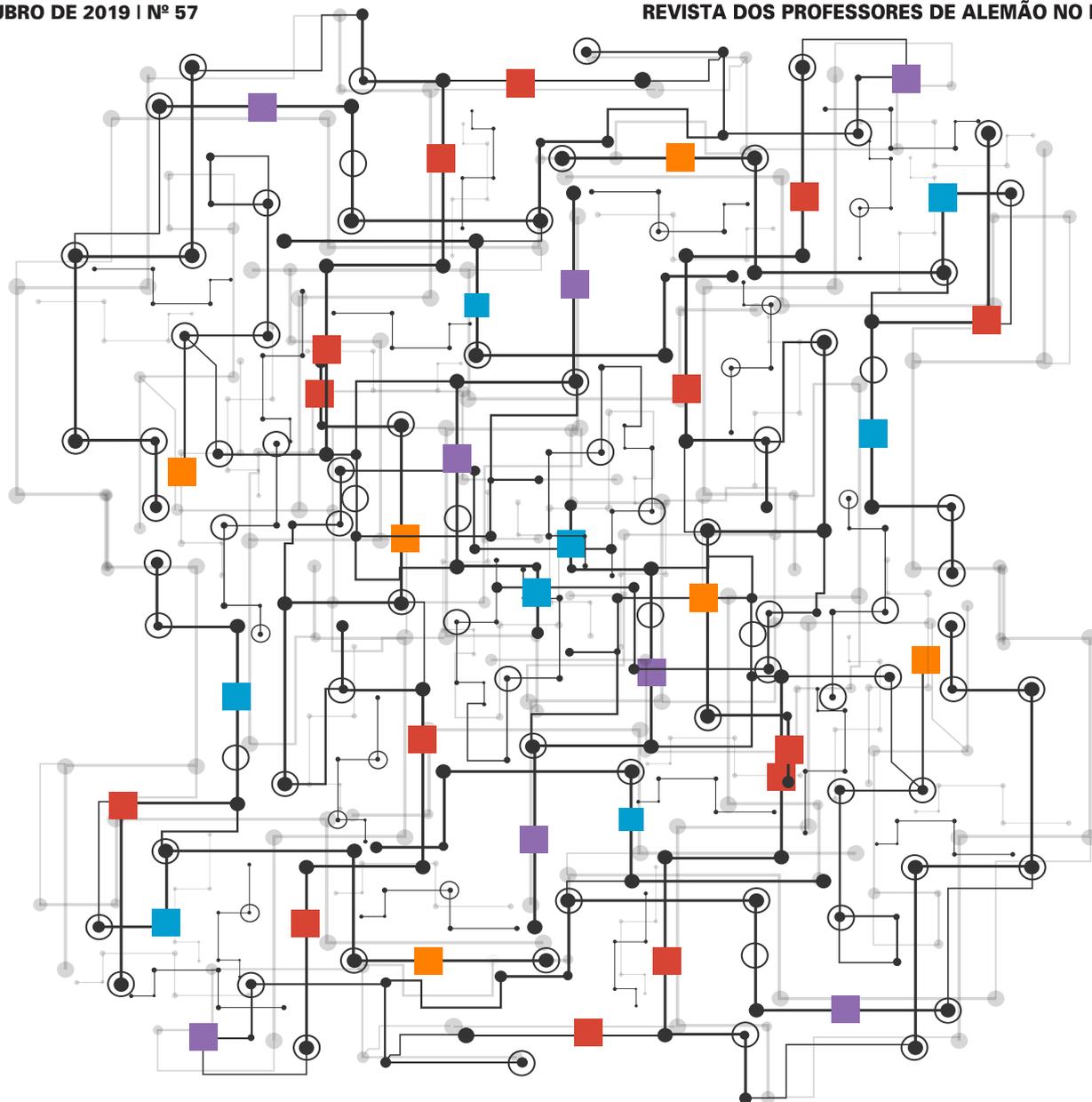


ABRAPA projekt

OUTUBRO DE 2019 | Nº 57

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL



Deutsch geht durch den Magen – aprender alemão cozinhando
Práticas pedagógicas culturalmente sensíveis na aula de língua
alemã DaF nE no Brasil: reflexões para implementação do
Currículo Integrado de Línguas Sensibilisierung für Anredeformen
 im **DaF-Unterricht** am Beispiel von **Transkripten**

Die 9. Online-Ausgabe der Zeitschrift Projekt hat als Hauptziel, Artikel von tätigen Deutsch-Lehrenden zu veröffentlichen. Lehrende, die fachlich im Unterricht oder in der Forschung sind, die sich sehr aktiv an einer Projektarbeit engagieren, oder sogar oftmals auch eine aktive ehrenamtliche Arbeit in einem Verband, in einer Organisation oder Institution für das Fach Deutsch leisten.

Alle eingereichten Beiträge werden von der Redaktionskommission überprüft. Immer wenn nötig werden die Autor/innen sprachlich und inhaltlich unterstützt und sie bekommen jeweils eine Rückmeldung mit den Vorschlägen der Kommission. Zum Schluss überarbeiten die Autor/innen ihre Texte, die als Schlussversion betrachtet werden. Diese Zusammenarbeit führt zu einer tollen Wirkung auf die Qualität der Beiträge. Außerdem dient dieser Austausch als Motivation der Deutsch-Lehrenden, die sich aufgenommen und unterstützt fühlen, was wir als sehr positiv betrachten.

Bei allen Beiträgen wird erwartet, dass sie einen modernen Forschungs- und Entwicklungsstand wiederspiegeln, unter anderem, dass die Überlegungen eine Begegnung zwischen Theorie und Praxis ermöglichen. Es werden Themen in verschiedenen Bereichen erwartet, aber Lehren und Lernen steht in erster Stelle, mit Beiträgen aus der Unterrichtspraxis, was uns sehr erfreut, denn es zeigt uns, dass die Lehrkräfte Lust haben zu forschen, weiter zu lernen und zu experimentieren.

Wir wünschen euch allen weiterhin viel Erfolg im Lehramt.

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



Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão

www.abrapa.org.br

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

► **ABRAPA**

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

► **AMPA**

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

► **APPLA**

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

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

► **ACPA-SC**

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

► **APANOR**

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

► **APPA-SP**

Helga Araújo
R. Lisboa, 974 - Pinheiros

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

► **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

► **APA-RIO**

Ebal Sant'Ana Bolácio 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

Projekt

Revista dos Professores de Alemão no Brasil
Nr. 57 - Outubro de 2019 - ISSN 1517-9281

ABraPA

Associação Brasileira de Associações
de Professores de Alemão

ABraPa- Vorstand 2018-2021 (Diretoria)

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

Redaktionsleiter (Editores-Chefes)

Tito Lívio Cruz Romão (UFC) e Rogéria Costa Pereira (UFC)

Redaktionskommission (Conselho Editorial)

Anelise Freitas Pereira Gondar (UERJ), Bernardo Kolling Limberger (UFPEL), Dionei Mathias (UFMS), Dörthe Uphoff (USP), Ebal Sant'Ana Bolácio Filho (UFF), Ednúsia Pinto de Carvalho (UFC), Gabriela Marques-Schäfer (UERJ), Gisela Hass Spindler (Instituto Ivoti), Josiane Richter (Col. Imp. Dona Leopoldina), Helano Jader C. Ribeiro (UFPEL), Jean Paul Voerkerl (DAAD/UERJ), Mergenfel A. Vaz Ferreira (UFRJ), Rogéria Costa Pereira (UFC), Tito Lívio Cruz Romão (UFC)

Regionalverbände (Editores Regionais)

APPA-SP

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

ACPA-SC

Mariana Pfeifer Soares
marianepsoares@yahoo.com.br

APA-Rio

Ebal Sant'Ana Bolácio Filho
ebolacio@gmail.com

APPLA

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

ARPA

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

AMPA

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

APANOR

Tito Lívio Cruz Romão
cruzromao@terra.com.br

Grafikdesign

Andrea Vichi | designer.andreavichi@gmail.com

Korrespondenz an Projekt (Correspondência)

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

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

Projekt não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nos artigos assinados.

AN DIE LESER EDITORIAL.....	01
DAF-DIDAKTIK DIDÁTICA DE ALE	04
Sensibilisierung für Anredeformen im DaF-Unterricht am Beispiel von Transkripten <i>Sarah Raquel Menezes und Taciane Murrel</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	10
Práticas pedagógicas culturalmente sensíveis na aula de língua alemã <i>Daiane Mackedanz und Karen Pupp Spinassé</i>	
FREMDSPRACHENERWERB AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	16
DaFnE no Brasil: reflexões para implementação do Currículo Integrado de Línguas <i>Gabriel Caesar A. S. Bein und Karim Siebeneicher Brito</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	24
Estilos de aprendizagem e crenças individuais: temas ainda desconhecidos por muitos docentes <i>Raquel Fritzen Dapper Vetromilla und Marília dos Santos Lima</i>	
DOLMETSCHAUSBILDUNG FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES.....	28
Relato de experiência: estratégias de ensino-aprendizagem no par linguístico alemão-português em meio à formação geral em interpretação de conferências <i>Anelise F. P. Gondar</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS & LANDESKUNDE PRÁTICA DE ENSINO & CONTEÚDOS	31
Deutsch geht durch den Magen – aprender alemão cozinhando <i>Ebal Sant’Anna Bolacio Filho</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO.....	36
Como ensinar línguas? Do método ao pós-método <i>Marina Grilli</i>	
ÜBERSETZUNG TRADUÇÃO.....	42
Trechos de duas versões brasileiras de “Brasilien, ein Land der Zukunft” à luz da análise crítica de traduções proposta por Katharina Reiss <i>Fernando Alexandre de Oliveira Maia, Guilherme Santos Cysne und Tito Lívio Cruz Romão</i>	
RICHTLINIEN INSTRUÇÕES	49



DEUTSCH

ZUM MITNEHMEN

Kostenlos Deutsch lernen mit der DW

Die Online-Kurse sind interaktiv und auch mobil nutzbar. Wer Deutsch unterrichtet oder lieber offline lernt, kann sich die Materialien herunterladen.

[dw.com/deutschlernen](https://www.dw.com/deutschlernen)



Sensibilisierung für Anredeformen im DaF-Unterricht am Beispiel von *Transkripten*

Raquel Menezes und Taciane Murrel¹ | Universität Leipzig

“**W**enn die Sprache das Haus des Menschen ist, dann ist dieses studentische Du die WG dazu”. So beschreibt einen Artikel der *Süddeutschen Zeitung* (2010) die von Studierenden der Sechziger Jahre angefangene und heutzutage stark in den Medien und Unternehmen auffindbare Tendenz, dem Gegenüber direkt zu duzen. Das “flächendeckende Geduze”, wie diese sprachliche Tendenz im Artikel beschrieben wird, hat aber nicht nur mit der Sprache selbst zu tun: hinter dem barrierefreien *Du* versteckt sind politische und soziale Weltanschauungen, von denen der Sprecher, der Deutsch als Fremdsprache spricht, nicht immer bewusst ist.

Besch (1998) eröffnet sein Buch über die Anredeformen des Deutschen mit einem Fallbeispiel: Ein ausländischer Mann geht mit seinem Hund spazieren und benutzt die Anredeform Sie mit dem Hund an der Stelle des üblichen *Du*. Das Beispiel dient als Impuls für die Frage, mit der Lernende von Deutsch als Fremdsprache (DaF) schon von Anfängerniveau aus ständig konfrontiert werden: wer wird geduzt, wer wird gesiezt? Einige Lehrwerke² befassen

sich bereits mit möglichen Antworten auf diese Frage, aber konkrete Beispiele der Anredeformen des Deutschen, die möglichst über eine binäre Auswahl zwischen *Du* oder *Sie* hinausgeht, liegen oft nicht vor. Die vorliegende Arbeit verfolgt u.a. die folgende Fragestellung: Inwieweit können authentische Transkripte den Lernenden im Anfängerniveau bewusst auf die unterschiedlichen Anredeformen machen?

Da es sich um ein linguistisches

Phänomen handelt, das selbst im deutschsprachigen Raum umstritten ist, wäre eine Sensibilisierung der Lernenden für die Anredeformen wünschenswert. Zur Beantwortung unserer Fragestellung widmet sich die Arbeit der Analyse, wie eine Bewusstmachung für die vielfältigen Bedeutungen der Anredeformen anhand ausgewählter Transkripten im DaF-Unterricht erfolgen könnte. Dabei werden die Anredeformen mit Fokus auf Sie und *Du* sowie einige ihrer Varianten (das *Hamburger Sie* und das *Münchner Du*) thematisiert.

SIEZEN UND DUZEN: ETABLIERTERTE ANDEREREFORMEN DES DEUTSCHEN

Seit dem 18. Jahrhundert ist die Opposition *Du/Sie* für viele sprachliche und soziale Konventionen des Deutschen kennzeichnend. Andere Anredeformen wie das *Erzen* und das *Ihrzen* waren

¹ Masterstudentinnen für DaF an der Universität Leipzig. E-Mails: rgdavidam@gmail.com und taci.sawyer@gmail.com

² Ein Beispiel ist die Kopiervorlage vom Lehrwerk *Schritte Plus 6*. Verfügbar unter <https://www.hueber.de/media/36/srp6-interakt-L08-B4.pdf> (Stand 12.02.2019)

parallel dazu gebräuchlich, als sich die *Du/Sie* Konvention noch etablierte (vgl. Besch 1998). Mit der Zeit gewann die *Du/Sie* Opposition an Bedeutung, indem sie zu einem klassischen Marker der verlangten Formalität zwischen Gesprächspartnern wurde: Die Kombination *Du* + *Vorname* wird eher in intimen, familiären Bereich verwendet, die Verbindung *Sie* + *Herr/Frau* (ggf. *Titel*) + *Familienname* wird dagegen für distanzierte Gesprächspartner benutzt. Diese etablierte Konvention für die Nutzung von *Du/Sie* in Bezug auf die Formalität zwischen zwei Gesprächspartnern war bis in den Sechziger Jahren ziemlich klar umrissen (vgl. Kretzenbacher et al. 2006: 17). Nicht umsonst wird sie noch heute von vielen Lehrwerken für DaF stark akzentuiert, ohne dass andere geltende Konventionen sowie weitere Aspekte dieser komplexeren gewordenen Opposition erwähnt werden.

Es soll allerdings nicht heißen, dass ein Individuum nur eine der Konventionen befolgt: Diese sozialen Konventionen modellieren gemeinsam die Auswahl der Anredeformen und sollen deshalb eine entscheidende Rolle für Muttersprachler sowie Fremdsprachler in verschiedenen Situationen spielen. Wird z.B. ein *Sie* falsch eingesetzt, kann es als Zeichen der Arroganz oder des Hochmuts interpretiert werden; die falsche Auswahl von *Du* vermittelt dagegen Distanzlosigkeit oder sogar Unhöflichkeit. Um Missverständnisse zu vermeiden, wurden im Laufe der Zeit andere sprachlichen Strategien entwickelt, um etwa eine "mittlere Distanz" zwischen Gesprächspartnern durch die Anredeformen und ihre Kombination mit dem Vornamen bzw. dem Familiennamen zu schaffen.

Martin (2011) stellt in ihrer Arbeit einige interessanten Fragen in Bezug

auf die Auswahl der Anredeformen im Deutschen: "Wie ist man vertraut, aber nicht distanzlos? Wie lässt man gute Bekannte näher an sich heran, ohne sich gleich zu verbrüdern?" (Martin 2011: 27). Mit der Globalisierung kommt auch die Notwendigkeit, dass zu starre *Sie* oder das zu invasive *Du* auch in der deutschen Sprache zu vermeiden oder zumindest eine angemessene Alternative dafür zu finden. Die sprachliche Innovation, die heutzutage als *Hamburger Sie* bezeichnet wird, neutralisiert das asymmetrische *Du* und gilt als eine "Mischtechnik": Sie füllt eine bestimmte Lücke zwischen *Sie* und *Du*, die für die mittlere Distanz zwischen Gesprächspartnern steht. Das *Hamburger Sie* wird z. B. verwendet, wenn jemand den Vornamen des Gesprächspartners in der direkten Kommunikation verwendet, aber den trotzdem siezt.

Die Anwendung von *Sie* in Verbindung mit dem Vornamen wurde wahrscheinlich von dem Englischen "Einheits-*you*" ins Deutsche importiert (Martin 2011: 28) und ist inzwischen in vielen Regionen und Kontexten sowie in den Medien üblich geworden. Eine andere Variante, die die Lücke der mittleren Distanz zu ergänzen versucht, ist das von Glück und Sauer (1997: 122) als "bayrische Antwort" auf das *Hamburger Sie* bezeichnete *Münchner Du*. Allerdings sagen die Autoren, dass diese Form nicht sehr weit verbreitet ist, und die alternative Bezeichnung *Kassiererinnen-Du* verdeutlicht schon, dass es eine sehr stereotypisierte Form für die Kommunikation im Supermarktbereich ist.

HAMBURGER SIE UND MÜNCHNER DU: ABWEICHENDE FORMEN?

Bis in die Sechziger Jahre war in der

Linguistik die Opposition *Du/Sie* klar umrissen. Sie hängte im Allgemeinen von individuellen Präferenzen und Wahrnehmungen der sozialen Distanz ab, in Hinblick auf Faktoren wie das Alter, die emotionale Nähe der Gesprächspartner und die wahrgenommenen Gemeinsamkeiten zwischen ihnen. Die Veränderungen des 20. Jahrhunderts lösten soziolinguistische Entwicklungen aus, die Adressierungsregeln stark änderten. Kretzenbacher (2006) hat in seiner Studie die Ergebnisse des Projekts *Address in Some Western European Languages* analysiert. Das Projekt wurde in fünf Ländern durchgeführt, unter denen Deutschland, Österreich und die Schweiz. Sein Ziel war, die Einstellungen der Sprecher einer Sprachgemeinschaft bezüglich der Anredeformen der gesprochenen Sprache zu verstehen.

Aus den drei deutschsprachigen Ländern wurden insgesamt 72 Sprecher befragt. Kretzenbacher et al. (2006) hat anhand seiner korpusbasierten Analyse festgestellt, dass das *Duzen* selbstverständlich unter Familien und engen Freunden geläufig ist. Auffällig ist der Umgang gegenüber Verwandten. Etwa 13% der Befragten siezen z.B. ihre Schwiegereltern. Auch beim *Siezen* sind Ausnahmen anhand der Ergebnisse erkennbar. Das *Siezen* ist ein Standardverfahren in Interaktionen mit Fremden und Behörden. Trotzdem sagten circa 9% der Befragten, dass sie VerkäuferInnen duzen, wenn sie regelmäßig im gleichen Geschäft einkaufen.

Kretzenbacher weist darauf hin, dass ein dritter Umgang mit Anredeformen im Alltag existiert, nämlich eine Mischform zwischen *Siezen* und *Duzen*. Die falsche Auswahl der Anrede birgt in sich außerdem die Gefahr, eine unangenehme Situation mit nega-

tiven sozialen Folgen zu generieren. Es ist merkwürdig, wie einige Befragten der Studie zwischen einem „ganz herzliches, freundliches, warmes Sie“ und einem „ganz interesseloses du“ unterscheiden (Kretzenbacher 2006: 6), je nachdem an wen sie sich wenden. Sie meinen, die Auswahl zwischen *Siezen* oder *Duzen* kommt eher auf Faktoren wie Arbeitsumfeld, soziale Distanz und persönliche Einstellung an. Letztlich erkennt der Autor eine leichte regionale Tendenz zum *Duzen* im Arbeitsumfeld in Österreich. In Wien duzen 47% der Befragten ihre Chefs, während circa nur 20% der Deutschen das gleiche tun.

Die sprachlichen Phänomene *Hamburger Sie* und *Münchmer Du* kommen leider nicht in Kretzenbachers Studie vor. Zu diesem Thema gibt es in der Linguistik noch wenige relevante Literatur (Kallmeyer 2003). Die beiden Phänomene werden allerdings schon in zahlreichen Artikeln der deutschsprachigen öffentlichen Presse diskutiert. Eine Reportage der Zeitschrift *Stern*³ geht z.B. auf die sogenannten *Sonderformen* mithilfe von Beispielen wie „Minna, kommen Sie mal“ und „Du Frau Meyer, was kosten die Zucchini?“ ein. Die Reportage stellt u.a. einige „klassische Du-Zonen“ vor, wie das Theater, die Universität, die Musikbranche und das Internet. Die Erwähnungen und Beschreibungen dieser Phänomene in der Presse deuten schon darauf hin, dass die Nutzung der Anredeformen ein gesellschaftlich relevantes Thema nicht nur für die Linguistik, sondern auch für die Öffentlichkeit ist. Die Existenz so einer Streitigkeit in der Auswahl der Anredeformen hat Konsequenzen für DaF-Lernende.

