen Entwicklung in der deutschen Sprache und die Gründe für das Lernen (Familie, Arbeit, Studium). Die Diskussion entwickelte sich gut, die meisten Teilnehmer waren auf B2/C1 Niveau, und die etwas Schwächeren stellten den Erfahreneren viele Fragen und tauschten Tipps aus. Insgesamt war es gewinnbringend für alle, ich konnte mich weitestgehend zurückhalten und habe mich auf die Worterteilung und ein paar Richtigstellungen bezüglich der Zertifikate beschränkt.

Da ich danach sehr stark eingebunden in meine Arbeit war, und andere Kollegen auch sehr mit den Nebenerscheinungen der Corona Krise zu kämpfen hatten, wurde es nicht wiederholt, obwohl von Seiten einiger meiner Schüler danach gefragt wurde. Ich bin sehr daran interessiert, diese Aktivität auszubauen, und als offenes Format für Schüler und Lehrer, Lernende und Sprechende der deutschen Sprache anzubieten. Ich muss dazu bemerken, dass ich auch Schüler in den USA, Kanada und Europäischen Ländern habe, die ich auch eingeladen habe, und zwei davon haben teilgenommen, was die Runde als Deutsch als gemeinsame Sprache spannend machte. Ich hoffe, wie schaffen es, das ABRAPA weit als feste Einrichtung zu erstellen, mit Frequenz von 1 mal pro Quartal, und eventuell wechselnden Moderatoren und einer größeren Öffnung für viel mehr Publikum und mehr Lehrerbeteiligung.

Webfortbildungen

Nachdem sich alle Lehrer mit der digitalen Transformation konfrontieren mussten, bietet der APPLA-Verband im Jahr 2020 verschiedene Online-Fortbildungen an. In den Fortbildungen handelte es sich um im Deutschunterricht einsetzbare Aktivitäten. Zuerst mussten die Schulen sich ausdenken, wie sie den Schülern Aufgaben und Übungen freigeben würden. Daher ging es in der ersten Fortbildung um die Edmodo-Plattform. Die TeilnehmerInnen sollten sich bei der Plattform registrieren, eine Klassengruppe erstellen und mögliche Aktivitäten für ihre Schüler hochladen.

Im Allgemeinen wurden in den Fortbildungen auch organisatorische Aspekte des synchronen Unterrichts besprochen, d.h. was zu beobachten ist, wenn eine Online-Stunde geplant und mit Schülern sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule durchgeführt wird.

Die Planung von Online-Stunden in der Primarstufe II und in der Sekundarstufe war gleichfalls Thema einer weiteren Fortbildung, denn die Motivation der Jugendlichen war während der synchronen Stunden bestimmt eine große Herausforderung. Deshalb mussten Lehrer die Stunden gut planen und sich Strategien ausdenken, damit die Schüler ständig aktiv mitmachen könnten. Genauso wichtig waren die Phasen einer Online-



Associação Paranaense
de Professores de Língua Alemã

Daniela Gertsch¹, Deisi Flesch Pupo²,
Gésica Dorfey³, Paula Schmitt
Halmenschlager⁴ und Sibebe Paulino⁵

¹ APPLA Vorsitzende und Deutschlehrerin am Goethe Institut Curitiba.

² Deutschlehrerin an der Pastor Dohms Schule in Porto Alegre.

³ Pädagogische Koordinatorin am Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, in Entre Rios, in Paraná.

⁴ Paula Schmitt Halmenschlager – Deutschlehrerin an der Leopoldina-Schule, Entre Rios, Paraná.

⁵ Sibebe Paulino – Professorin an der UFPR.

Stunde. Dafür wurden in einer anderen Fortbildung Strategien zu den unterschiedlichen Unterrichtsphasen vorgestellt.

Um Engagement und aktive Beteiligung der Jugendlichen im Unterricht zu erreichen, waren auch die abwechslungsreichen Plattformen wichtige Instrumente des Online-Unterrichts. Daher wurden in einem Treffen die unterschiedlichen Plattformen besprochen und bearbeitet, in denen die Lehrer Aufgaben zum Wortschatz machen oder auch Übungen zu den verschiedenen Fertigkeiten entwickeln können, wie z. B. Wordwall, Padlet, Google Forms, Learning Apps, usw.

