

ABRAPA

# projekt

DEZEMBRO DE 2018 | Nº 56

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL



**Um léxico mental, duas (ou mais) línguas:** implicações para o ensino de línguas estrangeiras *Warum Deutsch?*  
**Sprachbiographische** Entwicklungslinien von Studierenden der Germanistik in **Brasilien** **Jogos** digitais: uma possibilidade de aprendizagem nas aulas de **Língua Alemã**

**Hueber** Freude an Sprachen

**Cornelsen**

**Klett**



## Projekt

Revista dos Professores de Alemão no Brasil  
Nr. 56 - Dezembro de 2018 - 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),  
Dionei Mathias (UFSM), 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  
Voerker (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

Erika Gonçalves  
erika.ahgoncalves@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.

Im Juli 2018 wurde zum ersten Mal ein neuer interregionaler ABraPa-Vorstand gewählt (2018-2021). Damit alle Aufgaben des brasilianischen Dachverbandes der Deutschlehrer erfolgreich erledigt werden können, führen wir Onlinesitzungen, um unsere Aktivitäten zu besprechen: **Präsidentin: Gisela Hass Spindler** - ARPA - RS, ist auch am Instituto Ivoti tätig; **Vize-Präsident: Tito Lívio Cruz Romão** - APANOR, ist Dozent an der Universidade Federal do Ceará; **Sekretärin: Cíntea Richter** unterrichtet am Colégio Província de São Pedro; **Vize-Sekretärin: Rogéria Costa Pereira** - APANOR, Dozentin an der Universidade Federal do Ceará; **Schatzmeisterin: Josiane Richter** - APPLA- PR, ist zur Zeit die Leiterin des Colégio Imperatriz Dona Leopoldina in Entre Rios-Guarapuava, Paraná.

Die 8. Projekt- Onlineausgabe wurde von Tito Lívio Cruz Romão und Rogéria Costa Pereira koordiniert und liegt ihnen jetzt vor, voller wertvoller und umfangreicher Artikel von Verbandsmitgliedern aus ganz Brasilien. Die Zeitschrift enthält interessante Beispiele über und für den Deutschunterricht, die uns motivieren sollen, unsere Lehr- und Lernfähigkeit zu verbessern, darunter über das Germanistikstudium in Brasilien, den Einsatz von leichten Lektüren im Studiengang Deutsch und von didaktisierten Gedichten im DaF-Unterricht, den Deutschunterricht an öffentlichen Schulen, die Übersetzung von Filmuntertiteln, den Einsatz von digitalen Lernspielen im Deutschunterricht, das mentale Lexikon beim Sprachenerwerb, Übersetzungsvergleich als DaF-Lehr- und Lernstrategie u. a.

Und bald ist noch ein Jahr zu Ende. Wir wünschen Ihnen eine gesegnete Weihnachtszeit und währenddessen eine angenehme Lektüre der Zeitschrift Projekt.

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



Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão

[www.abrapa.org.br](http://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](http://www.abrapa.org.br)

#### ► AMPA

Erika Gonçalves  
A/C Cultura Alemã  
Rua do Ouro, 59 - Sala 2  
CEP 30220-000  
Bairro Serra - Belo Horizonte - BH  
[www.abrapa.org.br/ampa-mg](http://www.abrapa.org.br/ampa-mg)  
erika.ahgoncalves@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](http://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](http://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](http://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](http://www.abrapa.org.br/appa-sp)  
[www.appasaopaulo.org.br](http://www.appasaopaulo.org.br)  
[facebook.com/appasaopaulo](https://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](http://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](http://www.abrapa.org.br/apa-rio)