TENDENZEN DER ANWENDUNG VON ANREDEFORMEN

Für die Zusammenstellung eines Korpus, der den oben präsentierten Phänomenen gerecht sein könnte, wurde nach Transkripten über die umfangreiche Plattform *Datenbank für Gesprochenes Deutsch* (DGD) gesucht. Die gefundenen Daten stammen aus zwei Datenbanken: *Forschungs- u. Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch* (FOLK) und *Gesprochene Wissenschaftssprache Kontrastiv* (GeWiss). Damit die Daten einfacher erreichbar sein konnten, wurde die Recherche auf Rollen wie z.B. *Seminarleiter* und *PrüferIn* begrenzt. Zu den Verfahren mit *Sie* und mit *Du* lagen am Ende jeweils 276 und 85 Treffer vor. Nach relevanten Transkripten wurde manuell gesucht und zuletzt sechs repräsentative Beispiele der gewünschten Phänomene wurden anschließend ausgewählt. Anhand den Beispielen der gesprochenen wurde eine Umfrage namens *Hund* über das Tool *Google Formulare* entwickelt, die sich an Muttersprachler des Deutschen richtete. Nach der Zustimmung einer Einverständniserklärung wurden die Befragten nach allgemeinen persönlichen Angaben gefragt, wie Alter, Region des Aufwachsens, Dialekte, Wohnort, Geschlecht, Bildungsniveau und Berufsstatus.

Die Umfrage wurde in vier Sektionen gegliedert und begann mit derselben Frage, die sich auch im ersten Kapitel des Werkes von Besch (1998) befindet: „Heutzutage sagt man schneller *Du* zueinander als in früheren Zeiten. Finden Sie das gut oder nicht gut?“. Die Befragten konnten sich entweder für „finde ich gut“, für „finde ich nicht gut“ oder für „weiß nicht“ entscheiden. In

den zweiten und dritten Sektionen wird nach der Gewöhnlichkeit einiger Sätze aus den Transkripten gefragt. In beiden Sektionen sollten die Befragten seine Vertrautheit mit den Formulierungen auf einer Skala von 1 (*sehr ungewöhnlich*) bis 5 (*sehr geläufig*) bewerten. Um das Thema der Umfrage nicht direkt zu verraten und somit eine gewisse Objektivität der Antworten zu erreichen, wurden einige Ablenkungsfragen dazu hinzugefügt.

Die unten stehenden Abschnitte beziehen sich auf Transkripte, die in digitalen Datenbank DGD herausgesucht wurden. Sie stehen exemplarisch für die Phänomene *Hamburger Sie* und *Münchmer Du*, während für die konventionalisierten Formen von *Sie* und *Du* zahlreiche Beispiele im gleichen Korpus zu finden sind. Aus didaktischen Gründen wurde den Fokus auf die repräsentativen Transkripten der zwei Varietäten gelegt, denen weniger Aufmerksamkeit im Deutschunterricht gewidmet wird. Die kommunikativen Praktiken, die durch diese Transkripte dargestellt werden, wurden meistens in pädagogischen bzw. akademischen Kontext aufgenommen. Der erste Dialog, vom Transkript 1 vertreten, wurde in Obersachsen aufgenommen und bezieht sich auf eine Prüfungssituation in einer Hochschule. Dieses Transkript kommt aus dem Korpus FOLK. Transkript 2 wurde in der Sächsischen Region aufgenommen und stellt einen studentischen Vortrag dar, der an der Universität Leipzig aufgenommen und im Korpus GeWiss gespeichert wurde.

Es wurden insgesamt 25 Antworten gesammelt und die daraus entstehenden Daten weisen einige relevante Tendenzen auf. Aufgrund der relativ kleinen

³ <https://www.stern.de/kultur/musik/sprachkultur-sprechen-sie-dus--3509236.html> (Stand 30.01.2019)

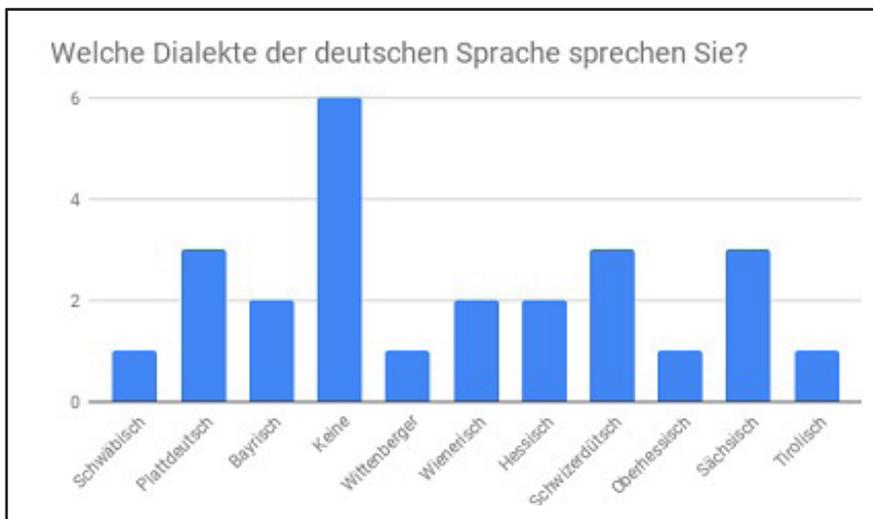


Abbildung 1 hier.



Abbildung 2 hier.

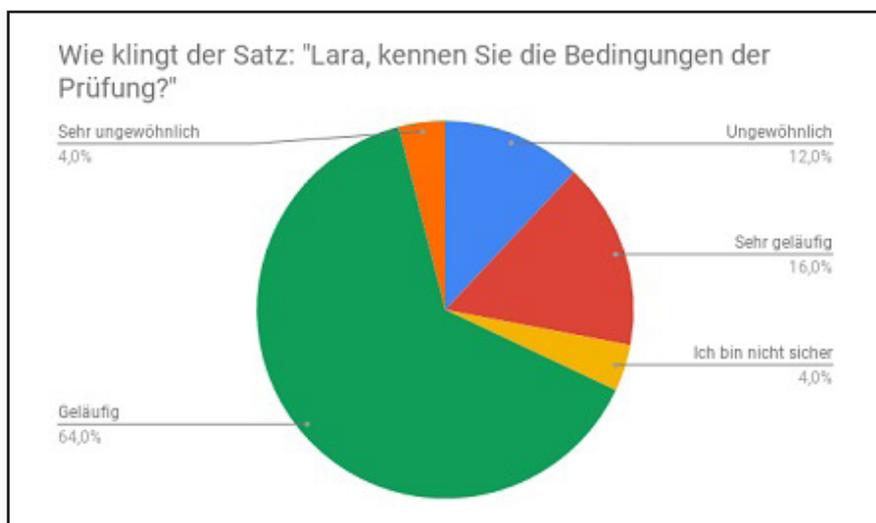


Abbildung 3 hier.

Anzahl von Antworten wurden keine Übergeneralisierungen bzw. statistische Rückschlüsse in Hinblick auf gruppenspezifische Unterschiede in der Variablen Alter, Bildungsgang und Geschlecht durchgeführt. Trotzdem sind einige Informationen zur Profilierung der Befragten relevant: 40% sind junge Erwachsene zwischen 18 und 24 Jahre alt und 52% belegen noch bzw. haben ein Studium an der Universität belegt. Zwölf Befragten identifizieren sich mit dem weiblichen Geschlecht, was insgesamt 48% der Gesamtzahl von Befragten beträgt. Die Teilnehmenden sind in unterschiedlichen Regionen des deutschsprachigen Raums aufgewachsen und sprechen unterschiedliche Dialekte (Abb. 1).

Nach zwei Sektionen mit allgemeinen Fragen zum persönlichen Hintergrund erreichen die Teilnehmende die Sektionen mit Sätzen aus dem ausgewählten Korpus. Die allgemeinen Tendenzen der erhaltenen Ergebnisse werden hier zusammengefasst⁴. Auf die Frage, wie der Satz "Herr Gröbert hätte vielleicht eine Frage. Hast du eine Frage, Herr Gröbert?" im gesprochenen Deutschen klingt, empfinden 52% der Befragten ihn als sehr ungewöhnlich und nur 12% als geläufig (Abb. 2).

Im Gegensatz dazu empfinden 64% der Befragten den Satz "Lara, kennen Sie die Bedingungen der Prüfung?" als geläufig (Abb. 3).

Welche Bedeutung können wir solchen Tendenzen zuschreiben? Das *Hamburger Sie* klingt, sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Sprache, viel üblicher als das *Münchner Du*. Unabhängig von Dialekt und Hintergrund, es scheint, dass das *Münchner Du* eher eine persönliche Einstellung

⁴Wir sind der Auffassung, dass die Befunde der Befragungen idealerweise noch durch andere methodischen Werkzeuge wie z.B. Beobachtungen, Interviews ergänzt werden sollten. Allerdings wäre das hier wegen des Umfangs der vorliegenden Arbeit leider nicht möglich.

des Sprechers ist. Mit Rücksicht auf das akademische Profil der Teilnehmende der Umfrage ist keine Überraschung, dass das *Hamburger Sie* akzeptabler wirkt.

DIDAKTISCHE IMPULSE FÜR DEN DAF-UNTERRICHT

Die Einbeziehung der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht ist im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) enthalten. Zum gelungenen Erwerb einer Fremdsprache ist die Didaktisierung authentischer Materialien, die sich realistischen kommunikativen Praktiken annähern, von Vorteil. Das vielleicht größte Paradoxon des Fremdsprachenunterrichts ist die Künstlichkeit der kommunikativen Praktiken, die üblicherweise vereinfacht werden und keine oder wenige Aufmerksamkeit auf die Eigenschaften der mündlichen Kommunikation legen. Die Spezifika des mündlichen Sprachgebrauchs sollten daher in Lehrwerken behandelt werden, um ein möglichst realistisches Bild der deutschen Sprache im DaF-Unterricht zu vermitteln.

Transkripte sind nicht nur ein Forschungsinstrument im Bereich der Sprachwissenschaften: sie bieten auch sinnvolle Möglichkeiten für den DaF-Unterricht. Einige typische Elemente der gesprochenen Sprache wie z.B. Modalpartikel und Interjektionen werden bereits in Lehrwerken berücksichtigt. Trotzdem sind die Dialoge in solchen Lehrwerken nach der Wirklichkeit rekonstruiert und didaktisiert. Echte Dialoge beinhalten u.a. Pausen und Lachen. Liedke (2013) listet Vor- und Nachteile des Einsatzes von Transkripten im DaF-Unterricht auf. Die Autorin meint, die Verschriftlichung der gesprochenen Sprache kann aufgrund

ihrer Sonderzeichen zur Irritation führen. Dazu brauche die Lehrkraft viel Zeit, Beispiele der gesprochenen Sprache aufzunehmen und die daraus entstehenden Tonaufnahmen zu transkribieren. Letztlich erwähnt Liedke die Gefahr einer Übergeneralisierung. Transkripte dienen u.a. als prototypische muttersprachliche Muster. Das heißt also nicht, dass es nur um Vorlagen geht, sondern in manchen Fällen um besondere Formulierungen.

Mindestens zwei von den aufgelisteten Nachteilen können relativ einfach überwunden werden. Ein Transkript, das im Fremdsprachenunterricht bearbeitet wird, muss nicht unbedingt die wissenschaftlichen Sonderzeichen präsentieren. Ein Punkt, der für eine kurze Pause steht, kann durch das Wort „Pause“ ersetzt werden. Die Gestaltung des Transkriptes wird zwar vereinfacht, dennoch bleiben der Inhalt und somit die Merkmale der gesprochenen Sprache unbeschädigt. Außerdem muss die Lehrkraft sich keine eigenen Beispiele aussuchen und selbst aufnehmen. Dafür gibt es einige online Datenbanken für das gesprochene Deutsch wie z. B. die DGD.

Hinsichtlich der Vorteile bieten Transkripte, Liedke (2013: 260) zufolge, eine kulturelle Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Standards der deutschen Sprache. Schon ein kurzes Transkript führe zur Bewusstmachung von der Vielfalt des Deutschen. Darüber hinaus kann die Arbeit mit Transkripten den Lernenden dabei helfen, ihre eigenen Sprechängste abzubauen, weil sie ihre Vorstellung von Fehler relativieren können. Außerdem wird das Hörverstehen geübt und die Motivation auf das Gehörte erhöht, wenn die Lernenden die Authentizität davon wahrnehmen.

Für die Arbeit mit den Anredeformen anhand Transkripte wäre es

zu empfehlen, die Grundlagen der Transkriptionskonventionen im Unterricht zu diskutieren. Der Einstieg in die Problematik der Anredeformen kann durch die Aktivierung des Vorwissens über die Opposition *Du/Sie* sowie über die Auswahl von der einen oder andere Form in bestimmten Kontexten. Die obengenannten Transkripte 1 und 2 können an dieser Stelle gemeinsam gelesen werden in Abgleich mit den Audiodateien, damit die Lernenden die Transkriptionskonventionen selbst entdecken. Dann wird eine kurze Diskussion über den Zusammenhang hinsichtlich der Produktion der kommunikativen Praktiken geführt.

Die Merkmale der kommunikativen Gattung „akademische Gespräche“ werden dann besprochen sowie die Asymmetrie der Gesprächsrollen, die typisch für diese Gattung sind. Danach erfolgt eine Problematisierung der möglichen sozialen Folgen der Auswahl zwischen *Du* oder *Sie*. Mögliche „Anredestrategien“ können dann gemeinsam im Plenum aufgelistet und anhand dieser Strategien möglichst realitätsnahe kommunikative Situationen gestaltet werden, in denen sowohl geschriebene als auch gesprochene Dialoge zum Üben der Anredeformen verfasst werden.

FAZIT UND AUSBLICK

Die binäre Teilung *Du/Sie* in Bezug auf die Formalität reicht längst nicht mehr aus, die passende Auswahl der einen oder anderen Form zu treffen. Diese Entscheidung ist von vielen anderen Faktoren abhängig, und wenn ein falsch ausgewähltes *Du* oder *Sie* schon für Muttersprachler eine unangenehme Situation generieren kann, ist es für

Fremdsprachler noch schlimmer, wenn sie nur den binären Begriff der Anredeformen im Deutschunterricht gelernt haben. Die Anredeformen sollten außerdem nicht isoliert betrachtet werden, sondern auch in Verbindung mit Elementen wie Vornamen, Familiennamen und ggf. Titeln, wobei das *Hamburger Sie* und das *Münchner Du* auch ihre Repräsentanz als alternative Formulierungen

einer "mittleren" Distanz haben sollten.

Die sich daraus ergebende Forderung für die Hersteller von Lernmaterialien sollte in dieser Hinsicht darauf zielen, authentische Situationen und andere Merkmale der Anredeformen tiefer zu untersuchen und mit einzu beziehen. Der hier vorgestellte Vorschlag wäre der Einsatz von Transkripten der gesprochenen Sprache (sowie Textaus-

züge der geschriebenen Sprache) als Beispiele der Umsetzung dieser sprachlichen Phänomene in der Praxis. Transkripte bieten ganz neue Möglichkeiten, die Anredeformen sinnvoll zu präsentieren und schon im Anfängerniveau auf die gleichzeitig bestehenden Varietäten sowie auf die vielfältigen Aspekte für eine situationsangemessene Auswahl hinzuweisen. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- Besch, Werner (1998). *Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Glück, Helmut; Sauer, Wolfgang (1997). *Gegenwartsdeutsch*. Stuttgart: Metzler. S. 119-129.
- Kretzenbacher, Heinz; Clyne, Michael; Schüpbach, Doris (2006). *Pronominal address in German: Rules, anarchy and embarrassment potential*. In: Australian Review of Applied Linguistics, n. 29, 2. P. 17.1-17.18.
- Liedke, Martina (2013). Mit Transkripten Deutsch lernen. In: Moraldo, Sandro; Missaglia, Federica. *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag. S. 243-266.
- Martin, Doris (2011). *Words don't come easy: Wie Sie von angelsächsischer Konversationskunst profitieren*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 27-29.

Práticas pedagógicas culturalmente sensíveis na aula de língua alemã

Daiane Mackedanz¹ und Karen Pupp Spinassé² | UFRGS

Cada vez mais, línguas estrangeiras são aprendidas no Brasil, em diferentes contextos e com diferentes configurações. Com o aumento dos assim chamados “currículos bilíngues”, a educação bilíngue ou plurilíngue tem sido cada vez mais presente. Assim, as metodologias de ensino também podem divergir, de acordo com a instituição e o foco dado ao ensino. Contudo, uma tendência do ensino de línguas na atualidade não pode ser questionada: a *Lernerzentriertheit*, ou seja, o ensino focado no aluno. Independente do formato que se adota, o ensino de língua deve levar em conta a realidade do aluno.

Nesse sentido, o presente artigo aborda a Pedagogia Culturalmente Sensível como ferramenta para se refletir como podemos aproveitar a bagagem cultural, social e linguística do aluno em sala de aula. Para tanto, usaremos, a título de exemplo para ilustrar possíveis práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, o ensino de língua alemã em contextos onde houve imigração de falantes de língua alemã e onde, muitas vezes, até hoje, “dialetos” do alemão são falados em casa. Trata-se de uma situação natural de educação plurilíngue, pois os alunos trazem consigo uma ou-

tra bagagem linguística de casa, além do conhecimento do português – a qual pode ajudar consideravelmente no aprendizado do alemão *standard* ensinado na escola (PUPP SPINASSÉ, 2016).

Entretanto, essa realidade muitas vezes não é aproveitada da forma como poderia ser. Enquanto outros contextos multilíngues (como comunidades indígenas, surdas e fronteiriças) já possuem ações políticas concretas para valorizar o plurilinguismo de seus membros (MOURA, 2010), nos contextos de imigração ainda não são conhecidas muitas práticas culturalmente sensíveis.

Estima-se que haja, no Brasil, 13 línguas de imigração de origem alemã: *Hochdeutsch*, *Bairisch*, *Böhmisch*, *Bukowinisch*, *Hunsrückisch*, *Kaffeeflickersch*, *Österreichisch*, *Plautdietsch*, *Pommerisch*, *Schwäbisch*, *Schweizerisch*, *Westfälisch* e o *Wolgadeutsch* (ALTENHOFEN, 2013, p. 106; PUPP SPINASSÉ, 2017, p. 97). Nesse sentido, é importante pensar qual o papel da escola nesses contextos. As práticas pedagógicas culturalmente sensíveis nas aulas de língua alemã podem se configurar, desse modo, como o elo entre a escola e a língua da comunidade, podendo ser desenvolvidas tanto durante a aula de língua alemã quanto em toda escola, transcendendo, assim, as paredes de uma sala de aula de língua estrangeira.

PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL

A Pedagogia Culturalmente Sensível surgiu a partir de preocupações com

¹Graduada em Letras Português e Alemão e Mestre em Letras, ambas pela Universidade Federal de Pelotas, RS. Atualmente, é doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como professora de Língua Alemã no Colégio Mauá, em Santa Cruz do Sul, RS.

²Professora de língua e de didática de língua alemã da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenadora dos cursos de alemão da extensão na mesma universidade. Doutora em *Deutsch als Fremdsprache* pela *Technische Universität Berlin* e pós-doutora em Bilinguismo e Educação Bilingue pela *Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg* e pela *Universität Potsdam*.

o desempenho escolar inferior ao da média nacional de crianças americanas pertencentes a grupos étnicos ou sociais minoritários, segundo dados estatísticos do final dos anos 1960 e início dos 1970. Bortoni-Ricardo (2005) explica que os pesquisadores da época argumentavam que, para essas crianças, aprender a ler em um sistema de escrita de uma variedade “desconhecida”, no caso o inglês padrão, era uma tarefa difícil.

As incongruências que surgem a partir do contato entre a língua falada pelos alunos e a ensinada pela escola decorrem da organização hierárquica com relação aos usos linguísticos e da distinção entre línguas de prestígio e línguas não-prestigiadas. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a escola ensina o padrão escrito, o qual difere da língua trazida à sala de aula e falada pelos alunos. O problema não reside na existência de um código “padrão”, mas no acesso ou na falta de acesso que grandes segmentos da população têm a ele.

Incompatibilidades entre as chamadas culturas invisíveis de professores e alunos resultam em descompassos durante a aprendizagem. É nesse sentido que uma pedagogia sensível às diferenças culturais e linguísticas dos alunos traz contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Daí surgiu o conceito de Pedagogia Culturalmente Sensível (*Cultural Responsive Pedagogy*), cunhado por Erickson (1987) e traduzido para o português por Bortoni-Ricardo (2005), a qual discute, através dessa perspectiva, o tratamento dado, no ambiente escolar, ao português não-padrão trazido pelos alunos para a sala de aula no Brasil.

Erickson (1987) traz duas explicações complementares para o sucesso e/ou fracasso escolar de alunos advindos de uma minoria linguística. A primeira defende que a diferença cultural no

estilo comunicativo entre professor e alunos, ou seja, a diferença na forma de ouvir e falar entre tais indivíduos, configura-se como um ponto negativo no processo de ensino e aprendizagem. Essa diferença leva a problemas de comunicação e desentendimento em sala de aula. Da perspectiva da segunda explicação, os fatores externos trazidos pelo aluno de seu meio social e as suas expectativas com relação à melhoria possivelmente oferecida pela escola são fatores importantes para o fracasso e/ou sucesso escolar. Torna-se fundamental então olhar para dentro e para o entorno da escola.