Wenn die Schwierigkeiten mit dem neuen Pandemie-Szenario größeren Schüler betraf, die im Homeschooling lernten, war es für die kleinen Lernenden noch schwieriger, da sie normalerweise weniger Kontakt zu den Medien hatten und diese eher als Zeitvertreib nutzten.

In Brasilien müssen die Kinder, die vier Jahre alt sind, den Kindergarten besuchen, d. h., die Kindergärten mussten sich rasch an die neuen Bedingungen anpassen. Viele Schulen, die Deutsch anbieten, haben auch Kindergartengruppen ab 2 Jahren und da mussten die Erzieherinnen hart arbeiten, damit der Unterricht und die Beziehung zwischen Kind und Schule weiterhin bestand, denn Eltern haben ihre Kinder vom Kindergarten abgemeldet, weil unter vier Jahren keine Schulpflicht besteht.

Im Laufe des Jahres haben die Deutschlehrerinnen, die mit diesem Publikum arbeiten, verschiedene Strategien ausprobiert, um auch von der Ferne die Sprache beibringen zu können. Viele haben in verschiedenen Medien nach Hilfe gesucht. Leider war die Literatur über Online-Unterricht in diesem Fall weniger hilfreich, weil diese sich bis zum damaligen Zeitpunkt nur auf Erwachsene und Jugendlichen bezog.

In diesem Sinne wollten wir mit unserem Webinar, das Kindergärten und die Grundschule zielte, praktische Ideen präsentieren, die von den Referentinnen auch in der Praxis schon getestet worden waren. Für kleine und junge Schüler spielt das Handeln eine besondere Rolle und das hat im Online-Unterricht eine wichtigere Bedeutung gewonnen, denn ohne Bewegung und Handeln, war es für die Lehrerinnen und Erzieherinnen praktisch unmöglich die Aufmerksamkeit der Kinder zu gewinnen.

Durch einfache Geste, um zum Beispiel Artikel zu raten, adaptierte Geschichten mit Sätzen, die im Chor gesprochen wurden und auch kindgerechten und sinnvollen Einsatz von Apps, konnten die Referentinnen aus dem APPLA einige Ideen entnehmen, die den Teilnehmern tatsächlich wirksam waren.

In der letzten Fortbildung stand der Online-Unterricht für Erwachsene im Mittelpunkt. In diesem Treffen haben wir über die Form (Gruppen- oder Einzelunterricht) und auch die verschiedenen Werkzeuge, die man zu Verfügung und Anwendung hat, wie Zoom, Google-Meet, Teams, gesprochen. Erwachsenen zu unterrichten bringt auch Herausforderungen. Viele Erwachsene arbeiten mit dem Computer und mit dem Internet, aber das bedeutet nicht unbedingt, sie kennen sich gut mit digitalen Werkzeugen aus. Es gibt auch diejenigen, die mit der Technologie gar nicht umgehen, davor haben sie sogar ein bisschen Angst.

Bei der Gelegenheit wurden interessante Webseiten und Materialien präsentiert, die den Unterricht unterstützen und attraktiver machen. Erwachsene können sich in der Regel länger als Kinder und Jugendliche konzentrieren, aber auch hier kann man nicht nur „frontal“ unterrichten. Abwechslung und Interaktivität sind auch zu berücksichtigen. Da spielt das autonome Lernen eine wichtige Rolle und dies wurde während der entsprechenden Fortbildung angesprochen. Es gibt gute und hilfreiche Apps, die zum



Associação Catarinense
de Professores de Alemão

Mariane Pfeiffer Soares

*Deutschlehrerin und Übersetzerin;
Vorsitzende des Deutschlehrerverbandes
in SC*

Lernen von Deutsch als Fremdsprache geeignet sind.