AN DIE LESER   EDITORIAL .....	01
DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG   FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALEMÃO .....	04
Warum Deutsch? Sprachbiographische Entwicklungslinien von Studierenden der Germanistik in Brasilien Sarah Jacobs	
UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO .....	12
Possibilidades de letramento literário em nível superior – experimentando a <i>leichte Lektüre</i> Anelise F. P. Gondar, Ana Carolina C. da Silva	
LITERATUR UND UNTERRICHTSPRAXIS   LITERATURA E PRÁTICA DE ENSINO .....	18
A multiplicidade de vozes no percurso literário e a receptividade ao papel ativo do leitor Carla Jeucken Almeida, Juliana Oliveira do Couto	
LEHRWERKANALYSE   ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO .....	23
Encaminhamento de produção textual no livro didático <i>Menschen</i> Cristiane Schmidt	
UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO.....	29
O emprego de memes na aula de língua estrangeira: uma discussão para <i>English as a Foreign Language</i> e <i>Deutsch als Fremdsprache</i> Gabriel Caesar A. S. Bein, Laura G. V. Laatsch	
UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO.....	35
Jogos digitais: uma possibilidade de aprendizagem nas aulas de Língua Alemã Bruna Cristina Endler Schmitt	
UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO.....	41
<i>Kinder, Lied und Bewegung</i> : experiências, desafios e soluções no ensino de alemão numa escola pública do município do Rio de Janeiro Josué Santos de Souza	
UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO.....	46
<i>KlasseKinderSpiel</i> : O jogo que estimula a autorreflexão Alice Mueller	
WORTSCHATZVERMITTLUNG   ENSINO DE VOCABULÁRIO .....	50
Um léxico mental, duas (ou mais) línguas: implicações para o ensino de línguas estrangeiras Bernardo Kolling Limberger	
ÜBERSETZUNG   TRADUÇÃO .....	56
Projeto <i>Sarau da Tradução</i> : O uso de poesia em sala de aula de estudantes da graduação em Letras habilitação Língua e Literaturas em Língua Alemã da Universidade Federal de Pelotas Monique Cunha de Araújo	
ÜBERSETZUNG   TRADUÇÃO .....	60
Die Übersetzung der Untertitel des Films „ <i>Goodbye Lenin!</i> “ ins Englische – eine Analyse Daniela de Souza Garcia	
ÜBERSETZUNG   TRADUÇÃO .....	65
<i>Hund</i> como <i>leitmotiv</i> na narrativa kafkiana <i>Forschungen eines Hundes</i> e seus correspondentes em uma tradução brasileira Fernando Alexandre de Oliveira Maia, Giuliano Vítor de Lacerda Marques, Tito Lívio Cruz Romão	
RICHTLINIEN   INSTRUÇÕES .....	71

# Deutsch für Kinder und Jugendliche



► **Für Kinder in Klasse 1 und 2:**

Unser neues Lehrwerk **Jana & Dino** konzentriert sich im ersten Band auf das Hören und Sprechen und ein imitatives, handlungsorientiertes Lernen. In Band 2 werden Schritt für Schritt die deutschen Laute und Buchstaben eingeführt. **Band 1 erscheint im März 2019.**

[www.hueber.de/jana-und-dino](http://www.hueber.de/jana-und-dino)



► **Für Kinder ab 7 Jahren:**

Mit **Paul, Lisa & Co** gelingt ein sanfter Einstieg in die deutsche Sprache. Die Geschichten mit Paul, Lisa, Julia und Alex ermöglichen einen ganzheitlichen und handlungsorientierten Unterricht.

[www.hueber.de/paul-lisa-co](http://www.hueber.de/paul-lisa-co)



► **Für Jugendliche ab 12 Jahren:**

Das Lehrwerk **Beste Freunde** führt in 6 Bänden von A1-B1. In jedem Modul erleben die Lernenden mit einem jugendlichen Protagonisten die deutsche Sprache ganz direkt.

[www.hueber.de/beste-freunde](http://www.hueber.de/beste-freunde)



► **Für Jugendliche ab 12 Jahren:**

Das Lehrwerk **Planet Plus** führt in 6 Bänden von A1-B1 und bietet mit dem Konzept „Deutsch lernen mit Geschichten“ eine abgeschlossene Geschichte pro Modul mit emotionalem und didaktischem Mehrwert.

[www.hueber.de/planet-plus](http://www.hueber.de/planet-plus)



► **Für Jugendliche und junge Erwachsene:**

Das Lehrwerk **Mit uns** führt in drei Bänden zu den Niveaus B1+, B2 und C1. Die Themen werden von sympathischen Jugendlichen präsentiert, die einen emotionalen Bezug zu den jugendlichen Lernern schaffen.

[www.hueber.de/mit-uns](http://www.hueber.de/mit-uns)



# Warum **Deutsch**? Sprachbiographische Entwicklungslinien **von** Studierenden **der Germanistik in Brasilien**

Sarah Jacobs<sup>1</sup> | WWUMünster

**A**ktuelle Migrationen weltweit rücken das Thema Sprache in Bereichen wie politischer Planung und Praxis in den Vordergrund. Doch transnationale Interdependenzen sind nicht neu und beeinflussen schon lange und weiterhin, wie Sprachen genutzt und verwaltet werden (Duchêne & Heller, 2012). Einer transnationalen Mobilität stehen Bildungskonzepte in vielen Ländern entgegen. Soziale, wirtschaftliche und politische Beziehungen bestimmen, wie Sprache in der Gesellschaft verwaltet wird (Irvine & Gal, 2000). Auffällig ist, dass im Bildungssystem vieler Länder nur eine Sprache als Unterrichtsmedium verwendet wird und im Ergebnis nur eine Sprache vorherrschend von der Mehrheit der Menschen solcher Länder beherrscht wird. Empirische Daten und ein normativer Diskurs in der Pädagogik deuten darauf hin, dass der bestehende monolinguale Habitus<sup>2</sup> und monokulturelle Ansätze zu einer Schwächung der zukünftigen Leistungsmöglichkeiten von Studierenden führt und daher eine Anpassung des Bildungssystems an die globale mehrsprachige Realität gefordert wird (Cummins, 2000) (Gogolin & Neumann, 2009). Der aktuelle Stand der Forschung über die vorherrschende Wahrnehmung der sprachlichen Normen offenbart eine monolinguale Einstellung und steht für die Notwendigkeit politischer Veränderungen ein, um Sprachideologien zu verändern (Auer & Wei, 2007) (Fürstenau, 2012).