A Pedagogia Culturalmente Sensível é definida, desse modo, como *um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e de impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores (ERICKSON, 1987, p. 355).*

O objetivo da Pedagogia Culturalmente Sensível é ajustar os processos interacionais de modo a criar em sala de aula (e entre seus membros) um ambiente de aprendizagem em que padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas já pertencentes à cultura do aluno possam se desenvolver. Esse ajustamento facilitará a transmissão de conhecimento, uma vez que são ativados processos cognitivos associados aos processos sociais familiares aos alunos. Anterior a uma prática bilíngue ou multilíngue em sala de aula, é preciso que o docente acredite na inclusão por

meio das distinções sociais e culturais; que haja uma *sensibilização* às diferenças culturais, sociais e linguísticas dos alunos, bem como às características “individuais” desses sujeitos, contribuindo, dessa forma, para seu desenvolvimento escolar e pessoal enquanto cidadãos capazes.

Na localidade de imigração alemã Boa Vista do Herval, RS, Breunig (2007) apontou o bilinguismo Hunsrückisch-português como *estratégia pedagógica culturalmente sensível* adotada pela professora em uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Os alunos, em sua maioria, ingressaram na escola bilíngues Hunsrückisch-português ou mesmo só com domínio bastante incipiente do português, ou seja, quase monolíngues da língua de imigração. A docente – moradora da comunidade e falante de Hunsrückisch – alternava entre a língua de imigração e o português e isso ocorria de forma intuitiva durante a interação com os alunos. Dessa forma, as características culturais e linguísticas das crianças foram respeitadas, ao mesmo tempo em que a língua étnica dos alunos era ratificada.

Em Santa Augusta, comunidade de descendência pomerana situada no município de São Lourenço do Sul (RS), Mackedanz (2016) mostrou que, em uma turma pré-escolar, a professora também alternava, de modo consciente, entre o pomerano – língua da comunidade e falada pela maioria das crianças pesquisadas – e o português. No entanto, com o decorrer do ano letivo, os turnos com alternância de código por parte da docente se tornavam cada vez menos frequentes, de modo que a língua portuguesa ganhou maior espaço em sala de aula.

Em contextos como o de Santa Augusta, mesmo que o professor tenha a intenção de levar em consideração a

língua do aluno, ele é pressionado pela sua obrigação profissional de educar essas crianças em português, já que, posteriormente, o sucesso do ensino será avaliado de acordo com a competência linguística em português alcançada pelas crianças ao final do ano letivo. Segundo Mackedanz (2016), o docente sente-se pressionado para que a alfabetização em português ocorra com a maior brevidade possível. Assim, a situação de contato entre a língua de imigração alemã e o português pode gerar certo desconforto no professor com relação às suas decisões pedagógicas. Tal movimento acarreta, na maioria das vezes e especialmente em contextos de imigração, tomadas de decisões cujo resultado será um processo de substituição da língua étnica do aluno pelo português, ainda que a substituição não seja o objetivo do docente. A falta de uma orientação pedagógica culturalmente sensível por parte das políticas linguísticas acarreta nisso.

Diante do exposto, alternar entre

o português e a língua de imigração, ou ainda entre a língua alemã *standard* e a língua de imigração trazida pelos alunos à sala de aula configura como uma ação pedagógica culturalmente sensível. Porém, é importante alinhar à alternância de código atividades que atuem como suporte para a formação de uma competência plurilíngue e pluricultural no aprendiz, de modo que o aluno possa partir de seus conhecimentos linguísticos e de sua aptidão em uma língua para estabelecer aptidões em outras (cf. PUPP SPINASSÉ, 2016). E a sala de aula de língua alemã é um desses espaços.

DOIS EXEMPLOS DE ATIVIDADES CULTURALMENTE SENSÍVEIS

A fim de exemplificar como pode se dar a prática pedagógica culturalmente sensível, traremos aqui duas atividades retiradas de Pupp Spinassé; Käfer (2017), que visam a tematizar, em sala de aula,

a língua minoritária falada pelos alunos em um contexto de imigração no qual o Hunsrückisch é falado. O objetivo das atividades é dar espaço à língua de imigração, colocando-a no mesmo *status* de qualquer outra língua estrangeira; assim, estaremos valorizando a bagagem linguística que o aluno traz de casa.

A primeira atividade, denominada “As línguas do mundo”, consiste em apresentar aos alunos versões, em diferentes línguas, de uma mesma canção. No caso das pesquisadoras, foi utilizada a música “Ai se eu te pego”, conhecida pela interpretação em português de Michel Teló. Essa canção já foi gravada em diversos idiomas e é possível encontrar essas versões na internet. A atividade dá-se da seguinte forma: é desenhado ou afixado um mapa-múndi no quadro e várias figuras são distribuídas sobre uma mesa central ou sobre a mesa do professor, nas quais elementos típicos de alguns países estão retratados – por exemplo, para o Japão tem-se a figura de uma gueixa; para Israel, a própria bandeira do país; para a Alemanha, apresenta-se a figura do castelo *Neuschwanstein*.

Em seguida, uma a uma, são tocadas as versões da canção selecionada (na verdade, trechos delas), e os alunos devem ligar aquilo que estão ouvindo com uma das figuras presentes em sala (por exemplo, ao ouvir a versão de “Ai se eu te pego” em japonês, devem apontar para a figura da gueixa), fixando a figura no quadro. Uma das figuras é uma foto (não imediatamente reconhecível) da região onde a escola se encontra e uma das versões tocadas é uma gravação da música em Hunsrückisch pelo grupo Só Alegria. Nesse momento, os alunos devem reconhecer que aquela língua da música é o “dialeto” falado na região, fixando a figura correspondente no Brasil

Quadro 1 – As línguas no mundo	
EU GOSTO DE MAÇÃ	PORTUGUÊS
I LIKE APPLE	
	ALEMÃO
	HUNSRÜCKISCH
私はリンゴが好き	JAPONÊS
ME GUSTA MANZANA	
MI PIACE MELA	
我喜欢苹果	
JAG GILLAR ÄPPLE	
J’AIME LA POMME	
מִיחֻפֶּת בְּהוּא יֵנָּה	HEBRAICO
حافتلا بح انا	

Fonte: Pupp Spinassé (2015), adaptado de Käfer (2013)

Das Leben hat viele Facetten

Die selbstverständliche Art
Deutsch zu lernen



NEU

978-3-06-122089-1

**Unser neues Grundstufenlehrwerk
von Hermann Funk und Christina Kuhn –
passend zum Gemeinsamen
Europäischen Referenzrahmen 2019**

Haben Sie Fragen? Frederike Dammé
hilft Ihnen weiter: Tel. +49 30 89785 9149,
E-Mail: Frederike.Damme@cornelsen.de

Cornelsen

Potenziale entfalten

- o que leva à discussão sobre o fato de não se tratar de alemão, e sim de uma língua por si (PUPP SPINASSÉ, 2017).

A partir dessa atividade, pode ser elaborado um quadro, como o abaixo, com uma frase contida na letra da música ou não, no qual os alunos devem identificar em que língua a frase está apresentada ou como se diz aquela frase em uma outra determinada língua. O objetivo aqui é refletir sobre o fato de existirem várias línguas no mundo - algumas mais distantes e algumas mais próximas das outras - e se sensibilizar de que todas devem ter o mesmo *status*.

Outra atividade realizada pelas pesquisadoras (cf. Pupp Spinassé; Käfer, 2017) é a “Sacola surpresa”, para a qual o professor deve levar para a escola um grande saco de pano com vários objetos de pequeno porte dentro (podendo ser, inclusive, itens de brinquedo). A ideia é deixar a sacola no meio da sala, estando as cadeiras em formato de círculo, ou na frente, perto da mesa do professor, no caso de outras configurações de mesas e cadeiras. Um a um, os alunos devem ir até a sacola, devem retirar um objeto de dentro dela e, mostrando-o para os colegas, devem dar uma denominação ao objeto, em uma língua de preferência. No contexto pesquisado, era pedido que os alunos dissessem como aquele objeto se chama em português, em *Hochdeutsch* ou em *Hunsrückisch*. Conforme eles vão dando as denominações, junto com o resto da turma a tabela abaixo é completada, a fim de se ter um panorama dos nomes nas três línguas, para que se possam traçar paralelos e comparações entre as semelhanças e as diferenças entre elas.

A partir das comparações, além da sensibilização em relação às semelhanças e diferenças entre os pares de línguas, é possível se fazer com os alunos uma

Quadro 2 – Sacola Surpresa		
Bezeichnung auf Portugiesisch	Bezeichnung auf Hunsrückisch	Bezeichnung auf Standarddeutsch
prato	Teller	Teller
óculos	Brill	Brille
carro	Audo	Auto
livro	Buch	Buch
colher	Leffel	Löffel
celular	celular/Telefon	Handy
vestido	Rock	Kleid
saia	Rock	Rock
avião	Luftschiff	Flugzeug
bola	Kuchel/bola	Ball
guarda-chuva	Scherm	Regenschirm
ovelha	Schoof	Schaf

Fonte: Pupp Spinassé (2015), adaptado de Käfer (2013)

reflexão sobre a constituição lexical do *Hunsrückisch*, tematizando o *corpus* alemão remanescente, bem como os empréstimos do português (PUPP SPINASSÉ, 2017). Dependendo do contexto, outras línguas com as quais os alunos tenham contato, como o inglês ou o italiano, podem ser utilizadas em atividade semelhante, a fim de se trabalhar a conscientização linguística entre as semelhanças que as línguas podem ter e como se aproveitar delas para o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi discutir o conceito de Pedagogia Culturalmente Sensível, apresentando dois exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas nesse sentido em contextos de língua minoritária. Como a aula de língua estrangeira é um momento de sensibilização

ao “outro”, atividades como essas podem ser interessantes ferramentas de conscientização linguística na aula de língua alemã, e as comparações entre a língua de imigração alemã (no caso, o *Hunsrückisch*) e o alemão *standard* ensinado na escola podem ser uma estratégia de grande ajuda para o aprendizado da língua padrão.

Entendemos aqui que o contexto escolar constitui-se não somente como espaço de construção da aprendizagem, mas também como espaço de legitimação ou não de determinados usos bilíngues, especialmente em localidades com presença de uma língua de imigração. Devido à sua representatividade social, a escola pode influenciar os usos linguísticos dos indivíduos com relação à sua língua, atuando como cenário e, concomitantemente, como agente indutor dos processos linguísticos.

A presença de práticas pedagógicas

culturalmente sensíveis, que levam em consideração aspectos linguísticos e sociais trazidos pelos alunos para a escola, pode contribuir para a manutenção da língua de imigração, na medida em que

promovem a conscientização acerca das línguas usadas pelos alunos nas comunidades, bem como possibilitam formas de se partir das línguas e das culturas locais para se alcançar o aprendizado de

outros idiomas – em nosso caso, da língua alemã. Os benefícios podem ser, assim, individuais, sociais e educacionais. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: Nicolaidis, Christine et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-116.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguem na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BREUNIG, Carmen Grellmann. "Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!" Bilinguismo como pedagogia culturalmente sensível. In: *Calidoscópio*, vol. 5, n. 1, p. 31-44, jan/abr. 2007.
- ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18 (4), p. 335-56, 1987.
- KÄFER, Maria Lidiani. *A Conscientização linguística como fundamento para uma abordagem plural no ensino de alemão-padrão como língua adicional em contextos bilíngues português-Hunsrückisch*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- MACKEDANZ, Daiane. *O papel da identidade para a manutenção do pomerano na Serra dos Tapes, RS*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas: Pelotas, 2016.
- MOURA, Selma de Assis. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (Eds.). *Novas perspectivas em linguística aplicada*. Vol. 7. Campinas: Pontes, 2010. p. 269-295.
- PUPP SPINASSÉ, Karen. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 103-119, 2016.
- PUPP SPINASSÉ, Karen. Contribuição do português para a constituição lexical do Hunsrückisch em situação de contato linguístico. In: *Revista Linguística*, n. 13, vol. 3, p. 94-109, dez. 2017.
- PUPP SPINASSÉ, Karen; KÄFER, Maria Lidiani. A conscientização linguística e a didática do multilinguismo em contextos de contato português-Hunsrückisch. In: *Revista Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 42, p. 393-415, 2017.

DaFnE no Brasil: reflexões para implementação do Currículo Integrado de Línguas

Gabriel Caesar A. S. Bein¹ | PARFOR/UFPR und Karim Siebeneicher Brito² | UNESPAR

Somente no final do século XX tornou-se gradualmente claro para os linguistas que a aquisição³ de línguas estrangeiras adicionais, também conhecidas como línguas terciárias, pode realizar-se de forma diferente da aquisição da primeira língua estrangeira. Até então, todas as línguas estrangeiras, independentemente de serem a segunda, a terceira, ou posterior, que alguém aprendesse ou dominasse, eram consideradas equivalentes quanto ao seu processo de aquisição. Esperava-se que o aprendiz fizesse uso das mesmas estratégias de aprendizagem, no caso da L3⁴, de que havia se utilizado durante a aprendizagem da L2. Além disso, procurava-se manter o processo de ensino-aprendizagem de cada uma das línguas estrangeiras completamente separado, a fim de que não houvesse interferências que pudessem atrasar o processo.

Essa postura não é necessariamente errada ou inadequada, visto que o processo de aprendizagem de línguas adicionais se assemelha muito ao da primeira língua estrangeira. No entanto, o que se desconsidera nela é a experiência que o

aprendiz já acumulou quando inicia a aprendizagem da L3. Diferente do que acontece na aquisição da primeira língua estrangeira, o aprendiz pode agora também servir-se de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras que

ele desenvolveu durante a aprendizagem da L2. Ele já sabe, por exemplo, como aprende vocabulário e gramática, e não se desespera quando não compreende um texto na primeira vez em que o lê, pois já passou pelo processo de aprendizagem de uma (ou mais) língua(s) estrangeira(s).

Nesse contexto, diversas circunstâncias facilitam e estimulam o novo processo de aprendizagem: o aprendiz já está acostumado a metodologias de aprendizagem; está também mais habilitado a avaliar seu próprio progresso e as diferenças culturais entre as línguas; seu desenvolvimento mental lhe permite distanciar-se para observar sua própria atividade; e ele dispõe, além disso, de mais uma interlíngua para utilizar como base. Essa última circunstância torna-se especialmente relevante quando as duas línguas estrangeiras são tipologicamente

¹ Professor Formador I no Curso de Segunda Licenciatura em Letras-Alemão da UFPR, no âmbito do PARFOR-CAPES/MEC. Mestre em Estudos Linguísticos pela UFPR e Master of Arts pela Universidade de Leipzig. Doutorando no Programa de Linguística e Multilinguismo da Universidade Técnica de Darmstadt.

² Professora Adjunta do Colegiado de Letras-Português e Inglês na Unespar-Campus de União da Vitória. Mestre e Doutora em Letras pela UFPR. Pós-Doutora em Linguística pela Universidade Ludwig-Maximilian de Munique.

³ Neste trabalho não adotamos a distinção, feita por Krashen (1982), entre os termos "aquisição" e "aprendizagem". Usaremos os dois termos de forma intercambiável, com o devido respaldo de Ellis (1994).

⁴ A noção de terceira língua (L3) é usada aqui para a língua que está sendo aprendida por alguém que já aprendeu ao menos uma língua estrangeira após sua(s) língua(s) materna(s). Nesse sentido, ela não representa, necessariamente, a terceira língua do aprendiz.

aparentadas, apresentando proximidade interlinguística.

No Brasil, como em muitos outros países, o ensino-aprendizagem do inglês predomina sobre o de qualquer outra língua estrangeira, sendo que o alemão não desfruta de tanto prestígio ou primordialidade. Ao invés de discutir o papel predatório do inglês ou o tratamento isonômico a ser dado às diversas línguas em políticas linguísticas, propomo-nos a pleitear uma forma de trabalho em que ambas as línguas, o inglês e o alemão, bem como as sinergias criadas entre elas, sejam valorizadas no ensino.

Neste artigo baseamo-nos na Didática do Multilinguismo, em cuja esfera desenvolveu-se a área do ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira após o inglês, para apresentar algumas impressões de sua utilização no âmbito do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, da CAPES, junto à UFPR – Universidade Federal do Paraná, bem como a proposta do CIL – Currículo Integrado de Línguas.

A DIDÁTICA DO MULTILINGUISTO

O desenvolvimento do plurilinguismo (ou multilinguismo individual), que atualmente vemos valorizar-se tanto para o avanço individual quanto profissional, passa a, gradualmente, ocupar seu espaço no contexto da formação de professores de línguas. A fim de que os aprendizes sejam incentivados e também capacitados a continuar seu desenvolvimento linguístico, além de se ocupar com o ensino das línguas, somos encorajados ao desenvolvimento da competência multi-língue, que conforme Bizarro e Braga (2004, p. 62), compreende quatro dimensões

que se inter-relacionam: a dimensão socioafetiva, os repertórios linguístico-comunicativos, os repertórios de aprendizagem e a interação.

A Didática do Multilinguismo, que integra as propostas de promoção do plurilinguismo na Europa, foi apresentada por Franz-Joseph Meißner (2004), professor emérito e pesquisador da Universidade Justus-Liebig em Giessen, Alemanha. Limita-se, em princípio, às habilidades receptivas (compreensão oral e escrita), para que a competência plurilíngue atin-gida possa então ser expandida sucessivamente às outras habilidades (produção oral e escrita), fazendo uso da inter-compreensão.

O propósito da Didática do Multilinguismo não é apenas ativar e disponibilizar o conhecimento linguístico prévio, mas também conversar com o aprendiz, explicitamente, sobre como essas línguas foram aprendidas e sobre quais estratégias de aprendizagem foram especialmente úteis. O desenvolvimento da consciência linguística é especialmente importante para que essa reflexão não confunda o aprendiz, nos estágios iniciais de sua aprendizagem, quando além da transferência positiva também ocorrem interferências das línguas anteriormente aprendidas. Visa à sensibilização do aprendiz para as línguas, à construção e à expansão de estratégias de aprendizagem específicas para as línguas estrangeiras que promovam a consciência linguística.

Paralelamente à Didática do Multilinguismo desenvolveu-se uma Didática das Línguas Terciárias⁵ (cf. Hufeisen, 2011, p. 269). Esta retoma o projeto *DaFnE – Deutsch als Fremdsprache nach Englisch – Alemão como Língua Estrangeira após Inglês*, que havia sido desenvolvido no Centro de Línguas Europeias em Graz, na Áustria. O projeto visava ao desen-

volvimento de materiais de ensino-aprendizagem de alemão para quem já havia aprendido inglês. No âmbito da Didática de Línguas Terciárias não importa apenas que se atinja um determinado nível de domínio da língua em estudo, mas também o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, das quais os aprendizes possam fazer uso durante a continuidade de seus estudos. Aprender a aprender é parte significativa do processo.

Parte-se do princípio de que o aprendiz de uma língua terciária dispõe, já no início do seu aprendizado, de conhecimento prévio sobre como se configura o processo inicial da aprendizagem de uma língua. Ele sabe, por exemplo, que usualmente se inicia com ações linguísticas fundamentais, que todos devem dominar: cumprimentar, apresentar-se, agradecer, pedir um café, e assim por diante. Durante o aprendizado da primeira língua estrangeira, ele desenvolveu seu vocabulário, trabalhou com textos, aprendeu a aplicar o conhecimento gramatical e a produzir frases próprias. Ao aprender uma língua adicional, depara-se, com frequência, com tarefas semelhantes. Com isso depreende-se que nessa etapa não se reinventa a roda, pois a mente que ora aprende uma nova língua já está experimentada na aprendizagem de línguas anteriores.

Durante o ensino-aprendizagem de alemão no Brasil, sobretudo em seus estágios iniciais, a influência do inglês deveria sobressair-se à influência do português por dois motivos: primeiramente, as duas línguas são etimologicamente próximas, apresentando similaridades dos pontos de vista morfológico e semântico; em segundo lugar, o ensino-aprendizagem do alemão segue, usualmente, diretamente o do inglês.

O CURRÍCULO INTEGRADO DE LÍNGUAS (CIL)

Passamos agora a apresentar o conceito de Currículo Integrado de Línguas (CIL) e relacionar seu desenvolvimento à sua implementação no Brasil a partir da formação docente proporcionada pelo Curso de Segunda Licenciatura em Língua Alemã, da UFPR, no âmbito PARFOR/CAPES, na cidade de Joinville.

No momento, há, de maneira geral, um interesse muito grande pelos temas multilinguismo e plurilinguismo. Sobre tudo na Europa, região em que diversos países ocupam um território pequeno, situação que proporciona naturalmente o contato frequente entre línguas e culturas distintas. Além das línguas europeias, deve-se considerar a presença de pessoas de outras origens e com *backgrounds* culturais muito distintos que também vivem naquele espaço. Alguns movimentos migratórios, como o de trabalhadores sazonais do Leste Europeu durante a temporada, ocorrem por livre iniciativa e outros são obrigados a movimentar-se e evadir-se de seus países de origem por conta de conflitos bélicos, como o caso da Guerra na Síria.

Além de aspectos do multilinguismo natural recorrente na Europa, há formas institucionalizadas de sua promoção através de políticas linguísticas implementadas pela própria União Europeia. Por força de lei, os países membros da União Europeia devem buscar meios para que seus cidadãos consigam desenvolver habilidades de comunicação prática em pelo menos duas línguas diferentes de sua língua materna (cf. Hufeisen 2003).