Wir erleben schwierige Zeiten. Und es gibt Bedürfnisse und Anpassungen, egal welchen Alters. Die Lehrer geben bestimmt ihr Bestes und so läuft die Arbeit auch gut weiter. Wir bedanken uns ganz herzlich an allen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern, die die Sprache fördern und die Arbeit so gut leisten. Viel Motivation, Gesundheit und viel Erfolg wünschen wir weiter!

Neue Arbeitsformen und ihre Herausforderungen

Seminare und Workshops anzubieten, waren unter anderen, schon immer die Ziele für unsere Mitglieder. Auch für 2020 hatten wir verschiedene Veranstaltungen geplant. Dieses Zusammenkommen, sich austauschen, sich kennenlernen und neue Erfahrungen machen, gehören zu dem, was wir für ganz wichtig halten, wenn wir von Verbandsarbeit sprechen. Und seit März 2020 wurden wir von der Pandemie überrascht und befinden uns seit dann in ganz andere Zeiten, in denen, sich auch die Arbeitsformen geändert haben. Die traditionellen Treffen der Mitglieder konnten jetzt nicht mehr stattfinden. Alle mussten sich umstellen und sich der neuen Realität anpassen. Die Nachfrage nach Online-Kursen und Fortbildungen mit Online-Tools war in diesem Kontext sehr groß, sodass wir unseren Mitgliedern die Möglichkeit geboten haben, sich mit einem Workshop zum Thema „Kommunikationsorientierter Online-Unterricht“ für diese neue Realität vorzubereiten.

Auch in großer Zusammenarbeit und Unterstützung mit den Verlagen Klett, Cornelsen und Hueber, konnten wir den Mitgliedern die Angebote von Online-Materialien anbieten.

In dieser Hinsicht und mit Hilfe der Technologie haben wir auch eine andere Möglichkeit getroffen, nämlich eine Verlosung von verschiedenen Testlizenzen von Lehrbüchern auf Niveau A1 und A2 von einem Verlag zu machen. Viele LehrerInnen haben sich auch für diese Art von Angebot interessiert, um damit auch ihren Unterricht zu unterstützen.

Trotz der Pandemie, die uns auch im Jahr 2021 weiter begleitet, können wir sagen und feststellen, dass diese Umstrukturierung mit den neuen Einschränkungen uns eigentlich gezeigt hat, dass wir uns anpassen können und immer versuchen das Beste in jedem Moment zu leisten.

In diesem Sinne ist der Verband sehr engagiert, den Mitgliedern immer mehr anzubieten und dadurch den Austausch und die Zusammenarbeit zu stärken.

Neuer Stellenwert des Deutschunterrichts in Zeiten der Pandemie

Seit 2001 veranstaltet unser Verband ein Musik- und Theaterfestival in drei Regionen von Rio Grande do Sul. Wegen der Pandemie hat es leider letztes Jahr nicht stattgefunden. Lehrern und Schülern hat das natürlich leid getan.

Was nun? Wir waren uns sicher, dass trotz Pandemie überall tolle Projekte im Deutschunterricht durchgeführt wurden. Könnte man das vielleicht als Musik- und Theaterfestival anbieten? Anhand andere Beispiele (online Veranstaltungen)



Associação Riograndense
de Professores de Alemão

Angelita Lohmann

*ARPA- Vorsitzende in Rio Grande do Sul;
DaF-Lehrerin am Colégio Teutônia.*



Associação de Professores
de Alemão do Norte e do Nordeste

Tito Lívio Cruz Romão

*APANOR Vorsitzender; Dozent bei der
Lehrer*innenausbildung an der Universidade
Federal do Ceará; Übersetzer und
Dolmetscher für Deutsch-Portugiesisch.*

entschieden wir uns auch für eine virtuelle Edition im Jahr 2021, da die Tradition des Festivals erhalten bleiben sollte und da es anders nicht möglich sein wäre.

Das Musik- und Theaterfestival wurde umbenannt als Mostra Cultural da ARPA, aber das Ziel verblieb: Schulen können Theater-, Musik-, Tanz- oder andere künstlerische Videos ihrer Schulklassen im Video-Format einsenden. Nicht die besten Ergebnisse werden ausgezeichnet, sondern alle Teilnehmer bekommen eine Teilnahmebescheinigung und Preise. Die Videos der Schüler werden vom Verband in den sozialen Netzwerken veröffentlicht, so dass andere Deutschlernenden ihre Vorstellungen auch sehen können.