In dieser Arbeit geht es um die Analyse subjektiver Erfahrungen von brasilianischen Studierenden der Germanistik an der Universidade Federal do Rio de Janeiro in Brasilien, um die Beweggründe und Relevanz der Studienwahl zu verstehen. Aufgrund der Begrenztheit von vier Interviews kann nicht geschlussfolgert werden, wie Geschlecht, sozioökonomische Situation und Bildungsnähe der Eltern bei der Studienwahl in Brasilien zusammenspielen. Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Pilotstudie handelt, die nur eine kleine Stichprobe von vier Studierenden einbezieht, ist es empfehlenswert, die Generalisierbarkeit der Ergebnisse in einer größer angelegten, eventuell quantitativ ausgerichteten Studie zu garantieren.

Es sollen konkrete Anhaltspunkte gefunden und überprüft werden, welche die Studienwahl erklären, welche Lebens-

<sup>1</sup> Westfälische Wilhelms-Universität Münster; CAB, Cultura Alemã no Brasil; e-mail: culturaalemanobrasil@gmail.com

<sup>2</sup> Der Terminus monolingualer Habitus verweist in der deutschsprachigen Literatur auch auf institutionelle Prozesse (vgl. Gogolin und Neumann, 2009).



umstände oder welche Politik unter anderem im Bildungswesen welchen Einfluss haben. Mit der Kenntnis von Gründen, warum Deutsch in Brasilien gelernt wird, könnten Schulen und Hochschulen in Brasilien Maßnahmen entwickeln, um Deutsch attraktiver zu gestalten. Ebenso könnte dementsprechend die deutsche Sprachpolitik für Deutsch als Fremdsprache in Brasilien attraktiver gestaltet werden.

Innerhalb der Soziolinguistik soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Erforschung fremdsprachlichen Lehrens und Lernens leisten. Die Ergebnisse können Hinweise darauf geben, bei welchen Interessengebieten angesetzt werden kann und auf welchem Stand, sprachlich wie landeskundlich, die Studierenden stehen, also auch was die Lehrenden an den Universitäten den Germanistikstudierenden derzeit vermitteln. Darüber hinaus können die Einblicke in die Sprachbiographien einen Überblick über bildungspolitische Strukturen liefern, die Deutsch als Fremdsprache in Brasilien beeinflussen. Im weitergehenden Sinn kann die Thematisierung des Deutschlandbildes und der Einstellung gegenüber Deutschen und ihrer Sprache als ein Beitrag zur Völkerverständigung und Friedenserziehung gesehen werden (Bergmann, 2006).

Seit Anfang 2015 lebe ich in Brasilien. Ich war Sprachassistentin des DAAD von August 2015 bis Juni 2016 an der Universidade Federal do Rio de Janeiro. Für meine Masterarbeit des Master of Education (Germanistik / Spanisch) an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster (2018) führte ich 15 bis 20-minütige Interviews im April und Mai 2017 in Rio de Janeiro auf Deutsch mit vier brasilianischen Studierenden der UFRJ des Fachbereichs Letras – Portugiesisch

und Deutsch (Deutschniveau B2) durch. Die Interviews wurden auf Deutsch geführt, damit durch Übersetzung nicht möglicherweise Verfälschungen auftreten. Daher war ein höheres Sprachniveau des Deutschen Grundvoraussetzung für die Durchführung der Interviews. Außerdem kann so gleichzeitig die Sprachkompetenz der Studierenden eingeschätzt werden. Es wurde nur dann ins Portugiesische gewechselt, wenn der Befragte unsicher war. Auch wenn Deutsch nicht unbedingt die natürliche Sprache der Befragten ist, so ist sie doch durch ihr Studium eine stark präsente Sprache.