Na concepção de Hufeisen (2011) o Currículo Linguístico Integrado abre espaço para que docentes de cada

língua ou área se comuniquem e que os representantes de cada área específica possam trabalhar de maneira conjunta. O ponto principal é a integração de aspectos distintos da aprendizagem de línguas, sejam eles institucionais ou práticos, como por exemplo: terminologia de gramática, planejamento e aplicação de conteúdos, estratégias de aprendizagem.

Os objetivos de um CIL são os seguintes, de acordo com Britta Hufeisen (2011, p. 266):

- considerar e relacionar no cotidiano escolar o(s) plurilinguismo(s) já existentes dos aprendizes, os quais eles já trazem ao contexto institucional;

- isto quer dizer: orientar os aprendizes para que fiquem cientes sobre o(s) plurilinguismo(s) já existentes e demonstrar a eles o valor deste conhecimento, mesmo quando se trata de línguas consideradas menores, desconhecidas ou normalmente não aprendidas em contexto escolar;

- incentivar plurilinguismo(s) escolares planejados;

- sensibilizar docentes (de disciplinas de línguas e também de outras disciplinas) para questões do multilinguismo, da aprendizagem múltipla de línguas, de Currículo Integrado de Línguas e de aprendizagem de línguas;

- incentivar e formar sistematicamente a consciência linguística e a consciência de aprendizagem;

- apresentar de maneira sistemática e geral estratégias linguísticas (de aprendizagem de línguas estrangeiras), promover seu uso e seu emprego;

- relacionar e demonstrar a interculturalidade em todas as disciplinas;

- utilizar ao máximo as sinergias da aprendizagem multilingue para economizar tempo;

- facilitar a aprendizagem e o ensino de línguas (estrangeiras), bem como

integrar de maneira sistemática o multilinguismo individual e social em todas as disciplinas ensinadas.

A implementação de um CIL poderá trazer diversos benefícios. Podemos imaginar que sua promoção proporcionará uma ideia de desenvolvimento de projeto, no qual os docentes participantes poderão manifestar suas opiniões e trocar experiências acerca do tema. A situação de tratar o ensino de línguas dentro de um mesmo currículo pode proporcionar um olhar diferenciado por parte da própria instituição interessada. Parece-nos, assim, ser muito mais fácil conseguir sensibilizar a equipe diretiva para a necessidade de haver espaços especiais para esse fim (com materiais didáticos físicos, dicionários, léxicos, mapas, tabelas verbais, equipamentos adequados para o treinamento da compreensão oral).

Relacionando o CIL com a oferta de língua alemã no sistema educacional brasileiro, fazemos uso da argumentação de Fandrych e Hufeisen (2010), sinalizando que a implementação de um Currículo Integrado tem a função de garantir a posição do alemão como segunda língua estrangeira fora de escolas de países de língua alemã, ou seja, em países como o Brasil, onde alemão, geralmente, é aprendido como segunda ou até mesmo terceira língua estrangeira.

É extremamente necessário considerar-se que o inglês é e deve certamente permanecer como principal língua estrangeira aprendida, estudada e ofertada nos setores público e privado. É coerente compreender que a língua alemã possui, majoritariamente, a função de complementação ao currículo no Brasil.

O incentivo do e para o alemão não pode dar-se em detrimento de outras línguas estrangeiras, mas sim sempre com

Zukunft Sprache: Die neue Lehrwerksgeneration kommt!

Lernen verändert sich. Wie verändert sich Unterrichten?
Jetzt informieren: go.hueber.de/zukunft-sprachen



Entdecken Sie drei neue Deutschlehrwerke!
Zum Beispiel **Momente**: Unser neues Lehrwerk für Erwachsene
und Jugendliche ab 16 Jahren.

Hueber Verlag
Information und Beratung:
Lilian Berlofffa

Mobil: (011) 999 10 76 75
E-Mail: berlofffa@hueber.de
www.hueber.br

Hueber

elas e, especialmente, quando se trata de uma típica segunda ou língua estrangeira posterior, situação na qual se enquadram de maneira geral outras línguas que não o inglês ou o alemão (cf. Hufeisen, 2009).

Observando que a oferta de língua alemã ainda não é tão ampla no sistema público de ensino, mas bem mais difundida no setor privado (Institutos Goethe, Centros de Língua Universitários, escolas particulares, escolas de línguas) a ideia de um currículo integrado parece-nos, num primeiro momento, muito mais apropriada para a rede privada de ensino, pois ela, normalmente, dispõe de mais recursos e autonomia na tomada de decisão em relação à escolha dos materiais e à priorização de línguas ofertadas. De maneira concreta, pensamos em escolas públicas na região de Joinville como espaços ideais para a elaboração de um projeto-piloto no desenvolvimento de Currículo Integrado. Alguns alunos-professores da Segunda Licenciatura têm trabalhado na docência do alemão. Além disso, tanto alemão como inglês estão sendo ofertados sistematicamente aos alunos regulares das escolas participantes. A ideia é que um CIL pode ser apenas realista em uma situação onde há oferta de mais de uma língua. Seria totalmente infrutífera a discussão sobre o tema em um sistema puramente monolíngüístico.

Em relação aos pontos de dificuldade para a implementação de um CIL, Hufeisen (2011) identifica a percepção dos pais dos aprendizes, ao observarem o ensino de mais de uma língua estrangeira como sendo apenas uma sobrecarga para os filhos e também a dificuldade institucional e burocrática em promover

a ideia. Mesmo assim, a autora considera a discussão relevante, pois por meio dela há possibilidade de impulsionar outras iniciativas e também pelo fato de haver evidência científica em relação à abordagem econômica envolvida nesta maneira de aprendizagem.

Um Currículo Linguístico incentiva o multilinguismo curricular na instituição de ensino e a formação linguística de todos os aprendizes, indiferentemente se eles têm origem de imigração ou se são mono ou bilíngues ou realmente cresceram plurilíngues (plurilíngue > 2). (Hufeisen, 2011, p. 2)⁶ (tradução dos autores)

Apesar de uma eventual origem estrangeira (com antepassados falantes de outras línguas), majoritariamente, os aprendizes de LE no Brasil são falantes monolíngües de português brasileiro. Há casos pontuais, em regiões de imigração, onde a língua dos antepassados também é socialmente praticada além do português. Tal fato não tem gerado preocupação na área de ensino no Brasil como a presença de outras línguas, além do alemão, tem gerado na Europa no caso de crianças com origens diversas.

Passamos a apresentar agora algumas considerações acerca do desenvolvimento de um CIL, relacionando diretamente a formação dos participantes do Programa de Segunda Licenciatura em Língua Alemã, da UFPR, no âmbito PARFOR/ CAPES, na cidade de Joinville, Santa Catarina.

Um aspecto central na formação proporcionada aos alunos da UFPR

e da ideia de implementação de um CIL é a própria formação em si e seu aspecto prático. O programa de Segunda Licenciatura em Língua Alemã da UFPR é uma resposta à demanda por mão de obra qualificada no ensino de língua alemã no Brasil, mais especificamente na região de Joinville. Além de ser a maior cidade do Estado de Santa Catarina, ela é marcada pela presença germânica e tem a maior concentração de descendentes de imigrantes de fala alemã em todo o território brasileiro.

A ação proposta pela UFPR tem um caráter efetivo em médio e longo prazo, numa melhora no âmbito educacional, no que tange à oferta de língua estrangeiras, sobretudo alemão e inglês.

O Curso de Segunda Licenciatura em língua alemã da UFPR visa a proporcionar condições para que haja diversificação na oferta de línguas estrangeiras na Rede Pública de Educação Básica nos dois estados da federação diretamente envolvidos no projeto, Paraná (PR) e Santa Catarina (SC). Percebe-se nos últimos anos um aumento da hegemonia da língua inglesa como principal língua estrangeira a ser ofertada na Rede Pública de Ensino Regular brasileiro. Desta forma, vemos o CIL como importante auxiliar na manutenção e promoção da oferta de língua alemã no Brasil.

O perfil dos participantes é **preferencialmente**⁷ de licenciado em língua inglesa, a fim de que também obtenha uma licenciatura em língua alemã e passe por um processo de atualização e expansão profissional. Assim sendo, os egressos poderão também atuar fora da área de formação inicial, seja ela de licenciatura

⁶ *Ein Gesamtsprachencurriculum fördert die curriculare Mehrsprachigkeit in der Bildungsinstitution Schule und die sprachliche Bildung aller Lernenden, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund oder monoder bilingual oder bereits echt mehrsprachig (mehrsprachig > 2) aufgewachsen.*

⁷ O curso de 2ª Licenciatura opera atualmente com três turmas abertas. O perfil da primeira turma é majoritariamente de professores de Língua Inglesa, na segunda turma há professores de Língua Inglesa ou Espanhola e na terceira turma há participantes oriundos das formações Letras Inglês, Letras Espanhol e Pedagogia.

dupla em língua inglesa e portuguesa ou apenas numa dessas línguas. Com a formação profissional adquirida durante a Segunda Licenciatura, os alunos serão profissionais ideais na promoção do CIL.

Com a atuação na formação dos alunos do curso de Segunda Licenciatura, foi possível perceber a maneira como muitos deles encaram o curso, como eles observam a metodologia e como muitos têm se redescoberto enquanto professores. Diversas narrativas demonstraram que o fato de ser novamente aprendiz de uma língua adicional, os tornou mais empáticos em relação aos próprios alunos na escola. Nem todos os participantes do curso partem ou partiam do princípio que o conhecimento de língua inglesa os possibilitaria uma aprendizagem mais econômica de alemão. Mesmo mitos arraigados na população leiga encontraram espaço entre os professores, pois alguns cogitaram que o conhecimento de inglês, certamente, seria fator de dificuldade na aprendizagem do alemão. Outra participante ainda questionou se no final das contas seu inglês, aprendido com muito esforço e dedicação, não acabaria sendo prejudicado pela nova língua. Tal conjunto de dúvidas evidencia um desconhecimento amplo, mesmo em profissionais da área de letras/línguas, sobre a aprendizagem de línguas terciárias e os diversos fatores que desempenham um papel durante o processo. Não é uma

grande surpresa, pois o tema, apesar da relevância, ainda é discretamente estudado e descrito no Brasil.

Não é objetivo de nosso trabalho apresentar respostas ou determinar iniciativas, mas sim trazer à luz da discussão um tópico já conhecido na comunidade da área de alemão como língua estrangeira na Europa e, refletir sobre possibilidades de adaptação da iniciativa no Brasil. Compreendemos ser interesse da abordagem multilíngue tanto no ensino sistemático de línguas estrangeiras em diversos setores e na formação de professores de línguas jamais posicionar o alemão contra outra(s) língua(s) estrangeira(s), mas sempre ao lado delas e junto a elas. Sobretudo, em um período de incertezas sobre políticas linguísticas oriundas do poder público, é extremamente necessário refletir sobre possibilidades de trabalho conjunto e interdisciplinar entre o Setor Privado, o Poder Público, Escolas de Educação Básica e Instituições de Ensino Superior.

Concluimos a exposição com alguns questionamentos para futura discussão em relação ao CIL:

- A partir de que nível (Primário, Fundamental I ou II, Ensino Médio) o Currículo seria ou deveria ser desenvolvido?

- Como trabalhar de maneira contínua se na rede pública há grande rotatividade de professores contratados em

caráter temporário?

- Quais as iniciativas para manter uma constância nas atividades de instrução se há rotatividade de alunos em escolas?

CONCLUSÃO

Para que o alemão possa acompanhar uma língua internacional como o inglês no sistema escolar brasileiro, será necessário promover a motivação para o seu ensino-aprendizagem. Uma maneira de fazê-lo é incentivar os professores de inglês a investirem, pessoal e profissionalmente, em seu próprio plurilinguismo (e conseqüentemente também no de seus alunos), oferecendo-lhes a oportunidade de aprenderem também o alemão.

Como forma de acelerar a aprendizagem, a prática da Didática do Multilinguismo faz uso das sinergias existentes entre as duas línguas germânicas. O inglês, já conhecido pelos aprendizes, torna-se uma porta de entrada para outras línguas, e um ponto de referência e comparação. Dessa maneira, deixaria de ser considerado uma ameaça para ser visto como um instrumento que auxilia a aprendizagem de outras línguas, em especial o alemão. ■

REFERÊNCIAS

- BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. "Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras", In: DEPER/FLUP (Orgs.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, p. 57-69.
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FANDRYCH, Christian.; HUFEISEN, Britta. "Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raums", In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Orgs.). *Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: de Gruyter, 2010.

- HUFEISEN, Britta. "Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und –methoden", In: NEUNER, Gerhard; KOITHAN, Ute. (Orgs.) *Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache: II Tagungsdokumentation*, v. 2. Kassel, Alemanha: Kassel University Press, 2003.
- _____. "Mehrsprachigkeit und Bildung", In: *Sprachen ohne Grenzen. Ein Projekt des Goethe Instituts in den Jahren 2008 und 2009*. München: 2009. Disponível em: <<http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/de2984181.htm#top>>. Acessado em: 27. set. 2019.
- _____. "Die Tertiärsprachendidaktik", In: BARKOWSKI, Hans; KRUMM, Hans-Jürgen (Orgs.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke, 2010, 334 p.
- _____. "Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell". In: BAUR, Rupprecht;HUFEISEN, Britta. (Orgs.): *"Vieles ist sehr ähnlich." - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2011, p. 265-282.

Völlige Neubearbeitung des
erfolgreichen Grundstufenlehrwerks

Netzwerk neu

vernetzt lehren – vernetzt lernen – vernetzt leben

© dieter mayr photography



- Lebendig und zielsicher zu den Niveaus A1, A2 und B1
- Lerneraktivierende Aufgaben für authentisches Sprachhandeln
- Vielfältige Angebote zur Binnendifferenzierung
- Hoher Anteil an Landeskunde
- Anregungen zum Sprachvergleich
- Film fDie Netzwerk-WG%o zum intensiven Training des Hör-Seh-Verstehens
- Grammatik-, Redemittel- und Phonetikclips für mehr Anschaulichkeit im Unterricht
- Facebook- und Instagram-Profil zum Austausch mit den Netzwerk neu-Protagonisten
- Offenes Layout zur leichten Orientierung
- Umfangreiches digitales Angebot

www.klett-sprachen.de/netzwerk-neu



Deutsch als
Fremdsprache

Sprachen fürs Leben!



Estilos de aprendizagem e crenças individuais: temas ainda desconhecidos por muitos docentes

Raquel Fritzen Dapper Vetromilla¹ | IFPLA- Instituto Ivoti und Marília dos Santos Lima² | PPGLA/Unisinos

Este ensaio tem por objetivo discutir o pouco conhecimento dos professores sobre as crenças individuais dos alunos e sobre seus estilos de aprendizagem. Propõe-se ainda a elencar questionamentos sobre as implicações do desconhecimento desses dois aspectos. Embasado nos pressupostos da teoria sociocultural de Vygotsky (1978), este ensaio procura ressaltar a importância da construção de saberes científicos e de uma postura investigativa por parte dos professores.

CRENÇAS INDIVIDUAIS, ESTILOS DE APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Embora várias pesquisas (por exemplo, LIMA e PIRES, 2014) venham sendo realizadas sobre processos de aprendizagem³ de línguas estrangeiras, ainda encontramos lacunas nos estudos

voltados às implicações das crenças individuais dos aprendizes e seus estilos de aprendizagem sobre o processo de aquisição de línguas. Juntamente a isso, vivenciamos uma onda de alunos que, mesmo cursando séries mais avançadas, como as do ensino médio, ainda não conhecem qual é a maneira de estudar que mais potencializa seu aprendizado

individual. Aliada a essa falta de conhecimento ainda está a desinformação dos docentes sobre o assunto.

Uma fala muito presente entre os professores de idiomas, incluindo os de Língua Alemã, é “os alunos não sabem estudar”. E por parte dos discentes do referido idioma é muito forte a marca de que “Alemão é muito difícil”. Partindo do exposto, o objetivo do presente ensaio é refletir sobre o desconhecimento dos estilos de aprendizagem e das crenças dos alunos sobre o aprendizado do idioma alemão. Algumas questões norteadoras são: Os alunos conhecem seus estilos de aprendizagem? Esse fato (conhecer ou desconhecer) é significativo para uma melhora no processo de aprendizagem do idioma? Os alunos estão conscientes

¹ Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e graduada em Letras - Português/Alemão pela mesma instituição (2006), é especialista em Aprendizagem na Língua Alemã pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (2012) e especialista em Gestão Escolar pela Sociedade Três de Maio (2018). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Alemã como língua adicional, Língua Portuguesa e Literatura. Foi membro da diretoria da Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão (ABraPA) de 2012 a 2018. Atualmente é coordenadora da área de Língua Alemã, incluindo o currículo bilíngue em Língua Alemã, e professora de Língua Alemã, Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Ivoti.

² Possui graduação em Licenciatura em Letras (inglês, português e espanhol) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1975), mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983) e doutorado em Ciência Linguística (Linguística Aplicada) pela University of Reading, Inglaterra (1993). Tem pós-doutorado (2002) em Linguística Aplicada pelo Modern Language Center do Ontario Institute for Studies in Education da Universidade de Toronto, Canadá. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente com os seguintes temas: ensino, aprendizagem, erro, foco na forma, tarefa colaborativa e formação de professores.

³ Os termos aprendizagem e aquisição são utilizados neste ensaio como sinônimos.

em relação a suas crenças com relação ao aprendizado do alemão? A tomada de consciência das crenças individuais interfere no processo de aprendizagem? Os docentes possuem conhecimento sobre estilos de aprendizagem e crenças individuais? Esses dois aspectos são considerados na elaboração das aulas?

Este ensaio, conforme já mencionado, não possui a pretensão de responder aos questionamentos, mas refletir criticamente sobre as questões teóricas apresentadas. Em um momento posterior, pretende-se desenvolver pesquisas que venham a auxiliar nos processos de aquisição de língua estrangeira, mediante investigações que busquem respostas aos questionamentos.

CURSOS DE GRADUAÇÃO E O ESQUECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Conforme Abrahão (2012, p. 458), os professores, durante sua graduação, são expostos a conhecimentos técnicos e metodológicos. Esses últimos, no entanto, ainda estão muito atrelados à ideia de transmissão de conhecimento aos discentes e formação de hábitos de estudos; há ainda forte ênfase no treinamento do futuro professor. Isso é reflexo de uma perspectiva behaviorista de ensino e aprendizagem. Os cursos de graduação em Letras carecem de disciplinas que foquem nos diferentes aspectos que interferem na aquisição de um idioma estrangeiro, entre eles os estilos de aprendizagem e as crenças dos alunos. Foca-se nos processos de ensino e negligenciam-se, por vezes, os processos de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que não é possível ensinar o que não se experienciou,

podemos afirmar que os temas de que trata este ensaio não serão abordados em sala de aula. Há então uma lacuna no letramento dos futuros professores. Segundo Soares (1998, p. 72),

letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Portanto, faz-se necessário que os professores, além de construírem saberes metalinguísticos, didáticos e metodológicos, experienciem esses momentos, porque, segundo Lima e Pessôa (2016), tomando a teoria sociocultural de Vygostky por base, o conhecimento parte do nível interpessoal (intermental) para o nível em que é internalizado pelo indivíduo (intrapicológico). É na comunicação dialógica que ocorre a internalização e a apropriação dos conceitos.

Quando os professores se apropriam dos conceitos acadêmicos, como os dois aqui discutidos, esses passam a se valer de conceitos científicos no processo de ensino. Professores que estruturam suas aulas pautados nesses conhecimentos certamente terão mais sucesso na aprendizagem de seus alunos que aqueles que se baseiam em conceitos cotidianos, estruturados a partir da vivência no mundo, mas não estudados e testados.

OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E A APRENDIZAGEM DE UM IDIOMA ESTRANGEIRO

O que são então estilos de aprendizagem? Segundo Moura Filho (2013, p. 316), os estilos de aprendizagem são complexos, visto que são estruturados

por duas características, as cognitivas e as afetivas. Somam-se a essas duas ainda fatores de ordem fisiológica. Ehrman (citado por Moura Filho, 2013, p. 317), afirma também que apenas uma minoria de pessoas possui única e exclusivamente um estilo que favoreça seu aprendizado. A maioria utiliza-se de mais estilos, mas é mais favorecida por um deles. É, portanto, significativo para o aluno saber com qual característica de estudo melhor se identifica e qual mais potencializa seu aprendizado. Para isso, no entanto, o professor precisa saber quais são os estilos de aprendizagem já estudados.

Ainda segundo Moura Filho, há pesquisas que desenvolveram mais modelos de classificação dos estilos de aprendizagem. Optamos neste ensaio por nos basear no modelo que valoriza os canais perceptivos dos alunos, pois acreditamos que esse seja de mais fácil compreensão por parte dos professores e também dos próprios alunos. Sendo esse, consequentemente, de mais fácil diagnóstico.

Dunn (1983) e Reinert (1976), conforme Moura Filho (2013, p. 319), elencam seis estilos de aprendizagem, pautados pelos canais perceptivos. São eles: visual (necessitam de imagens, cores); auditivo (precisam ouvir, não fazer apenas uma leitura silenciosa, por exemplo); cinestésico (necessitam de movimento); tátil (necessitam tocar, realizar as tarefas, colocar a “mão na massa”); gregário (necessitam da troca com pares); não-gregário (necessitam estudar sozinhos).