Warum eigentlich ein neuer Format für unser schon traditionelles Festival? Weil es die neuen Umstände in den Schulen nur in dieser Form ermöglichten. Lehrer und Schüler mussten sich der Situation anpassen und anders lehren und lernen. Deswegen unser Motto für das neue Festival **„Neuer Stellenwert des Deutschunterrichts in Zeiten der Pandemie“**. Man möchte zeigen wie sich der Deutschunterricht verändert hat und wie die deutsche Sprache weiterhin geschätzt wird.

Deutschlehrendentreffen

Mit ca. 50 Mitgliedern erstreckt sich der Nord- und Nordostbrasilianische Deutschlehrerverband – APANOR über zwei sehr große Regionen Brasiliens, in deren Landeshauptstädte Deutsch als Fremdsprache in verschiedenen Sprachinstituten, PASCH-Schulen u.a. gelernt bzw. DaF-Lehrende an drei Universitäten (in Belém, Fortaleza und Salvador) ausgebildet werden. Dies wird selbstverständlich nur durch gut funktionierende Partnerarbeit erlangt, in diesem Fall insbesondere mit dem Goethe Institut (Salvador/Bahia) und den für beide Regionen zuständigen DAAD-Lektoraten in Fortaleza und Belém. Eines der besonders erwähnenswerten Ergebnisse dieser Partnerschaften ist das Regionale APANOR-Deutschlehrendentreffen, das normalerweise im Zwei-Jahres-Takt stattfindet. Das letzte Treffen war eine zweitägige Tagung, die am 1.-2. November 2019 an der Universidade Federal do Ceará (Fortaleza) stattfand, und an der ca. 40 APANOR-Mitglieder und DaF-Studierende aus verschiedenen Städten der zwei oben genannten Großregionen teilnahmen. In dieser Zusammenarbeit war die Universität im Auftrag der Casa da Cultura Alemã für die Räumlichkeiten und deren Infrastruktur verantwortlich und der Verband für die Organisation vor Ort. Zusammen mit dem Goethe Institut und DAAD baute man das Programm auf. Für Reisekosten und Unterkunft bekamen die Lehrenden eine Unterstützung, da die Distanzen in Nordbrasilien enorm sind.

Das Tagungsangebot reichte von Kurzvorträgen über DaF-Schulungen bis hin zu organisatorischen Diskussionen des Verbandes. die DaF- Studierende hatten die Möglichkeit ihre Abschlussarbeiten zu präsentieren, oder über ihre Praktika zu berichten, was zu einer tolle Integration zwischen Lehrende und Studierende führte. Wegen der Pandemie wird das nächste Treffen, das 2021 in Salvador stattfinden sollte, höchstwahrscheinlich als Distanz-Tagung stattfinden müssen.



Associação de Professores
de Alemão do Rio de Janeiro

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho

*APA-RIO Vorsitzender; Professor für DaF-und
Übersetzung an der Universidade Federal
Fluminense; Übersetzer für Deutsch/
Portugiesisch.*

Literaturkreis

Im März 2020 wurden die bereits traditionellen Literaturkreise, die vom Deutschlehrerverband von Rio (Apa-Rio) und der Bibliothek vom Goethe Institut Rio ausgeschrieben und bekamen insgesamt 26 Anmeldungen (13 für den Literaturkreis C1 und 13 für den Literaturkreis B1). Ziel dieses Kreises ist es deutsche literarische Bücher und Kurzgeschichten während eines Semesters zu Hause zu lesen und in einem zwei-wöchigen-Takt die Texte beim Treffen im Gremium zu analysieren, zu besprechen, zu interpretieren, indem sie teilweise mit der Hilfe eines Experten ausgearbeitet werden. Beide Kreise werden von erfahrenen Kollegen und Kolleginnen durchgeführt, die auch die Bücher sehr gewissenhaft auswählen. Das führt zu einer Bereicherung im Verständnis der ausgewählten Werke.

Kurz vor dem ersten Treffen im Jahr 2020 wurde allen klar, dass wir beide Kreise online durchführen müssten. Die Teilnehmer*innen wurden gefragt, ob sie im neuen Format weitermachen könnten bzw. möchten. Bis auf sehr wenige Ausnahmen, waren alle einverstanden und die Kurse konnten anfangen, auch wenn es beim LK C1 technische Probleme gab, weil einige ältere TeilnehmerInnen Schwierigkeiten mit der Technik hatten. Insgesamt war dieses erste online-Semester jedoch ein Erfolg. Da wir die Bücher in Deutschland bestellt hatten und sie traditionell am ersten Abend abgeholt wurden, war es aber eine logistische Herausforderung, sie den Teilnehmer*innen zukommen zu lassen.

Dieser Erfolg hat uns ermutigt, beide Kreise im 2. Semester (August-Dezember 2020) komplett online anzubieten. Für den LK C1 hat die Bibliotheksleitung den Teilnehmer*innen angeboten, die Bücher der Onleihe kostenlos zu bekommen, sodass die Kosten für den Bücherkauf entfielen. Im Fall vom Literaturkreis B1 haben wir uns nur mit Kurzgeschichten beschäftigt, die frei und kostenlos online zu lesen waren. Auf diese Weise konnten wir das logistische Problem der Buchbestellung umgehen. Die Resonanz der nun brasilienweit- beworbenen Literaturkreise war sehr groß, so dass wir insgesamt 38 TeilnehmerInnen hatten (14 im LK C1 und 24 im LK B1) und den LK B1 halbieren mussten.

Die größte Herausforderung für diese erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen dem Deutschlehrerverband und der Bibliothek vom Goethe Institut Rio war dieses Jahr die plötzliche Umstellung auf das online-Format, das aber überwunden wurde und sogar neue Möglichkeiten eröffnete.

Seit dem 15. März 2021 haben wir zwei neue Gruppen, die sich dieses Jahr ausschließlich mit Kurzgeschichten befassen: eine Gruppe mit 13 Teilnehmer*innen (Literaturkreis C1), die andere mit 17 Teilnehmer*innen (Literaturkreis B1). Wir hoffen auf eine tolle Zusammenarbeit mit neuen Erfahrungen und Kenntnissen.

**Ana Helena Branco Maia,
Helga Araújo, Rosana dos Santos
Gonçalves Bustamante**

Ana Helena Branco Maia ist APPA Mitarbeiterin seit 2013; hat an der Universidade de São Paulo ihren Abschluss in Germanistik im Jahr 2016 erworben; ist als Portugiesisch und DaF-Lehrerin in São Paulo tätig.

Helga Araújo ist derzeit APPA Präsidentin; ist in São Paulo geboren; hat Deutsch/Portugiesisch an der Universidade de São Paulo studiert; hat eine langjährige Tätigkeit am Goethe-Institut als DaF-Lehrerin und Fortbildnerin.

Rosana dos Santos Gonçalves Bustamante ist APPA Mitarbeiterin; hat Deutsch/Portugiesisch studiert; ist DaF-Lehrerin in São Paulo.

Herausforderungen und Erkenntnisse

Traditionsweise bietet APPA den Mitgliedern mehrere Fortbildungen im Jahr an. Im März 2020 wurden wir mit der Pandemie überrascht und aller Unterricht musste online stattfinden. Ein Fortbildungskurs war gerade gestartet als alles auf einmal stoppte. Zum Glück konnte die Referentin ihr Zoom-Konto benutzen und den Kurs weiterhin anbieten. So kam es, dass wir eine Reihe von Nachfragen nach Kurse bekamen und sofort anfangen, Veranstaltungen zu realisieren. Das online-Format kam während des Jahres gut an, denn es konnten jetzt auch Lehrende aus anderen Regionen, die weit gelegen sind, teil nehmen. Das führte dazu, dass wir mehr Interessierte an dieser Online-Version als zuvor hatten. So viele, dass wir den Kurs im 2. Semester wieder angeboten haben, aber diesmal mit zwei Lehrerinnen und zwei Gruppen.