Basta uma primeira leitura sobre os estilos de aprendizagem para que se perceba o quanto é importante que o professor saiba, primeiramente de sua existência, e depois procure verificar junto a seus alunos quais são os estilos deles. Muito se fala nas disciplinas de laboratório

e de estágio da importância de as aulas serem planejadas de maneira diversificada e com alternância de atividades, mas poucas vezes se estabelece o vínculo entre essa importância e os estilos de aprendizagem.

Um professor, ao verificar que os alunos não sabem estudar, pode auxiliá-los na construção desse conhecimento, mediante o levantamento de seus estilos de aprendizagem e posterior explanação e aplicação de atividades que clarifiquem o que cada um significa. Já existem instrumentos elaborados para a verificação dos estilos, como o *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire* (REID, 1987), apresentado por Moura Filho (2013, p. 341).

AS CRENÇAS INDIVIDUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA AQUISIÇÃO DE UM IDIOMA ESTRANGEIRO

Outro aspecto a que este ensaio se propõe a debater são as crenças dos alunos em relação à aprendizagem do idioma alemão e de que modo (e se) essas memórias pessoais interferem nos processos.

Lantolf (2000), citado por Lima e Pires (2014, p. 297), acredita que a interação, um dos mais fortes pressupostos da teoria sociocultural, é um facilitador da aquisição de um idioma estrangeiro. Para o autor, os conceitos são construídos socialmente, portanto construídos colaborativamente, imbricados em uma cultura. As formas de pensamento das pessoas, imersas nesse espaço, também são organizadas socialmente.

Escolas situadas em cidades menores do sul do Brasil ainda possuem fortes marcas da imigração alemã. Isso é ao mesmo tempo positivo e negativo, porque

a avaliação que se faz do idioma está fortemente imbuída de experiências pessoais e de crenças compartilhadas ao longo dos anos pelos habitantes das regiões.

Percebe-se, com frequência, que, nas referidas escolas, há dois grupos de alunos com crenças em relação ao aprendizado do idioma bastante distintas. Alunos com crenças positivas em relação ao idioma não encontram dificuldades em aprendê-lo ou conseguem superá-las ao longo de sua caminhada. Esses geralmente são oriundos de famílias com vivências positivas com o idioma, seja por terem ligação afetiva com a cultura de imigração ou com a cultura da atual Alemanha.

Alguns alunos que dizem que o idioma alemão é difícil, na verdade, não estão motivados para aprendê-lo. Muitas vezes, isso está ligado à crença de que a língua não possui relevância ou ainda apresentam valoração muito negativa, declarando que essa é “coisa de colono”, afirmativa que remete à época em que o idioma foi proibido, passando a ser vergonhoso seu uso.

Essa expressão corrobora a afirmativa de Lantolf (2000, apud Lima e Pires, 2014), porque a proibição do idioma ocorreu no período nacionalista de Getúlio Vargas. Embora quase um século já tenha transcorrido, essa crença ainda é transmitida de geração para geração. No entanto, será que é realmente essa crença que dificulta o aprendizado do idioma? Ou há outras crenças não tão claramente postas como a citada anteriormente?

O professor, interessado em auxiliar seu aluno, precisa compreender suas crenças para torná-las claras a esses sujeitos. Lima e Pires (2014) apresentam a pesquisa narrativa e o quanto essa pode auxiliar no ensino-aprendizagem de idiomas. As autoras apresentam a definição de Beattie (2002) para narrativas.

Essas são capazes de mostrar que maneira cada pessoa tem de lidar com seus problemas. Além disso, essas propiciam aos participantes uma reflexão sobre suas vivências e, conseqüentemente, os auxiliam na ressignificação delas, visto que os participantes tornam-se cientes de crenças como a mencionada anteriormente, podendo assim desmistificá-las.

RESPOSTAS EM CONSTRUÇÃO

Ao longo deste ensaio vários questionamentos foram postos e alguns pressupostos teóricos foram apresentados com a intenção de discutir sobre algumas lacunas presentes nas formações dos professores que se refletem em suas aulas.

É necessário que tenhamos clareza que

a aprendizagem de uma língua estrangeira não acontece num vazio emocional. Ao contrário, em sala de aula as emoções compõem o processo de ensino e aprendizagem. Toda comunicação em sala de aula é colorida por emoções: compreender e ser compreendido, vencer a inibição e o medo do ridículo, lidar com a frustração de não ser compreendido, sentir o próprio progresso ao dizer e escrever algo significativo em inglês, espanhol ou italiano. Todas essas experiências podem ter um aspecto positivo ou negativo dependendo da maneira como forem conduzidas (MICCOLI, 2013, p. 28).

O professor possui, portanto, papel central na mediação dos complexos processos presentes em uma sala de aula. Há muito que se pesquisar e debater para que todos os professores tenham clareza dos aspectos citados por Miccoli. Pouco ou nada se sabe nas escolas sobre as implicações das crenças individuais e

dos estilos de aprendizagem dos alunos. Muitos professores não têm clareza de suas próprias crenças. Enquanto docente

ainda estamos muito fortemente pautados nos nossos conhecimentos do cotidiano, faltam-nos conhecimentos científicos.

Urge uma maior aproximação dos saberes acadêmicos com as vivências da sala de aula. ■

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. "A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural". *Signum*, v. 5. n. 2, p. 457-480, 2012.
- LIMA, Marília dos Santos; PESSÔA, Aline Ribeiro. "Conhecimentos e práticas de duas professoras de inglês sobre correção do erro oral". In: Figueiredo, Francisco J. Q. e Simões, Darcília (Orgs.) *Linguística Aplicada, Prática de Ensino e Aprendizagem de Línguas*. São Paulo: Pontes, 2016, p. 307-332.
- LIMA, Marília dos Santos; PIRES, Tássia Lutiana Severo. "Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes". *Domínios da Linguagem*, v. 8, n. 1, p. 294-315, 2014.
- MICCOLI, Laura. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013
- MOURA FILHO, Augusto César L. "Pessoal e intransferível: a relevância dos estilos de aprendizagem nas aulas de línguas estrangeiras". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 1, p. 283-313, 2013.
- SOARES, Magda, B. *Letramento- um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 1998, [2002]
- VYGOSTKY, Lev. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Relato de experiência: estratégias de ensino-aprendizagem no par linguístico alemão-português em meio à formação geral em interpretação de conferências

Anelise F. P. Gondar¹ | UERJ

A oferta de cursos de profissionalização em interpretação de conferências no Brasil não apenas é heterogênea do ponto de vista de sua duração, escopo e disciplinas ofertadas (ARAUJO, 2017) como também na oferta de formação em diferentes pares linguísticos. A oferta de formação em outras línguas que não o inglês e o espanhol depende frequentemente da demanda (por parte dos alunos e do mercado) bem como da existência de corpo docente capacitado para tal. A presente contribuição tem como objetivo apresentar alguns subsídios para a reflexão acerca do acompanhamento de alunos com o par linguístico português-alemão no contexto da formação no par linguístico português <> inglês em interpretação de conferência oferecida no contexto da pós-graduação em Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio.

A formação de intérpretes de conferência em nível mundial se solidificou de diversas formas ao longo dos 70 anos de existência da profissão. Considerando *Nuremberg* como um dos marcos fundadores da organização do ofício, já que inaugura a possibilidade e existência da interpretação em modalidade 'simultânea', o intérprete passou a ser forjado

para mercados privados e institucionais das mais variadas formas (BAIGORRI-JALÓN, 1999) com um aumento do grau de institucionalização da formação, através de cursos de graduação e pós-graduação. Em paralelo a esse processo, vários profissionais envolvidos no cenário acadêmico esforçaram-se por contribuir para a reflexão de aspectos prototeóricos

e teóricos da atividade interpretatória ao longo das últimas cinco décadas (PÖCHHACKER, 2007), dentre os quais grandes nomes como Jean Herbert (HERBERT, 1952), Danica Seleskovich (ver, para tanto, HERBULOT, 2004) e, mais recentemente, Daniel Gile (GILE, 2009).

No Brasil, a pesquisa sobre interpretação de conferências, sobretudo no contexto da área de Estudos da Interpretação, ainda é considerada escassa, embora Cavallo & Reuillard (2016) relate um crescimento no número de artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado abrangendo múltiplos aspectos desse campo (formação, áreas de atuação específica como a área jurídica e a chamada 'interpretação comunitária', questões de ideologia e poder) nos últimos quinze anos. Em um esforço de mapeamento da formação em interpretação no Brasil atualmente, Araujo (2017) identifica múltiplos *loci* de

¹ Professora adjunta do Depto de Letras Anglo-Germânicas da UERJ e colaboradora no curso de especialização em formação de Intérpretes de Conferência (PUC-Rio). E-mail: anelise.gondar@uerj.br. O presente texto é fruto dos debates em torno da apresentação de comunicação homônima apresentada em julho de 2018 em Curitiba, por ocasião do 10o Congresso Brasileiro de Professores de Alemão - ABraPa.

formação e graus de institucionalização: no Brasil, a formação do intérprete em cursos de graduação, cursos livres e cursos no âmbito da pós-graduação em várias cidades evidencia as diferentes demandas frente à profissão. Expõe também a heterogeneidade quantitativa e qualitativa em relação à exposição aos conteúdos e ao desenvolvimento e treinamento de técnicas necessárias ao bom desempenho do ofício. Essa comunicação dedica-se a refletir, a partir do contraste de experiência de formação documentada (CRUZ ROMÃO, 2001)² e experiência docente em cursos de pós-graduação e cursos livres, os desafios quanto ao suporte à formação de intérpretes no par linguístico português-alemão. A partir de ponderações acerca do processo de admissão de candidatos, suporte ao longo da formação e avaliação do *delivery*, o presente texto encaminha ideias para pensar a formação no referido par.

PENSAR A FORMAÇÃO A PARTIR DOS SEUS GARGALOS: DISPONIBILIDADE DE CORPO DOCENTE QUALIFICADO BEM COMO OS PROCESSOS DE ADMISSÃO, DE SUPORTE DA APRENDIZAGEM E DA AVALIAÇÃO DO *DELIVERY*

No contexto da formação de intérpretes no Brasil, um dos elementos evidenciados nos cursos de formação em seus vários graus de institucionalização é a escassez de corpo docente qualificado para avaliar pares linguísticos fora do

eixo português <> inglês. Ainda que a literatura especializada reafirme a existência de múltiplas perspectivas em torno qualidade em interpretação³, do ponto de vista da progressão da aprendizagem e avaliação das técnicas necessárias à simultânea e consecutiva, um docente apto no par linguístico é condição necessária à dinamização da aprendizagem dos alunos. Em cursos como a especialização da PUC-Rio e o curso livre 'Versão Brasileira', a composição do corpo docente permite a avaliação dos pares linguísticos português <> alemão, português <> francês, português <> espanhol, português <> italiano (PUC-Rio), além do par linguístico da formação (português<>inglês). No entanto, as oportunidades de desenvolvimento de trabalho individualizado com os alunos estão restritas por conta de questões infraestruturais e curriculares.

Os processos de admissão em cursos de interpretação de conferência têm sido objetos de pesquisa no âmbito dos Estudos da Interpretação há algum tempo (TIMAROVÁ & SALAETS, 2011). A crescente crítica à ideia de que intérpretes seriam necessariamente *born, not made* serviria de incentivo ao desenvolvimento de cursos e metodologias de ensino da interpretação e também do desenvolvimento de mecanismos que pudessem ajudar a identificar um conjunto de predisposições e conhecimentos necessários ao ingresso na carreira. Ainda que a pesquisa não seja unívoca em apontar esses elementos (Ibidem), é possível afirmar que a competência linguística pode ser considerada importante para o

desenvolvimento da capacidade técnica de interpretar. Com isso, um dos elementos importantes no início da formação é justamente a mensuração adequada da competência linguística do candidato e a identificação dos potenciais de desenvolvimento a partir dali.

Em minha prática como formadora de intérpretes em nível de especialização, bem como atuando em cursos livres, foi possível mapear a questão da proficiência linguística dos ingressantes no curso como um dos desafios à formação destes profissionais. A competência linguística e cultural demandada para o bom exercício da profissão não se esgota nos níveis de proficiência linguística definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas⁴. Nesse sentido, o processo de admissão constitui-se um dos momentos importantes para identificar possíveis dificuldades apresentadas pelo candidato (pronúncia, sotaque, vocabulário, gramática, conhecimentos gerais) de forma a possibilitar uma avaliação atenta aos potenciais entaves a serem trabalhados durante e após a formação. Nesse sentido, as experiências têm apontado a necessidade constante de aperfeiçoamento dos instrumentos de identificação das aptidões durante o processo de ingresso no curso e no estágio inicial da formação através do teste de diferentes competências cognitivas e psicossociais.

Em relação ao suporte à aprendizagem, o desafio que se apresenta está relacionado ao acompanhamento de candidatos a intérpretes no par linguístico alemão <> português em contextos de formação desenhados mormente ao par

³ Ainda que a experiência relatada no artigo não seja análoga às experiências docentes da autora, o texto elenca critérios de admissão, suporte de aprendizagem e procedimentos de avaliação valiosos para pensar a prática docente no contexto de prática em que me insiro.

⁴ A qualidade da interpretação é percebida de diferentes formas por contratantes, ouvintes (leigos) e intérpretes. Com isso, poderíamos arriscar dizer que um aluno que forja autonomamente sua competência em um par linguístico tendo se formado originalmente em outro poderá chegar eventualmente à mesma competência exigida pela formação. No entanto, isso será tanto mais difícil quanto forem as dificuldades de aprendizagem do aluno no par original e suas dificuldades de transposição da técnica. Com isso, a experiência tem mostrado que o acompanhamento docente no par linguístico tem enorme influência no desenvolvimento da capacidade do aluno.

linguístico português <> inglês. O suporte de aprendizagem escolhido compreendeu a confecção de exercícios a partir de progressão pedagógica similar àquela estabelecida no curso de formação geral, valorizando, contudo, as temáticas mais frequentes no contexto do exercício do ofício no referido par. A realização dos exercícios em paralelo à formação também demonstra ser, por vezes, um gargalo, haja vista a impossibilidade de utilização dos recursos do curso para o atendimento de poucos candidatos e o maior esforço por parte destes em realizar todos os exercícios em um par linguístico 'a mais'.

Por fim, é importante mencionar a avaliação do produto final de grande parte dos exercícios, o *delivery* dos alunos. Nesse aspecto, a experiência tem mostrado aspectos positivos e negativos: a utilização de fichas de avaliação já estabelecidas como prática corrente nos cursos de pós-graduação e livres nos quais tenho tido

a possibilidade de lecionar permanece sendo um material referencial importante para acompanhar o progresso dos alunos. Essas avaliações fornecem os parâmetros para os esforços de melhor diagnóstico do candidato ao longo do curso e demonstram ser recursos valiosos no suporte à aprendizagem, já que a partir do 'produto final' é possível identificar os elementos técnicos e linguísticos que ainda demandam aprimoramento. O desafio identificado a partir da experiência reside no processo isolado de avaliação do aluno através da gravação de áudios, sem a possibilidade de oferecer a experiência 'real' da alternância em cabine.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área dos Estudos da Interpretação, conquanto tenha alcançado maior expressão no contexto acadêmico tanto

internacional quanto brasileiro com o passar dos anos, ainda tem potencial para expansão e aprofundamento em várias subáreas de pesquisa. Muitas dessas subáreas, como é o caso da didática da interpretação, se alimentam da experiência prática e refletida – a chamada *práxis* – da sala de aula. Este breve texto buscou, nesse sentido, apontar dificuldades e potenciais do trabalho individualizado de acompanhamento de candidatos à carreira de intérprete em um contexto em que a combinação linguística oferecida na formação é outra que não o par desejado. Ao mencionar três gargalos dessa experiência, quais sejam os processos de admissão, o suporte à aprendizagem e a avaliação do *delivery*, o texto busca se conectar aos debates no âmbito da didática da interpretação que levam em conta as dificuldades de formação no contexto brasileiro em específico. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, D. Os cursos de formação de intérpretes no Brasil e as melhores práticas da Associação Internacional de Intérpretes de Conferência: um caminho para a profissionalização. Dissertação de Mestrado. Depto. de Letras. PUC-Rio, 2017.
- BAIGORRI-JALÓN, J. Conference Interpreting: From Modern Times to Space Technology. *Interpreting*, v. 4, n. 1, 1999. pp. 29–40.
- CAVALLO, P.; REUILLARD, P. C. R. Estudos da Interpretação: tendências atuais da pesquisa brasileira. In: *Letras & Letras*, vol. 32/1, 2016, pp. 353-368.
- CRUZ ROMÃO, T. L. Ausbildung der Ausbilder. In: KELLETAT, A. (ed.) *Dolmetschen – Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis*. Frankfurt: Peter Lang, 2001.
- GILE, D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Edição revisada, Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins, 2009, 283p.
- TIMAROVÁ, S., SALAETS, H. Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training Self-selection and aptitude In: *Interpreting*, v. 3, n. 1, 2011, pp. 31–52.
- HERBERT, J. *The interpreter's handbook: how to become a conference interpreter*. Editora desconhecida, 1957.
- HERBULOT, F. La Théorie interprétative ou Théorie du sens : point de vue d'une praticienne. In: *Meta – Journal des traducteurs*.v. 49, n. 2, 2004, pp. 307-315;
- PÖCHHACKER, F. *Introducing Interpreting Studies*. New York: Routledge, 2007.
- TAYLOR-BOULADON, V. *Conference Interpreting – principles and practice*. Adelaide: Crawford House, 2000.

Deutsch geht durch den Magen – aprender alemão cozinhando

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho | UFF

O Ensino de línguas adicionais – principalmente para adultos – ocorre muitas vezes sem atividades de estímulos táteis. No presente artigo será apresentada uma forma de ensino-aprendizagem de alemão que representa uma atividade da vida real e que é ao mesmo tempo uma forma de se transmitir conhecimentos e motivar a reflexão sobre a cultura da língua alvo: cozinhar em grupo em uma cozinha de verdade. Enquanto preparam os pratos, os alunos interagem em situação real na língua estrangeira. Assim, a língua, que muitas vezes é sentida como pura gramática, seca, se torna de fato um instrumento que possibilita a comunicação de forma autêntica.

LANDESKUNDE

“Todo alimento é um símbolo.”
(Jean-Paul Satre)

É um lugar comum afirmar que aprender uma língua inclui necessariamente aprender sobre a(s) cultura(s), de quem a fala. Cada língua é utilizada por pessoas e transporta consigo muitas informações acerca da respectiva cultura. Nos países de língua alemã utiliza-se o termo *Landeskunde*, que é utilizado em

relação e contraposição ao termo *Kultur*, sempre pondo em relevo a importância da presença de elementos culturais e a reflexão sobre eles na aula de língua estrangeira (BIECHELE & PADRÓS, 2003; ALTMAYER, 2004; KOREIK, 2013).

Landeskunde inclui tanto aspectos objetivos, palpáveis de uma sociedade, a chamada cultura objetiva, dos fatos, datas e números (*faktische Landeskunde*), quanto aspectos subjetivos, que por vezes são até difíceis de serem expressados em palavras. Dentre eles estão aqueles elementos de

uma cultura que causam dificuldades aos estrangeiros: os valores não explícitos e os modos de pensar (*Denkmuster*), que não se revelam muitas vezes no primeiro olhar.

COMER E BEBER E LANDESKUNDE

Um dos primeiros âmbitos da vida cotidiana que concerne todos os seres humanos e é ao mesmo tempo marcado culturalmente e extremamente pessoal, é o tema comer e beber. Geralmente essa temática é abordada logo nas primeiras lições: p.ex. água e café, duas bebidas que poderiam ser consideradas como universais. E são mesmo?

O *status* do café p.ex. não é igual em toda parte. O *cafezinho* brasileiro não é, como se sabe, comparável ao café alemão. Mesmo a água é vista nas diferentes culturas de modo distinto – ainda que todos a bebam... Quando cheguei à Alemanha para lá residir no início dos anos 90, chamou-me imediatamente a atenção o fato de que havia relativamente pouca água mineral à venda nos mercados (o

que mudou muito desde então). Foi-me explicado que a água da torneira teria tão alta qualidade que podia ser consumida sem hesitação. Logo notei, porém, que a maioria dos alemães que conhecia diziam “*Mineralwasser*” quando pediam água em um restaurante e queriam dizer com isso via de regra água com gás (*mit Kohlensäure*)¹ e mesmo em casa, há e havia as máquinas de colocar gás na água (!). Precisei de um tempo para entender isso, apesar de tanto tempo aprendendo alemão antes de minha ida pra lá.

Esses dois exemplos ilustram e já dão uma ideia da importância da temática “comidas e bebidas” para cada cultura e que muitas informações misteriosas um aparentemente simples menu de um restaurante em um país de língua alemã pode conter! Não se trata apenas de alguns alimentos tabu em algumas culturas (como p.ex. carne de porco para muçulmanos) ou de alimentos que podem causar mal a pessoas alérgicas a eles. Como afirma Ludwig Feuerbach (*apud* LEMKE, 2007), o homem é o que come – uma frase muito usada em várias línguas, mas cujo jogo de palavras só funciona mesmo em alemão: *Man ist, was man isst*. Ainda que o filósofo Feuerbach tenha entendido no século XIX sua frase de modo diferente e mais profundo, ela ainda é usada hoje em dia de uma forma mais prosaica e cotidiana (cf. LEMKE, 2007)

Walter Benjamin (1972) – como outros depois dele – também reconhecia a importância da alimentação para a cultura e afirmou: “(...) por que temos de nos alimentar no sentido fisiológico e por que comemos não têm a mesma razão.”