In den ersten Monaten erhöhte sich die Nachfrage nach Online-Tools, so dass wir vier Angebote zu diesem Thema gemacht haben, einige sogar zweimal im Semester. Im Mai ging es mit dem Minikurs "Online Werkzeuge entdecken- die Google for Education Tools" los. Ein zweiter Workshop geschah auch noch im Mai über "Kommunikationsorientierter Online-Unterricht". Im Juni wurde ein Webinar zum Thema "Zooming in- Zoom im Online-Unterricht" präsentiert und im September war der Workshop "Online-Tools im DaF-Unterricht" an der Reihe. Als Referentinnen konnten wir mit den Deutschlehrerinnen, die Mitglieder in der APPA sind, zu jeder Zeit rechnen, da mehrere schon gute Erfahrungen mit Tools hatten.

Da die Nachfrage nach Fortbildungen im Jahr stieg, bekamen wir auch eine Unterstützung von den Verlagen Ernst Klett, Hueber und Cornelsen. Die traditionellen Verlagspräsentationen fanden zwischen August und September statt, die auch Tipps und neue Werkzeuge für den online-Unterricht vorgestellt haben. Und nicht zuletzt, möchten wir von einer Webinarreihe berichten. Die Frage war: „Wie kann die Lehrkraft die vier Fertigkeiten Online fördern?“. Die eingeladenen Referentinnen und Referent haben darüber mit unseren Mitgliedern diskutiert, Fragen beantwortet, neue Vorschläge gegeben und dadurch unseren Unterricht bereichert. Nun feiern wir, trotz der Pandemie, einen Teilnehmerrekord an Fortbildungen pro Jahr, 633 Deutschlehrende und Studenten konnten wir erreichen.

FAZIT

So kommen wir zum Entschluss, dass die rasche Umstrukturierung der Aktivitäten der Deutschlehrerverbände auf das digitale Format mit den vielfältigen Umsatzmöglichkeiten sehr wichtig war und ein Zeichen dafür ist, dass man auch in der Pandemie weiter aktiv bleiben kann. Nur so hatten wir die Möglichkeit den Lehrkräften in Notzeiten zu begegnen, zu unterstützen und weiterhin fortzubilden. Durch diese Anpassungen feiern wir auch eine engere Zusammenarbeit und eine verstärkte Vernetzung der Deutschlehrerverbände weltweit, insbesondere in Lateinamerika, in denen um die 1.320 Mitglieder aktiv sind. Wir hoffen, dass einige der jetzigen entstandenen Initiativen als neue Chancen und Möglichkeiten bleiben werden.

Deutschlehrer*innenverbände in Lateinamerika im Jahr 2021:1. Mexikanischer Deutschlehrerverband (AMPAL - Asociación Mexicana de Profesores de Aleman); 2. Kubanischer Deutschlehrer- und Germanistenverband; 3. Deutschlehrerverband Guatemala; 4. Venezolanischer DL-Verband (AVenPA - Asociación Venezolana de Profesores de Alemán); 5. Asociación de Profesores de Alemán en Colombia (APAC); 6. Der Ecuadorische Deutschlehrerverband (Asociación Ecuatoriana de Profesores de Alemán - AS.E.P.A); 7. Peruanischer Deutschlehrerverband (Asociación Peruana de Profesores de Alemán); 8. Bolivianischer Deutschlehrerverband (ABOLPA - Asociación Boliviana de Profesores de Aleman); 9. Deutschlehrerverband in Paraguay; 10. Chilenischer Deutschlehrerverband (AGPA - Asociación Gremial de Profesoras y Profesores de Alemán en Chile A. G.); 11. Asociación Uruguaya de Profesores de Aleman; 12. Brasilianischer Deutschlehrerverband (ABraPA - Associação Brasileira de Associações de Profesores de Alemão); 13. Verband deutschsprachiger Lehrer und DaF-Lehrer in Argentinien (VDLDA).

Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten **2022** - 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 2022

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.