O valor da comida foi ainda mais analisado e explicitado por Roland Barthes, que diz que (...) a alimentação

não é apenas uma série de produtos subordinados a estudos estatísticos e dietéticos, mas também um sistema de comunicação, um reservatório de imagens, um sistema de regras de uso, de reações e de comportamento. (...) que a alimentação tem a função de ser um símbolo entre os membros de um certo grupo. (...) Ela é, de um ponto de vista (aliás, totalmente abstrato) antropológico sem sombra de dúvida a primeira necessidade; mas desde que os seres humanos não se alimentam mais de frutas selvagens, tal necessidade foi sendo cada vez mais claramente estruturada; substâncias, técnicas, usos criam por sua vez um sistema de diferenças significativas e, a partir desse momento, existe a comunicação alimentar. (Barthes, 1986, p. 67)

A dúvida que surge é então se o tema comidas e bebidas faz parte da cultura objetiva (o que comem os alemães, austríacos, suíços) ou esse tema tem mais a ver com os aspectos subjetivos da cultura de um país? Na minha opinião, esse tema, como muitos outros, se encontra exatamente na fronteira entre os dois âmbitos: trata-se, por motivos práticos e informativos, de informar os aprendizes do idioma alemão acerca daquilo que bebem e comem os povos germanófonos. Por outro lado, o “cardápio” de qualquer cultura permite que se vislumbrem aspectos da vida cotidiana e do sistema de valores compartilhados pelos seus membros, cujo conhecimento é igualmente importante para que a comunicação intercultural ocorra de modo eficiente.

As diferenças culturais-gastronômicas podem ser reconhecidas na própria

língua. Como Saengaramruang (2013) explica sobre o par alemão-tailandês “(...) expressões em alemão no âmbito de comidas e bebidas (...) refletem o estilo de vida dos alemães, sua cultura gastronômica e suas normas em relação a comidas e bebidas (...)” e são muito diferentes das expressões tailandesas nesse âmbito, o que estaria relacionado ao valor dado à comida – principalmente no que se refere ao status do arroz. Basta lembrarmos as várias expressões em alemão que se referem a “Wurst”, que teriam seus correspondentes em tailandês em expressões – e denominações para – o arroz.

Mesmo que não levemos em consideração os aspectos algo “ocultos” da cultura culinária de um povo, não se pode negar que os aprendizes de qualquer idioma têm de aprender o vocabulário culinário para não correrem o risco de pedirem ou até mesmo comerem sem querer algo de que não gostam ou que não podem comer por motivos religiosos, éticos ou de saúde. Seja qual for o motivo para aprender alemão, todos serão inevitavelmente confrontados com a temática comer e beber, a não ser aqueles que aprendem o idioma apenas com objetivos instrumentais, p.ex. para ler textos de uma área específica e não têm nenhum interesse de ir a um país de língua alemã.

O tema comer e beber é por assim dizer incontornável no ensino de qualquer língua estrangeira quando se pretende ter um contato direto com a cultura e seus falantes. Via de regra, esse aprendizado sobre hábitos alimentares é feito na aula de forma teórica. O que é exatamente um *Vollkornbrot* ou um *Schwarzbrot*? E que gosto têm? Como se pode “sentir o

²Todas as citações foram traduzidas pelo autor do artigo.

gosto” da Alemanha? Alguns colegas compram pão alemão, disponível em muitos supermercados pelo menos no eixo Rio-São Paulo, outros fazem o pão, e organizam cafés da manhã ou lanches a fim de tornar o conteúdo literalmente palpável e palatável para os aprendizes. Esses “eventos autênticos” são, na minha experiência, extremamente bem recebidos pelos alunos e provam o quanto importante é o contato, ainda que indireto, com a cultura da língua alvo.

LANDESKUNDE NA COZINHA

Desde a década de 90 ofereço regularmente cursos de culinária em línguas estrangeiras. Inicialmente foram cursos oferecidos na *Volkshochschule* de Aschaffenburg na Baviera, onde lecionei durante quase 12 anos. Após ter participado de um curso que se denominava “Cozinha indiana falando inglês”, fiquei entusiasmado com a ideia e ofereci vários cursos de culinária em português, espanhol, francês e alemão. A ideia demonstrou ser muito produtiva e querida pelos alunos e foi usada em muitos cursos.

Desde que voltei ao Rio de Janeiro, ofereci algumas vezes cursos de culinária no Goethe Institut, os quais tiveram bastante procura e tiveram muito êxito. Mas o que é interessante no conceito de cursos de culinária em alemão? Trata-se mais de cozinhar ou de falar alemão? Na minha opinião, a junção dos dois faz o sucesso.

Os alunos aprendem o vocabulário e expressões necessárias ao utilizá-los em uma situação autêntica. Antes da parte prática, os alunos fazem várias atividades lúdicas para se conhecerem e trocar ideias e ativar seus conhecimentos em

alemão sobre comida e bebida. Após essa introdução, são apresentadas em alemão as receitas, bem como as regiões onde eram originariamente preparadas e sobre seu *status* no contexto geral alemão e histórico.

Essas informações são muitas vezes uma surpresa positiva para a maioria dos participantes pois geralmente têm na cabeça uma imagem estereotipada da culinária alemã que se restringe a *Eisbein*. Embora haja em algumas regiões do Brasil alguns restaurantes “alemães”, o cardápio deles é geralmente bastante restrito e limitado: *Eisbein*, *Würste* e *Kassler*, bem como saladas de batata que apresentam bem pouca semelhança com as feitas na Alemanha. A moderna cultura culinária alemã é praticamente desconhecida no Brasil.

O cardápio dos lares alemães hoje é muito variado e com toques multiculturais em razão dos imigrantes e da *Reiselust* dos alemães. A imagem de uma cozinha gordurosa e pesada ainda é onipresente na cabeça dos brasileiros. Em meus cursos de culinária, tento fazer uma mistura entre culinária tradicional alemã de várias regiões do país sem deixar de mencionar tendências gastronômicas das últimas décadas.

Como dito acima, há uma introdução teórica sobre os pratos: ingredientes desconhecidos e “exóticos” para muitos são apresentados e provados: dill (que atende por três nomes: *Dill*, endro, aneto), zimbros, *Kümmel* (que não tem tradução para o português, mas é indispensável para o chucrute e parente do cominho) e *Kohlrabi* (a famosa couve-rábano) por exemplo. Todos esses ingredientes podem ser encontrados nas feiras e supermercados da Zona Sul do Rio, com maior ou menor dificuldade, mas quase ninguém os conhece ou já usou antes da aula de culinária em alemão. A mesma experiência

eu tive na Alemanha na década de 90 ao iniciar os cursos de culinária. Hoje podem ser encontrados sem problemas muitos ingredientes “exóticos” naquela época: limão verde, coentro, mandioca (aipim, macaxeira), chuchu etc.

Esse primeiro contato tátil com os ingredientes “estranhos” é, na minha opinião, uma porta de entrada muito eficiente na discussão sobre um país e seus habitantes: são feitas comparações e são descobertas mais semelhanças do que diferenças. Nessa situação descontraída na cozinha – ainda que às vezes haja um certo alvoroço, algo queimando etc. – há oportunidade para se falar de vários assuntos, sempre em alemão. Os participantes têm a sensação de não estarem sendo observados nem controlados pelo professor, e minha experiência mostra que a fala espontânea é bastante estimulada durante a conclusão da tarefa: preparar os pratos, em duplas ou trios.

Essa fala espontânea só é possível com alunos que já tenham concluído o A2, quando eles já são capazes de se expressar em situações simples, p.ex. pedir algo (*Kannst du mir bitte das Salz geben?*), oferecer algo (*Probier mal!*) etc. Naturalmente acontece de na correria por vezes a conversação em alemão ser “salpicada” de palavras ou frases na língua materna, mas isso não invalida todo o tempo (geralmente 3 horas) de interação em alemão. O objetivo duplo do curso é explicado logo no início da aula: a língua deve cumprir sua função primeira que é possibilitar a comunicação para que se cumpra uma tarefa, mas isso não impede o uso do português caso haja alguma situação de incompreensão ou mal-entendido.

A natureza híbrida desse tipo de

curso representa uma maneira inovadora de transmitir *Landeskunde* de maneira objetiva e subjetiva ao mesmo tempo. A preparação de um curso desse tipo exige uma longa fase de preparação, pois o professor tem de conhecer muito bem as receitas e os ingredientes, pesquisar sobre sua história, tradições envolvidas etc. As receitas mais populares têm geralmente histórias bastante interessantes. Tome-mos como exemplo o prato nacional brasileiro, a feijoada. Podemos descrevê-la banalmente como um cozido de feijão preto e carnes. O fato de ela ter uma história de sucesso: de comida de escravos a prato nacional, não pode deixar de ser dito aos aprendizes de português. E o que isso diz sobre a sociedade brasileira? Podem ser levantadas várias discussões enriquecedoras, comparando-se com pratos das culturas dos aprendizes.

APRENDER ALEMÃO COZINHANDO NO RIO

Como já foi citado acima, venho oferecendo cursos de culinária em alemão há muitos anos no *Goethe Institut* e uma vez na Semana das Línguas Europeias, em 2017. Esses cursos sempre são muito procurados mas demandam muito tempo de preparação e de publicidade, bem como engajamento pessoal do professor. Resumindo: é divertido mas dá trabalho.

Um dos fatores mais importantes é a escolha de uma cozinha adequada, o que

sempre é um grande desafio. Os primeiros cursos, com duração de 4 encontros de 3 horas, foram oferecidos em parceria com o SENAC, que tem uma cozinha-escola no centro do Rio. Juntamente com um chef alemão, dez participantes se encontraram em quatro sábados à tarde, quando a cozinha estava livre, para primeiramente falarmos das receitas e todas as informações acerca delas e depois irmos pôr as mãos na massa com a ajuda do chef para prepararmos receitas como *Tafelspitz mit grüner Soße* e *Maultaschen*.

Na segunda e terceira edição do curso, tivemos de alugar uma cozinha de escolas de gastronomia, por isso os custos foram mais altos, mas como havia mais espaço, os alunos puderam participar mais ativamente do que na primeira edição, fazendo tudo o que acontece em uma cozinha: cortando, lavando louça, cozinhando etc.

O método foi em princípio sempre o mesmo: na primeira noite houve um encontro para que o grupo se conhecesse. Nesse encontro foram conduzidas atividades que promoveram a interação e ao mesmo tempo introduziram ou relembraram o vocabulário relativo à culinária. Nos encontros seguintes foram apresentados as receitas e os ingredientes, falou-se das regiões de onde eram originárias. Nos encontros seguintes foram apresentados as receitas e os ingredientes, falou-se das regiões de onde eram originárias as receitas. Foram criados grupos. Cada grupo se encarregou de uma

receita – por vezes mais de uma – e teve que ler a receita e entendê-la. As receitas eram todas didatizadas, com vocabulário considerado difícil explicado ou em alemão ou tradução para o português. Perguntas eventuais foram respondidas pelo professor. Depois, os grupos colocaram a mão na massa. O professor teve nesse momento um papel consultivo e só interferiu se houvesse algum tipo de mal-entendido e a receita estivesse em perigo. Ao final, todos os participantes jantaram juntos e conversaram sobre o que deu certo e o que deu errado.

CONCLUSÃO

Esse primeiro contato com a cozinha alemã representa na minha opinião uma ótima porta de entrada na discussão sobre alteridade: eles comem alimentos, pratos diferentes, em parte esquisitos – como será que eles são?

A aproximação gustativa e mediada de comidas e ingredientes “exóticos” é um primeiro passo na direção da compreensão intercultural e sempre funciona, quando se procura transmitir informações culturais além daquelas puramente linguísticas e culinárias. A partir desse primeiro contato tátil e gustativo com a cultura alemã, os alunos seguem motivados a conhecer melhor o país e as pessoas daquela cultura – pois fica um gostinho de “quero mais.” ■

- Altmayer, C. **Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache**. München: Iudicium, 2004.
- Barthes, Roland. **Für eine Psycho-Soziologie der zeitgenössischen Ernährung**. In: Freiburger Universitätsblätter. 1982.
- Benjamin, Walter. **Gesammelte Schriften**. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1972.
- Biechele, M.; Padrós, A. **Didaktik der Landeskunde**. Fernstudieneinheit 31. Berlin et al.: Langenscheidt, 2003.
- Koreik, U. Landeskunde. In: OOMEN-WELKE, I.; AHRENHOLZ, B. (Org.). **Deutsch als Fremdsprache**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013. p. 178-186.
- Lemke, H. **Ethik des Essens. Einführung in die Gastrosophie**, Berlin : Akademie Verlag, 2007.
- Saengaramruang, W. Interkulturelle Fragen in der thailändischen Germanistik. In: **Interkulturelle Fragen in Forschung und Lehre in der indonesischen Germanistik**. IGV (Indonesischer Germanistenverband), 2013.

Como ensinar línguas?

Do método ao pós-método

Marina Grilli¹ | FEUSP

Este artigo reúne informações sobre os tradicionais métodos de ensino de línguas e introduz o conceito de pós-método. Trata-se de um desdobramento do *workshop* para professores de alemão que ministrei em setembro de 2019 na APPA (SP), no qual revisei brevemente os grandes métodos de ensino de línguas e busquei provocar reflexões sobre as dificuldades de seguir um único método ao ensinar língua para um aprendiz ou grupo de aprendizes, desconsiderando uma série de fatores que influenciam a aula.

Ainda que não se trate de informações novas na área de pesquisa do ensino de línguas, a decisão de reuni-las aqui em uma espécie de guia tem o objetivo de facilitar o trabalho dos professores que criticam a ausência de diálogo entre o conhecimento produzido na academia e a realidade das salas de aula.

MÉTODO, METODOLOGIA E ABORDAGEM

Ao preparar uma aula de língua, existem alguns fatores, conhecidos de

todo professor, que não podem ser negligenciados. Primeiro, define-se o objetivo da aula; então, o conceito de ensino que embasará a aula e os princípios didáticos a serem seguidos pelo professor. A seguir, as estratégias para ensinar e os tipos de exercícios que os aprendizes deverão fazer, em conjunto com os materiais didáticos a serem empregados. É necessário, ainda, especificar quais recursos midiáticos serão utilizados e qual será a forma de avaliação do conteúdo a ser aprendido naquela aula (EDMONDSON & HOUSE, 2006, p. 113).

Segundo Edmondson & House (2006,

pp. 112-113), essa sequência de decisões a serem tomadas para a aula é intuitiva, e a ela dá-se o nome de metodologia. O método, por sua vez, é um pacote contendo respostas prontas a pelo menos uma parte delas. Para Anthony (1963), o método é um plano para a apresentação ordenada do conteúdo e está de acordo com uma abordagem. Funk (2010) observa que abordagens são passíveis de integração a métodos diferentes.

Desse modo, é possível entender metodologia e abordagem como conceitos semelhantes, embora não idênticos: enquanto a metodologia é compreendida como um conjunto de decisões a serem tomadas, a abordagem é o fundamento por trás delas.

OS GRANDES MÉTODOS

O primeiro método de ensino de línguas foi o Método de Gramática e Tradução (MGT). Segundo Edmondson

¹ Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

& House (2006, p. 114), elementos deste método sempre estiveram presentes no ensino de línguas, mas só foram reconhecidos como um método propriamente dito ao final do século XVIII. Basicamente, a concepção de aprendizagem de língua daquela época se resumia a memorizar palavras e regras gramaticais. A aula consistia na apresentação de um tópico gramatical, na produção de frases que mobilizassem esse tópico e, por fim, na elaboração de traduções e versões de trechos de obras literárias. Também havia exercícios de ditado, elaboração de resumos e escrita livre, mas o grande foco da aprendizagem de outras línguas era o acesso aos bens culturais produzidos nas línguas de prestígio, como pilar da formação espiritual do aprendiz. As aulas eram ministradas em língua materna, e a correção gramatical era fundamental (cf. NEUNER & HUNFELD, 1993).

Ao final do século XIX, foi proposto o Método Direto como reação ao MGT. A Revolução Industrial já estava em curso, e o foco da aprendizagem de línguas deixou de ser o acesso a obras literárias para recair sobre a comunicação em situações cotidianas. Por esse motivo, a língua materna não era utilizada nas aulas, a fim de que o aprendiz dominasse a linguagem oral, de forma intuitiva, assim como as crianças pequenas aprendem a língua materna (cf. EDMONDSON & HOUSE, 2006, p. 115; NEUNER & HUNFELD, 1993, p. 33).

Algumas décadas depois, o treinamento em línguas estrangeiras dos soldados dos EUA durante a II Guerra Mundial deu origem ao que seria denominado Método Audiolingual: a partir da análise estruturalista da língua e de um conceito behaviorista de aprendizagem, o método preconizava a repetição de

sequências orais até que se tornassem automáticas; nas palavras de Rösler (2012, p. 72), tratava-se de “apresentações de tópicos gramaticais fantasiadas de diálogos”². Portanto, quaisquer erros deveriam ser imediatamente corrigidos, para que não se consolidassem.

É interessante notar que Anthony (1963) considera o chamado Método Audiolingual, ou áudio-oral, como abordagem. Segundo o autor, dois dos pressupostos linguísticos que constituem essa abordagem são os seguintes: que a língua é um hábito, e hábitos são estabelecidos por repetição; a oralidade precede a escrita, e a compreensão precede a produção. A partir desses pressupostos, desenvolve-se o método a ser empregado em sala de aula. Entretanto, a maior parte dos autores utiliza o termo “método audiolingual”, por entender que o conceito traz especificações relativas aos princípios e estratégias de ensino, tipos de exercícios e forma de avaliação.

Concomitantemente ao surgimento do Método Audiolingual nos EUA, surgiu na França o Método Audiovisual, que guarda muitas semelhanças com aquele. O desenvolvimento da oralidade antes da escrita e da compreensão antes da produção, bem como a ausência de explicações explícitas sobre regras gramaticais, estão entre as características em comum. No Método Audiovisual também se dava grande importância ao estabelecimento de associações entre imagem e som na aprendizagem de vocabulário, embora muitos conceitos não possam ser exprimidos tão facilmente por meio de uma imagem, e à pronúncia do falante nativo: caso o professor não o fosse, deveria apresentar todo o conteúdo de áudio das aulas em fitas gravadas por um nativo (EDMONDSON &

HOUSE, 2006, pp. 117-118). Os cursos eram concebidos para uma carga horária intensiva: idealmente, seis horas diárias de aula, durante seis dias da semana!

Até aqui, está claro o papel de grande influência que a linguística e a psicologia exerciam sobre a aula de língua estrangeira, conforme apontam Edmondson & House (2006, p. 124). Na década de 1960, os avanços da psicologia cognitiva e os pressupostos da gramática gerativa – segundo a qual um número finito de recursos linguísticos pode gerar um número infinito de frases – se refletiram em novas propostas de ensino. Surgia assim a abordagem cognitiva, com foco na capacidade do aprendiz de descobrir as regularidades (EDMONDSON & HOUSE, 2006, p. 119) da língua estrangeira e as diferenças sistemáticas entre esta e sua língua materna. Desse modo, já não havia especificações muito rígidas sobre o que o professor deveria fazer em sala de aula, ou sobre utilizar ou não a língua materna. Assim, começava a transparecer que o conceito de método poderia ser falho.

O desenvolvimento da psicologia humanista, centrada no desenvolvimento da personalidade do sujeito, contribuiu para o surgimento de métodos menores, chamados por Rösler (2012, pp. 88-91) “métodos alternativos”. Não cabe detalhar tais métodos neste espaço, mas é possível afirmar que a sugestopédia, a resposta física total [*total physical response*] e o modo silencioso [*the silent way*] são alguns dos métodos alternativos que se tornaram mais conhecidos, e cujos recursos permanecem presentes em alguns formatos de aulas de língua estrangeira.

A próxima virada da Linguística foi a pragmática, que passou a considerar a construção de significado na comunicação

² No original, “Dialoge verkleidete Grammatikpräsentationen”. Tradução minha.

como advinda não só da estrutura da língua, mas também de suas funções, dando origem à Abordagem Comunicativa (cf. RÖSLER, 2012, pp. 76-80). Um pressuposto central dessa abordagem é que a aprendizagem ocorre quando o aprendiz se comunica; por isso, os exercícios de prática oral em sala de aula deixaram de girar em torno da reprodução de supostas rotinas cotidianas, abrindo espaço para a comunicação autêntica de informações e impressões dos aprendizes. Edmondson & House (2006, p. 120) identificam nessa abordagem quatro tipos de exercícios, em sequência: exercícios receptivos, reprodutivos, produtivos e criativos. Assim, as aulas partem das práticas em que o aprendiz segue um roteiro para descobrir uma informação que falta (*information gap*), passam pela representação de determinados papéis em simulações e chegam aos debates e discussões sobre temas relevantes.

Por fim, percebeu-se que não era possível estabelecer comunicação autêntica em língua estrangeira sem compreender a perspectiva a partir da qual o interlocutor vê o mundo e expressa sua visão. Cunhou-se o termo Abordagem Intercultural para designar essa perspectiva, em que o objetivo já não é imergir o aprendiz em uma “cultura-alvo”, a fim de que ele a assimile por completo, e sim, oferecer recursos para compreender o lugar de fala do outro e expressar-se com empatia. Edmondson & House (2006, p. 121) reforçam que, de qualquer forma, o foco da aula de língua deve permanecer na língua.

QUESTIONANDO OS MÉTODOS

Nota-se que é possível combinar as abordagens surgidas desde meados da

década de 1970 a diversas estratégias e técnicas percebidas, inicialmente, como partes integrantes de métodos específicos. Segundo Funk (2010), uma concepção global de método também não é capaz de descrever a variedade de cenários de ensino-aprendizagem e de formatos de exercícios que podem advir de influências da cultura local.

Desse modo, foi ficando claro que não existia um método perfeito de ensino de línguas. Kumaravadivelu (2006, pp. 163-168) elencou cinco mitos concernentes ao método: além do mito de que existe um método ideal, já pronto, apenas aguardando para ser descoberto, o qual já desconstruímos nas páginas anteriores, o autor também coloca como mitos as seguintes afirmações acerca do método:

- O método constitui o princípio organizador do ensino de língua.
- O método tem um valor universal e a-histórico.
- O método é neutro e não tem motivação ideológica.

O último dos cinco mitos elencados pelo autor é o de que pesquisadores concebem o conhecimento, e professores consomem o conhecimento, como se não tivessem autonomia alguma para elaborar hipóteses e teorias a partir de suas experiências em sala de aula.

Por fim, Kumaravadivelu (2006, p. 84) afirma que o método proposto por teóricos não é o mesmo método praticado por professores; até mesmo professores que afirmam seguir um método em particular não aderem, na prática, a todos os princípios associados ao mesmo. De fato, podemos constatar essa verdade em nossas salas de aula: frequentemente, é necessário modificar a ordem das etapas planejadas para a aula ou adaptar exercícios, a fim de atrair a atenção e o

interesse dos aprendizes, de acordo com seu perfil de aprendizagem.

A CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO

Desde a década de 1990, diversos autores têm abandonado a fixação pelo método de língua estrangeira e se voltado a examinar a condição pós-método (cf. PRABHU, 1990; ALLWRIGHT, 1991; KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006; entre outros). Nesse contexto, Kumaravadivelu (2006) estabeleceu três dimensões ou parâmetros que devem constituir a aula de língua estrangeira sob a perspectiva pós-método: o parâmetro da *particularidade*, o parâmetro da *praticabilidade* e o parâmetro da *possibilidade*.

O parâmetro da particularidade defende a adequação dos procedimentos de ensino de LE às particularidades linguísticas, socioculturais e políticas do local onde ocorre; o parâmetro da praticabilidade defende que o professor deve gerar teorias a partir de sua prática e deve colocar em prática o que teoriza, constituindo-se como sujeito autônomo do processo de ensino; o parâmetro da possibilidade está relacionado a uma pedagogia atenta às relações de poder no ambiente de ensino, que leve em conta a identidade e as experiências dos aprendizes, possibilitando transformações sociais.

O autor (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 201) sugere também dez macroestratégias que devem nortear o trabalho do professor de línguas. São elas:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem;
2. Facilitar a interação negociada;
3. Minimizar os desencontros perceptuais;
4. Ativar a heurística intuitiva;

5. Incentivar a consciência linguística;
6. Contextualizar o *input* linguístico;
7. Integrar as habilidades linguísticas;
8. Promover a autonomia do aprendiz;
9. Aumentar a consciência cultural;
10. Assegurar relevância social.

A partir dessas macroestratégias, o professor decide livremente as atividades a realizar em sala de aula.

Funk(2010b,p.942)observaqueavariedade de cenários de ensino-aprendizagem e de formatos de exercícios existentes não se enquadra em nenhum método específico, assim como grande parte dos materiais didáticos atuais. As recomendações de Kumaravadivelu para o ensino de línguas na chamada era pós-método serviram como inspiração para seus aclamados doze princípios didático-metodológicos para a aula de alemão como LE (cf. FUNK, 2010b, pp. 943-944), listadas abaixo.

1. Ensino pautado na ação
2. Ensino pautado no conteúdo

3. Ensino pautado nas tarefas
4. Individualização e personalização
5. Incentivo à autonomia
6. Incentivo à interação
7. Incentivo à reflexão
8. Automatização
9. Transparência e participação
10. Cultura de avaliação
11. Plurilinguismo
12. Sensibilidade à cultura de partida e à cultura-alvo

Não são poucas as semelhanças entre os princípios encontrados em ambas as listas; é possível afirmar que elas se complementam, pois, enquanto Kumaravadivelu se ocupa majoritariamente da filosofia por trás da aula pós-método, Funk debruça-se mais sobre algumas questões práticas, como a necessidade de tornar automático o uso do conteúdo aprendido e de considerar múltiplas formas de avaliação, selecionando aquela(s) que esteja(m) mais de acordo com as necessidades de cada aprendiz ou turma.

A CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO NA PRÁTICA DE SALA DE AULA

A seguir, vamos dar dois exemplos de como a condição pós-método se aplica à prática de sala de aula, a partir de conteúdos apresentados em livros didáticos de alemão. Para tanto, selecionamos dois trechos de livros para o nível A1 – afinal, quanto mais avançado o nível, mais fácil inserir na aula discussões que transcendam o campo semântico ou o tópico de gramática apresentado em cada aula. Porém, os princípios norteadores da condição pós-método preconizam justamente que a contextualização do conteúdo aprendido em relação à realidade dos aprendizes é mais importante do que quaisquer prescrições metodológicas.

A figura 1 mostra uma atividade do livro *Tangram aktuell 1*, (DALLAPIAZZA & JAN, 2004, p. 10), em que o aprendiz deve listar os nomes dos países sob o continente em que estão localizados. A princípio, o ato de reconhecer os nomes dos países

Figura 1. Atividade sobre nomes de países, nível A1

Woher kommen Sie?

C 1 Sortieren und ergänzen Sie.

Nordamerika Kanada
Südamerika Brasilien
Europa Polen
Afrika Namibia
Asien Japan
Australien Australien

Argentinien ♦ Australien ♦ Brasilien ♦ Chile ♦ China ♦ Indien ♦ Indonesien ♦ Italien ♦ Japan ♦ Kanada ♦ Kenia ♦ Marokko ♦ Namibia ♦ Neuseeland ♦ die Niederlande ♦ Österreich ♦ Polen ♦ die Schweiz ♦ die Türkei ♦ die USA ♦ Vietnam ♦ ...

ajuda a ativar a heurística intuitiva do aprendiz, aumentando sua consciência linguística, já que o aprendiz – ao menos o aprendiz brasileiro – certamente é capaz de reconhecer ao menos a maior parte dos países mencionados.

Cabe ao professor, portanto, integrar as habilidades linguísticas relacionadas à escrita e à oralidade, a fim de minimizar equívocos quanto à pronúncia dos nomes dos países; afinal, a semelhança nas formas desses nomes em várias línguas pode levar a esse tipo de equívoco.

O grande diferencial dessa atividade conforme os pressupostos do pós-método pode surgir na contextualização do *input* linguístico: por que os autores do livro selecionaram esses países? O que sabemos sobre cada um deles? Por que sabemos muito mais sobre alguns do que sobre outros? Essas questões despertam a conscientização cultural, e é possível expandi-las: como estão divididos os continentes? Por que a América Central não aparece na lista? Que tipo de visão de mundo isso permite pressupor que os autores do livro tenham? Em que medida ela difere da nossa? Serão ambas distorcidas na mesma medida, ou existe um ponto de vista mais correto do que outro?

Dessa forma, o professor garante tanto a “transmissão” do conteúdo trabalhado em aula quanto a relevância

social desse conteúdo, sem perder a autonomia para determinar qual será o tempo dedicado à prática da escrita e da pronúncia, se a atividade será realizada de forma individual e silenciosa ou em grupos, entre outros pormenores da aula que só o professor tem autoridade para decidir, e não qualquer pesquisador da área ou coordenador pedagógico que não esteja em sala de aula com aquele grupo de aprendizes.

Ainda é possível afirmar que o trabalho com o exercício mostrado na figura 1 remete ao menos a dois princípios da lista de Funk: o incentivo à reflexão e a sensibilidade à cultura de partida e à cultura-alvo. Afinal, aquilo que sabemos – ou acreditamos saber – sobre qualquer um dos países citados não só se refere a questões culturais, mas também tem a ver com aquilo que consideramos como cultura.

A figura 2 mostra cinco textos curtos retirados do livro *Studio 21* (FUNK & KUHN, 2013, p. 72), que apresentam cinco pessoas ou famílias e os tipos de moradia em que vivem.

Ao relacionar esses textos com as figuras que os acompanham, conforme o enunciado do exercício, os aprendizes entram em contato com formas de moradia que talvez lhes sejam completamente desconhecidas, por serem incomuns no

Brasil. Torna-se imprescindível, então, que o professor atue no sentido de minimizar os desencontros perceptuais e facilitar a interação negociada, contextualizando o *input* linguístico relativo a cada tipo de casa à cultura em que se inserem – o que pressupõe o plurilinguismo na aula, pois talvez não seja possível encontrar palavras semelhantes para todas as casas em ambas as línguas. Perceber esse fato contribui para aumentar a consciência cultural dos aprendizes.

Assim, além do incentivo à reflexão e da sensibilidade à cultura de partida e à cultura-alvo, é fácil trabalhar também o princípio de individualização e personalização, ao incentivar que cada aprendiz descreva a construção onde mora.

A relevância social da atividade fica por conta da comparação entre os possíveis estilos de vida das famílias citadas no exercício e de famílias semelhantes no Brasil. Quais das casas citadas podem ser encontradas no Brasil? Por quê? Por que algumas delas não são comuns por aqui? Quais os principais critérios para decidir onde morar? Qual o papel da renda familiar nessa escolha? Quais serão os critérios na Alemanha? Em que eles se diferenciam dos critérios no Brasil?

Desse modo, a aula conduzida a partir dos princípios e estratégias pós-método permite que se aprenda língua e se relacione o conteúdo aprendido às interações sociais cotidianas de cada aprendiz, tornando-o um cidadão mais consciente e fazendo com que o conteúdo linguístico se fixe de forma mais sólida em sua memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurei resumir os princípios e as estratégias de aula que se

Figura 2. Atividade sobre tipos de moradia, nível A1

1 Wer wohnt wo? Lesen Sie die Texte und ordnen Sie die Fotos zu.

1. Petra Galle (39) und ihr Mann Guido (41) wohnen in Olpe. Sie haben zwei Kinder: Mia (9) und Annika (5). Sie haben ein Haus mit Garten. Petra findet den Garten zu groß.
2. Uli Venitzelos (49) und seine Kinder David (22) und Lena (17) haben eine Altbauwohnung in der Goethestraße in Kassel. Sie leben gerne in der Stadt.
3. Hans-Jürgen und Eva Prohaska (beide 72) wohnen auf dem Land in der Nähe von Puchberg. Ihr Haus ist ziemlich alt, aber sehr groß. Sie sagen: „Unser Haus liegt sehr ruhig.“
4. Anja Jungblut (24) studiert in Dresden. Sie hat ein Zimmer im Studentenwohnheim im Hochhaus in der Petersburger Straße. Ihr Zimmer ist 14 qm groß. Anja findet das Zimmer sehr klein und das Wohnheim zu laut.
5. Paolo Monetti (55) und Kateryna Guzieva (54) leben in Mainz. Sie haben ein Reihenhaus. Sie finden das Haus klein, aber gemütlich. Und die Nachbarn sind nett.

relacionam ao conceito pós-método no ensino de línguas, a fim de incentivar os professores à reflexão sobre suas práticas e de oferecer uma base sobre a qual possam construir seu planejamento de aulas, com a segurança de que não têm o dever de seguir um método específico.

Vilson Leffa (2012, p. 391) define o método como “um sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo”, e a condição pós-método como “um reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba inver-

tendo a ordem estabelecida”. Procurei demonstrar aqui o quanto essa subversão de prescrições impostas enriquece o trabalho do professor, ao transcender o ensino da língua para reforçar seu papel de educador, conforme também defende Leffa (2005). ■

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, Dick. **The Death of the Method**. Comunicação apresentada na SGAV Conference, na Universidade Carleton, Ottawa, maio/1991. In: Centre for Research in Language Education Lancaster, Working papers, v. 10. Ottawa: University of Lancaster, 1991.
- ANTHONY, E. M. Abordagem, Método e Técnica. (1963). Trad. Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho. **Revista HELB: História do ensino de línguas no Brasil**, Brasília, n. 5, 2011, s/p. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 10 set. 2019.
- DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; JAN, Eduard von. **Tangram aktuell 1 – Lektion 1-4. Kursbuch + Arbeitsbuch mit CD zum Arbeitsbuch**. München: Max Hueber Verlag, 2004.
- EDMONDSON, W. J.; HOUSE, Julianne. **Einführung in die Sprachlehrforschung**. 3. Ed. Tübingen: Franck Verlag, 2006.
- FUNK, Hermann; KUHN, Christina. **Studio 21. Das Deutschbuch A1. Kurs- und Arbeitsbuch**. Berlin: Cornelsen, 2013.
- FUNK, Hermann. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: KRUMM, Hans- Jürgen. et al. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, pp. 940-952.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven/London: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**. In: *Tesol Quarterly*, n. 28, v. 1, pp. 27-48, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. In: *TESOL Quartely*, v. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching – from Method to Postmethod**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LEFFA, V. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. In: *Revista Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, pp. 389-411, 2012.
- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, pp. 203-218.
- NEUNER, G.; HUNFELD, H. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung**. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt / Universität Gesamthochschule Kassel (GhK), 1993.
- PRABHU, N. S. **There is no best method – why?** In: *Tesol Quarterly*, n. 24, v. 2, pp. 161-176, 1990.

Trechos de **duas** versões brasileiras de “**Brasilien, ein Land der Zukunft**” à luz **da** análise crítica de **traduções** proposta por **Katharina Reiss**

Fernando Alexandre de Oliveira Maia¹, Guilherme Santos Cysne² und Tito Lívio Cruz Romão³ | UFC

Stefan Zweig nasceu em Viena, em 28 de novembro de 1881, e faleceu em Petrópolis, em 23 de fevereiro de 1942. Judeu, era filho de um fabricante de tecidos. Seus estudos superiores concentraram-se em Germanística e Romanística, tendo concluído seu doutorado, em 1904, na Universidade de Viena. Ao publicar, no ano de 1941, sua obra *Brasilien, ein Land der Zukunft*, Stefan Zweig já não mais pôde lançá-la em seu país natal. O partido de Hitler já promovera vitórias em uma casa do autor, já que este era reconhecidamente pacifista. Além disso, seus livros já figuravam na lista de obras proibidas pelo regime nazista. Escritor de renome internacional, destacou-se como autor de uma série de biografias contando a vida de personagens célebres da história mundial, tais como Maria Antonieta, Joseph Fouché, Maria Stuart, Balzac, Fernão de Magalhães, Hölderlin, Kleist, Nietzsche, Dickens, Verlaine, Dostoiévski, Américo Vespúcio, Erasmo de Roterdã, Verhaeren etc. Também foi tradutor, tendo vertido para o alemão, à guisa de exemplo, poemas de Émile Verhaeren. Também era um viajante apaixonado por países, cidades e paisagens. Dedicou todo um livro ao Brasil, demonstrando, assim, seu interesse pelo país que, em 1941, viria a conceder, a ele e à sua esposa, um visto permanente. Em agosto de 1936, já fizera uma primeira viagem ao Brasil, quando estava a caminho de Buenos Aires, onde participaria de um encontro internacional de escritores (PEN Club). Entre agosto de 1940 e janeiro de 1941, retornou ao Rio de Janeiro, mas também estendeu sua estadia a Salvador, Recife e Belém. Em seguida, deslocou-se aos Estados Unidos, de onde entrou em contato com Abraham Koogan, que viria a ser o editor de seus livros.

Brasilien, ein Land der Zukunft teve o mérito de tornar o Brasil internacionalmente conhecido. Em 1941, foi lançada, no Brasil e em Portugal, a versão em português, que ganhou o título *Brasil: país do futuro*, na tradução de Odilon Gallotti; quase concomitantemente a editora Berman-Fischer publicava, em Estocolmo, a versão alemã, e o livro também era lançado em inglês nos Estados Unidos e na Inglaterra (na tradução de James Stern), em francês (traduzido por Claire Goll) e em sueco (na versão de Hugo Hultenberg). Em 2008, Kristina Michahelles publicou uma nova tradução brasileira, intitulada *Brasil, um país do futuro*.

Neste artigo, será feita uma breve análise de trechos extraídos das duas traduções brasileiras sob a ótica da metodologia de análise crítica de traduções desenvolvida pela teórica da tradução Katharina Reiss (1986). Primeiramente será feita uma breve apresentação dos principais pontos dessa

¹ Mestre em Administração pela Universidade de Leipzig; aluno do Curso de Letras (Alemão) da UFC; fmayabr@yahoo.com.br.

² Aluno do Curso de Letras (Alemão) da UFC; intercambista da UFC na Universidade de Colônia; guicysne4@outlook.com.

³ Doutor em Estudos da Tradução pela UFSC; docente do Curso de Letras (Alemão) e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Literatura Comparada) da UFC; cruzromao@terra.com.br.

fundamentação teórica, para em seguida, serem feitas algumas considerações sobre alguns trechos escolhidos de ambas as traduções.

METODOLOGIA DE ANÁLISE CRÍTICA DE TRADUÇÕES DE KATHARINA REISS

Em seu livro *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*, Reiss (1986) elaborou critérios que podem ser úteis aos críticos de tradução que desejem realizar seu trabalho de modo objetivo e consistente. Segundo Reiss (1986), primeiramente é preciso verificar de que tipologia textual se trata em cada caso particular. A fim de conceber essa verificação decisiva para a análise crítica de tradução, a autora recorreu aos critérios estabelecidos por Karl Bühler com ênfase na expressão, na representação e no apelo (BÜHLER: 1979)⁴. Além disso, é necessário averiguar se a tradução realmente fez jus às componentes linguísticas e às determinantes extralinguísticas do texto original através de vocábulos, expressões, termos etc. potencialmente e/ou adequadamente correspondentes. Enquanto as componentes linguísticas dizem respeito a elementos semânticos, lexicais, gramaticais e estilísticos, as determinantes extralinguísticas abrangem os elementos de natureza pragmática, de que fazem parte aspectos culturais, históricos, geográficos, sociais, antropológicos etc. que determinam a configuração de um texto. A seguir, serão explanadas, de forma breve, as três categorias metodológicas.

Determinação da tipologia textual ou categoria literária

Um primeiro passo a ser dado por qualquer tradutor antes de proceder à tradução de um texto é determinar a tipologia textual em que a obra se enquadra. O mesmo vale para o crítico de tradução, pois também ele já “deve deixar claro, antes de iniciar sua tarefa, de que tipo de texto se trata” (REISS: 1986, p. 24). Em seu estudo sobre tipologia textual, reiteramos que Reiss (1986) segue a teoria da linguagem de Karl Bühler (1979). É importante lembrar que cada tipologia textual abriga um número maior ou menor de gêneros textuais, que aqui entendemos, segundo a noção de Marcuschi (2008).

Reiss (1986) parte da predominância, para cada texto traduzido, de uma das três funções da linguagem concebidas por Bühler (1979), donde resultam três tipos textuais básicos apresentados a seguir, que foram acrescentados de um quarto tipo ainda antes da grande evolução das mídias computacionais e do advento da internet em escala mundial. Eis a tipologia proposta pela autora: **a) textos com ênfase no conteúdo**: o elemento mais importante desse tipo textual é o conteúdo, e como ele é transmitido. Cabe ao tradutor, aqui, voltar sua atenção especialmente para os elementos semânticos, gramaticais e estilísticos; **b) textos com ênfase na forma**: a estética e os componentes formais são características predominantes a serem observadas, devendo ocupar um lugar importante, no momento da tradução, ao lado dos aspectos estilísticos, semânticos e gra-

maticais; **c) textos com ênfase no apelo**: o tradutor deverá atentar para que o efeito produzido pelo TF junto ao receptor final deva ser reproduzido no TA, ou seja, também deva ser percebido pelo receptor final do texto traduzido; **d) textos audiomediais**: embora tenha uma forma escrita, esse tipo textual “chega ao ouvido do receptor com a ajuda de um meio não-linguístico numa forma falada (ou cantada)” (REISS, 1986, p. 34); grifo da autora.

Componentes linguísticas ou categoria linguística

A crítica de tradução voltada para a LA⁵ é um dos pilares na avaliação geral de uma tradução. O TA é verificado com base na sua configuração de texto traduzido; além disso, cabe ao CTR examinar em que medida o TR logrou integrar no TA elementos textuais relativos a conteúdo, estrutura e estilo. Para produzir uma tradução adequada, o TR precisa, sobretudo, ter um domínio profundo de sua própria língua materna. Os elementos lexicais, gramaticais, sintáticos, semânticos e estilísticos precisam corresponder às normas do vernáculo, pois o leitor final não precisa ser sempre lembrado de que está lendo uma tradução.

A categoria linguística proposta tem como referência as componentes linguísticas da LF e seus correspondentes na versão produzida na LA. O TR deverá atentar para a correta compreensão e exegese de elementos semânticos, lexicais, gramaticais e estilísticos de um texto dado; assim, deverá garantir que o sentido do TF será

⁴ Em seu livro, Reiss (1986, p. 33) recorre a um esquema em que apresenta as seguintes correlações: a) Função da linguagem: representação; dimensão da linguagem: lógica; tipologia textual: com ênfase no conteúdo; b) Função da linguagem: expressão; dimensão da linguagem: estética; tipologia textual: com ênfase na forma; e c) função da linguagem: apelo; dimensão da linguagem: dialógica; tipologia textual: com ênfase no apelo. Neste artigo, todas as citações serão feitas em português, em tradução nossa, com fins meramente didáticos.

⁵ Neste texto, utilizaremos as seguintes abreviaturas: TR = tradutor; CTR = crítico da tradução; LA = língua-alvo; TA = texto-alvo; CA = cultura-alvo; LF = língua-fonte; TF = texto-fonte; CF = cultura-fonte; PR = proposta de retradução.

preservado no TA e que recorrerá aos equivalentes mais adequados em cada caso. Caberá também ao CTR examinar a estreita correlação e a interdependência existente entre as componentes linguísticas. Deverá ser capaz de reconhecer corretamente os níveis da *langue* e da *parole*, e estar igualmente apto a averiguar se o TR tomou a decisão mais adequada. Caso sua opinião divirja da decisão tomada pelo TR, o CTR deverá mostrar por que o TR falhou em sua oferta tradutória e apresentar sua própria proposta de retradução. Devem-se observar as seguintes componentes linguísticas. **a) componentes gramaticais:** é normal esperar que uma tradução seja gramaticalmente correta – a menos, é claro, que o TF contenha, conforme intenção (p. ex. por razões estilísticas) do próprio autor, erros gramaticais que precisem ser vertidos *adequadamente* como erros gramaticais na LA. O critério a ser seguido aqui é *correção*. O TR precisa ter um excelente domínio da gramática de sua própria língua. Se assim não for, fatalmente comprometerá o resultado de suas traduções e, por conseguinte, levantará suspeitas sobre a qualidade do TF e do próprio autor; **b) componentes semânticas:** um dos aspectos mais importantes a ser analisado pelo CTR é a semântica. Espera-se que as ideias transmitidas pelo autor do TF sejam – lealmente⁶ – reproduzidas na LA. Para Reiss (1986, p. 58), o critério a ser utilizado aqui é *equivalência*. Devem-se observar estes aspectos: polissemias, homonímias, interpretações equivocadas, falta de coerência semântica entre TF e TA, mudanças arbitrárias no conteúdo do TF através de acréscimos (desnecessários) ou omis-

sões; **c) componentes lexicais:** o CTR deverá examinar se e de que maneira o tradutor lidou com “problemas de terminologias especializadas e línguas especiais, falsos amigos, homônimos, palavras intraduzíveis, nomes próprios e metáforas, jogos de palavras, expressões idiomáticas e provérbios etc.”. O critério é *adequação*; **d) componentes estilísticas:** o CTR deverá pautar-se pelo critério da *total correspondência*. Devem-se examinar os diferentes níveis e registros linguísticos utilizados pelo autor do TF (p. ex.: linguagem cotidiana, língua escrita e/ou culta), e sua versão para a LA, bem como o uso de estilo individual e de estilo de época. O CTR também deverá verificar se o TR verteu na LA rupturas estilísticas e/ou misturas de estilos realizadas acidental ou propositadamente pelo autor do TA.

Determinantes extralinguísticas ou categoria pragmática

De maneira muito genérica, a palavra-chave válida para a categoria pragmática é *situação*. Lida-se, aqui, com as relações existentes entre o microtexto e o macrotexto, nos quais as diferentes palavras e/ou conceitos estão inseridos, e que precisam ser entendidos como elementos de um todo. As componentes linguísticas não operam isoladamente e provocam efeitos correspondentes à determinada tipologia textual a que estão vinculadas. Reiss destaca que o CTR precisa ser cômico “da interdependência e das relações existentes entre as diferentes componentes linguísticas entre si, e entre elas e as exigências típicas de cada texto” (REISS: 1986, p. 69). A tarefa do CTR seria incompleta, se conside-

rasse apenas as duas categorias já abordadas. Ainda há um amplo leque de fatores extralinguísticos determinados pela LF e pela CF, que “codeterminam a configuração linguística do texto” (id., p. 70). Independentemente de seu caráter pragmático, cultural, geográfico, histórico, social, religioso, antropológico etc., esses fatores extralinguísticos, que acabam por imprimir uma forte marca no TF (e, consequentemente, no TA), existem em grande número, são diversificados e complexos: **a) o contexto situacional restrito:** Reiss (1986) refere-se a contextos bem específicos e, muitas vezes, inseridos em uma certa época: alusões a obras literárias, a acontecimentos históricos, a modismos, uso de interjeições de determinadas épocas etc. (REISS: 1986). O trabalho do CTR é duplamente árduo, já que tem de assumir a posição do TR, na tentativa de fazer o “mesmo” percurso desse profissional, para assim conseguir averiguar e julgar se o TR acertou em suas escolhas nos campos semântico e lexical; **b) a referência temática:** o CTR, como o TR, precisa ter vastos conhecimentos gerais, técnicos e especializados condizentes com os textos (na LF e na LA) envolvidos. Aqui, a tônica a ser dada reside no nível lexical, já que o CTR lidará com componentes ligadas a terminologias e fraseologias; **c) a referência temporal:** segundo Reiss (1986: 74), “as componentes temporais geralmente se tornam relevantes quando um determinado texto está fortemente ancorado na linguagem de uma determinada época”. Na tradução de textos mais antigos, “a escolha das palavras, de elementos morfológicos e sintáticos arcaizantes, assim como a opção por

⁶Comungamos com Christiane Nord, quando opta pelo termo “lealdade” em oposição a “fidelidade”: “Lealdade: A responsabilidade que tradutores têm perante seus parceiros na interação tradutória. A lealdade cria um compromisso bilateral do tradutor com a fonte e o alvo, levando em consideração a diferença entre conceitos de tradução culturalmente específicos predominantes nas duas culturas envolvidas” (NORD, 1997, p. 140).

determinadas figuras de estilo etc. [deveriam] manter-se, o máximo possível, bem próximo do uso corrente da língua do TF” (*id.*). Dependendo do escopo de uma tradução, também se poderá optar por não se ater ao caráter arcaico do TF; **d) a referência local:** a componente local está relacionada principalmente a fatos, peculiaridades e convenções próprios da cultura do país em que se originou o TF; isso pode representar uma certa dificuldade para o TR, por estar diretamente vinculado à competência bicultural desse profissional. Não raro, o TR vê-se perante fatores culturais próprios apenas de um determinado país, povo ou nação, para os quais não necessariamente há expressões correspondentes na LA. Para lograr eliminar possíveis dificuldades de tradução nesse contexto, a autora indica as seguintes propostas de solução: **i)** uso de empréstimos, isto é, adoção da ideia conceitual e da designação existente na LF, por exemplo para fenômenos socioeconômicos ou culturais; **ii)** uso de decalques, ou seja, criação de novas unidades lexicais a partir da reprodução literal de conceitos oriundos da LF; **iii)** adoção da expressão estrangeira mediante o acréscimo de uma nota de rodapé; e **iv)** uso de tradução explicativa, isto é, em vez da palavra estrangeira utilizar um termo/termos da LA que explique(m) o conceito existente na LF; **e) o referencial do receptor:** parênteses, metáforas, expressões idiomáticas e citações normalmente usadas apenas na LF, dentre outros exemplos, fazem parte do referencial do receptor. Segundo Reiss (1986: p. 81), essas componentes são as “que levam o autor do original, com seu olhar voltado para os leitores aos quais *ele* quer se reportar, a configurar

o TF de um determinado modo, e não de outro” (grifo da autora). A tipologia textual e os gêneros textuais são decisivos para as tomadas de decisão do TR; se estiver seguro da tipologia e do gênero textual, o tradutor poderá decidir com mais firmeza se, por exemplo, deverá traduzir ou não uma determinada metáfora da LF para a LA; **f) o referencial do autor:** aqui se encontram elementos extralinguísticos que codeterminam a linguagem do autor e/ou de seus personagens, como sua filiação a uma determinada escola ou corrente literária, a caracterização linguística de seus personagens mediante seu pertencimento a determinados grupos regionais, sociais, profissionais ou religiosos etc. Por terem um efeito imediato sobre os níveis lexical, gramatical e estilístico, o TR e o CTR não podem ignorá-los; **g) implicações afetivas:** implicações afetivas são aquelas componentes extralinguísticas diretamente ligadas a aspectos de manifestação linguística que exprimem alguma carga emocional no TF, tais como, “por exemplo, humor ou ironia, desprezo ou sarcasmo, entusiasmo ou ênfase” (REISS: 1986, p. 85). A tarefa do CTR consiste em verificar se o TR reconheceu corretamente na LF esses elementos e se logrou achar equivalentes adequados na LA.

APLICAÇÃO PRÁTICA DA ANÁLISE CRÍTICA DE TRADUÇÕES À LUZ DA METODOLOGIA DE K. REISS

Com base nos critérios e procedimentos estabelecidos por Katharina Reiss (1986), serão apresentados a seguir exemplos extraídos do cotejo

entre o original da obra *Brasilien, ein Land der Zukunft* (ZWEIG: [1941] 1997) e as versões brasileiras *Brasil, país do futuro* (1941), do tradutor Odilon Gallotti, e *Brasil: um país do futuro* (2008), de Kristina Michahelles.

Quanto à categoria literária, a obra de Zweig em questão costuma ser chamada, em língua alemã, de *Brasilien-Monografie*. Mesmo tendo um caráter bastante informativo, não se pode negar a natureza romanesca dessa monografia sobre o Brasil, já que se trata de uma espécie de biografia romanceada do Brasil vista através das lentes zweiguianas. É, por exemplo, prenhe de sentimentos, idealizações e quase utopias desenhadas pelo autor, que, por um lado, precisava mostrar sua gratidão pelo país que o acolhera e, por outro, certamente se viu embriagado diante da profusão de misturas étnicas aqui reinantes. A seguir, serão elencados e brevemente comentados trechos do TF e do TA atinentes a diferentes aspectos explorados nas categorias linguística e extralinguística. Por questão de espaço, não serão abordadas todas as componentes de cada categoria proposta por Reiss (1986). Os trechos serão apresentados primeiramente no TF, depois contrastados com as traduções e, por fim, acompanhados, se necessário, de uma proposta de retradução (PR). Nos exemplos elencados abaixo, os trechos relevantes para cada componente no TF, no TA1 (tradução de O. Gallotti) e TA2 (tradução de K. Michahelles) e na PR virão grifados em negrito, e os números das respectivas páginas virão indicados acima de cada exemplo. O itálico somente será usado, se o TF já o tiver apresentado originalmente.

Exemplo 1:

TF p. 150	TA1 p. 118	TA2 p. 135	PR
Ein Teil der <i>caboclos</i> , besonders in den tropischen Zonen, arbeitet nicht, um zu sparen (...)	Grande parte dos <i>caboclos</i> , sobretudo nas zonas tropicais, trabalha não para economizar (...)	Grande parte dos <i>caboclos</i> , sobretudo nas zonas tropicais, não trabalha para economizar (...)	

Exemplo 2:

TF p. 150	TA1 p. 118	TA2 p. 135	PR
(...) um in bescheidenster, allerbescheidenster Weise noch zwei Tage ohne Arbeit zu leben.	(...) para, da maneira mais modesta, modestíssima , passar dois dias sem trabalhar.	(...) para poder viver modestamente mais dois dias sem trabalhar.	Recomendamos a proposta do TA1.

Exemplo 3:

TF p. 152	TA1 p.120	TA2 p. 136	PR
Dieses Bicho, dieses Tier-spiel , hat eine sonderbare Entstehungsgeschichte, (...)	Esse jogo do bicho tem uma singular história de origem ...	A história desse jogo do bicho é insólita ...	

Notamos que, no Exemplo 1, Zweig, ao se ver diante de uma referência local, optou por deixar a palavra brasileira *caboclos* no original, sem acompanhá-la de nenhuma explicação, ou seja, fez uso de um empréstimo. Nas duas versões brasileiras, ambos os tradutores reconheceram esse vocábulo como um termo comum, não o caracterizando com itálico.

Entendemos que, no Exemplo 2, o autor opta por uma gradação no uso da locução adverbial grifada. Trata-se, em nosso ver, de uma escolha estilística que, por ser bastante recorrente no TF, pode ser entendida como típica da lin-

guagem de Zweig, devendo, portanto, ser mantida na versão brasileira, como ocorre no TA1.

No Exemplo 3, Zweig faz uso de um empréstimo e, em seguida, de um decalque, a fim de discorrer sobre o jogo do bicho, termo que os dois tradutores verteram em português sem nenhuma marca de estranhamento extralinguístico, pois é uma referência local dos brasileiros.

No Exemplo 4, nota-se que Zweig, ao descrever os barracos ou casebres construídos por descendentes miscigenados de índios e escravos utiliza termos, em alemão, indicando materiais

pouco comuns, no Brasil, na construção desse tipo de moradia: *Bambusrohr* (bambu ou cana-da-Índia) e *Schilf* (junco). Os dois tradutores superaram esse problema, ao se referirem a *choupana* (termo datado para os dias de hoje, mas perfeitamente aceitável para a época de O. Gallotti), *choça* ou *casebre de taipa*. Para os dias de hoje, o termo *choça* também poderia ser substituído por *barraco*, mas seu uso não implica, absolutamente, em problemas na segunda versão brasileira, já que também deixa um gosto de termo mais antigo, o que remete aos anos 1930/40. Os dois trechos traduzidos são visível-

Exemplo 4:

TF p. 154	TA1 p. 121	TA2 p. 138	PR
Die Wohnung schaffen sich die meisten selbst, eine Hütte oder ein kleines Haus aus Bambusrohr, mit Lehm beworfen und mit Schilf gedeckt , das sie sich mit eigener Hand irgendwo erbauen.	A maior parte constroem eles mesmos em um lugar qualquer a sua morada, uma choupana ou um casebre de taipa e coberto de palha .	A maioria constrói suas próprias casas, uma choça ou um casebre de taipa cobertos de palha .	A maioria constrói, eles mesmos, com as próprias mãos, um barraco ou uma casinha de taipa coberta de palha, em um lugar qualquer.

mente mais curtos, pois ambos os tradutores, ao trataram dos detalhes acima referentes à pragmática local, não precisaram recorrer a descrições como o fez Zweig. De qualquer modo, o TA2 reduziu bastante o trecho, ao deixar de incluir o fato de os moradores construir os barracos com as próprias mãos. Trata-se, nesse caso, de uma omissão no âmbito da componente semântica.

Vemos, no Exemplo 5, que, no tocante à componente lexical, Zweig usa o fraseologismo alemão *im Schnecken-tempo*, que, traduzido literalmente, significa *no ritmo de um caracol*. No TA1, o TR faz uma tradução literal do alemão, ao passo que a TR do TA2 recorre à metáfora zoomórfica normalmente utilizada no português brasileiro.

No Exemplo 6, Zweig insere em seu texto a citação de um período escrito em língua portuguesa, sem recorrer sequer a uma nota de rodapé para adicionar uma tradução em alemão desse trecho. No TA1, o TR não faz uso de aspas, de modo que o leitor pode pensar tratar-se das próprias palavras do autor do TF. No TA2, a TR recorre às aspas, desfazendo a interpretação suscitada no TA1. Trata-se, aqui, de uma questão estilística que precisa ser tratada pautando-se no critério da total correspondência, sob pena de adulterar-se parte da intenção do autor do TF.

No exemplo 7, a escolha da componente lexical *tem o poder de*, presente no TA1, dá margem para um

entendimento ambíguo da palavra *po-der*, que tanto pode significar *Macht* quanto *Fähigkeit* em alemão. Ao usar o vocábulo *capacidade*, a TR do TA2 não deixa margem para interpretações, trazendo uma palavra que realmente corresponde à ideia expressa no TF.

No Exemplo 8, Zweig faz uso de duas palavras praticamente sinônimas – *Auftrieb* (impulso, ímpeto, estímulo) e *Antrieb* (propulsão, estímulo, incentivo etc.). No TA1, o TR ignora uma das duas palavras, enquanto a TR do TA2 utiliza os termos *impulso* e *incentivo*, que, em português brasileiro, também são sinônimas. Dessa forma, manteve o eco semântico proposto pelo autor do TF, conservando,

Exemplo 5:

TF p. 161	TA1 p. 127	TA2 p. 144	PR
Damit ist endlich der prinzipielle Ansatz zu einem Fortschritt gemacht, der jedoch nur im Schnecken-tempo fortschreitet.	Com isso afinal se dá o primeiro passo para um progresso, cuja lentidão , todavia, é igual à do caracol .	Com isso, finalmente se deu o primeiro passo para um progresso que, no entanto, continua em passo de tartaruga .	Recomendamos a versão do TA2.

Exemplo 6:

TF p. 161	TA1 p.133	TA2 p. 143	PR
Erst unter dem Kaiserreich beginnt, daß cada villa ou cidade tenha uma escola pública, cada província um liceu, e que se estabeleçam universidades nos mais apropriados locais .	Só no primeiro império, em 1823, se começa a projetar que cada vila ou cidade tenha uma escola pública, cada província um liceu, e que se estabeleçam universidades nos mais apropriados locais .	Só no império, em 1823, começa a se projetar que “ cada vila ou cidade tenha uma escola pública, cada província um liceu, e que se estabeleçam universidades nos mais apropriados locais .”	Optamos, neste caso, pela versão do TA2

Exemplo 7:

TF p. 164	TA1 p.129	TA2 p. 146	PR
Er hat die Fähigkeit , lebendige Typen, die sein Land, sein Volk charakterisieren, lebendig zu erfassen, ist ein geborener Erzähler, (...).	Tem o poder de apresentar com realismo tipos vivos que caracterizam seu país e seu povo; é por natureza um narrador, (...).	Tem a capacidade de caracterizar com realismo tipos vivos que representam seu país e seu povo, é um narrador nato, (...).	Optamos, neste caso, pela versão do TA2.

Exemplo 8:

TF p. 170	TA1 p.120	TA2 p. 151	PR
(...), noch hat Brasilien trotz allen und allen unseren Torheiten von unserer alten Welt Auftrieb und Antrieb zu empfangen.	O Brasil, apesar de todas as nossas loucuras, ainda tem que receber impulso do nosso Velho Mundo.	Ainda o Brasil – apesar de todas as nossas loucuras – precisa receber impulso e incentivo do Velho Mundo.	Optamos, neste caso, pela versão do TA2.

também, um traço de seu estilo que se traduz no uso de palavras cujo sentido vem, muitas vezes, reiterado por sinônimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos negar as vantagens decorrentes de um método de análise crítica de tradução cientificamente fundamentado, como ocorre com os procedimentos e critérios elaborados por Katharina Reiss. Evitam-se, dessa forma, supostas críticas que, por falta

de fundamentação, em geral se resumem a frases do tipo “tradução boa” ou “tradução ruim”. Observando-se os dois lados particularmente envolvidos na tarefa de crítica, a tarefa do TR e a tarefa do CTR, podemos concluir que este último pode ajudar, sobremaneira, o primeiro a obter progressos nos campos da competência tradutória e da aquisição e/ou aprofundamento de conhecimentos linguísticos e interculturais. Por outro lado, no campo dos Estudos da Tradução, esse tipo de análise sistematizada e metodologicamente fundada também pode contribuir tanto

na formação de novos tradutores quanto na influência a ser exercida na área de tradução editorial. Dessa forma, resultados obtidos mediante análises críticas bem embasadas também poderão exercer alguma influência sobre editoras bem-intencionadas. Com base em resultados inequívocos, elas, por exemplo, podem passar a refletir mais detidamente sobre as exigências que deveriam fazer junto aos profissionais por elas contratados no ramo da tradução literária. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÜHLER K. *Teoría del lenguaje*. Versión española de Julián Marías. Madrid: Alianza Editorial, 1979.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NORD, C. *Translating as a Purposeful Activity - Functionalist approaches explained*. 3ª. ed. Manchester: St Jerome Publishing, 1997.
- REISS, K. *Translation Criticism. The Potentials & Limitations*. Xangai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2004.
- REISS, K. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. Munique: Huber Verlag, 1986.
- ZWEIG, Stefan. *Brasil, um país do futuro*. Trad. Kristina Michahelles. Porto Alegre, RS: Editora L&PM, 2008.
- ZWEIG, Stefan. *Brasil – ein Land der Zukunft*. Frankfurt am Main / Leipzig: Insel Verlag, 1997.
- ZWEIG, Stefan. *Brasil, país do futuro*. Trad. Odilon Gallotti. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1960 (1942).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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