Die Forschungsfrage lautete: Welche Hintergründe und welche Zukunftspläne führen dazu, dass BrasilianerInnen Germanistik studieren? Die Erfahrungen und Einstellungen der Studierenden wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) ausgewertet. Es wurden sechs Schwerpunkte und daraus folgende Kategorien gebildet:

1. Bildungsbiographischer Hintergrund: Auf welche Schule bist du gegangen? Was machen deine Eltern beruflich?;
2. Deutscher Hintergrund: Hast du deutsche Vorfahren oder Familie, die in Deutschland lebt?;
3. Deutsche Sprache: Was denkst du über die deutsche Sprache? Welchen Kontakt hast du zur deutschen Sprache?;
4. Deutschlandbezug: Was denkst du über Deutschland? Willst du nach Deutschland? Warum?;
5. Berufliche Perspektiven: Was willst du beruflich mit deinem Studium machen?;
6. Studienmotivation: Warum studierst du Germanistik? Warum an der UFRJ?

## HABITUS UND RATIONAL CHOICE

Im Folgenden beziehe ich mich auf das Konzept des sprachlichen Marktes gemäß

dem Soziologen Pierre Bourdieu. In seiner Studie *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (Bourdieu, 1991) wird eine Verbindung zwischen Sprache und sozialen Positionierungs- und Machtstrukturen hergestellt, in denen sich die Sprecher befinden. Allgemein bekannt sind soziologische Darstellungen von Ungleichheiten in Modellen wie Ober-, Mittel- und Unterschicht. Dabei sind Einkommen, Bildungsweg, Beruf usw. Differenzierungskriterien. In dem Konzept des sozialen Raumes macht Bourdieu selbst von den Raummetaphern Gebrauch (Fürstenau & Niedrig, 2011, p. 71). Entscheidend ist die Erweiterung Bourdieus einer horizontalen Achse, welche die Verteilung der qualitativen Zusammensetzung des Kapitalbesitzes darstellt (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 71). Dieses Modell lässt sich auf sein Werk *La distinction. Critique sociale du jugement von 1979* (Bourdieu, 1982) zurückführen.

Unterschiede im absoluten Kapitalbesitz werden auf der vertikalen Achse dargestellt und Unterschiede in der qualitativen Zusammensetzung des jeweiligen Kapitalbesitzes auf der horizontalen Achse. Dabei unterscheidet Bourdieu zwischen drei Kapitalsorten: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital.

Die soziologische Raummetapher ist letztendlich Grundlage für das Konstrukt des sozialen Raumes. Im sozialen Raum herrscht eine relative Positionierung vor, so dass es keine absolute Positionierung gibt, sondern jede Position steht im Verhältnis zu allen anderen. Das Prinzip der relationalen Raumstruktur besagt, dass zwischen sozialer Position und dem Lebensstil eine Verbindung besteht, was Bourdieu als Habitus bezeichnet. Persönliche Praktiken, Vorlieben usw. seien gar nicht so individuell (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 72f.). Weiterhin gibt es

„keinen mechanischen Zusammenhang zwischen der Positionierung einer Person im sozialen Raum und ihren Dispositionen“ (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 73), sprich zwischen Anlagen und Neigungen. Es geht vielmehr um die Wahrscheinlichkeit, z.B. welche Personen mit bestimmten sozialen Positionierungen in eine Oper gehen würden. „Es handelt sich um das Produkt eines Prozesses der ‚Gewöhnung‘, der in der eigenen Familie und deren sozialen Umfeld einsetzt [(Sozialisation)] [...] [und] über Formung und Disziplinierung des Körpers funktioniert“ (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 73f.), also wie jemand ist, spricht, etc. Solange die habitualisierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen den sozialen Strukturen innerhalb einer sozialen Gruppe entsprechen, sind jene unauffällig und es kommt erst zu Störungen bei mangelnder Korrespondenz zwischen Habitus und sozialer Struktur (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 74).

Die Habitus-Theorie nach Bourdieu geht davon aus, dass eine Bildungswahl nicht aufgrund rationaler Kosten-Nutzen-Abwägungen getroffen wird, sondern Teil eines „sozialen Prozesses ist, der durch spezifische Ausprägungen des gesellschaftlichen Milieus und des sozialen Netzwerkes beeinflusst wird“ (Suter, 2013, p. 46). Nach dieser Auffassung käme es häufig erst gar nicht zu einer bewussten Entscheidungswahl, da je nach Habitus einer Familie die Gründe für die Wahl so selbstverständlich seien, dass ein Familienmitglied keine anderen Kriterien für die Entscheidung suche. Der eigene Familienhabitus würde als so selbstverständlich wahrgenommen, dass ein Familienmitglied ihn als einzig möglichen bzw. wahren ansehe.

Im Gegensatz zur Habitus-Theorie aus der Soziologie stellt die Rational Choice-Theorie den volkswirtschaftli-

chen Ansatz zur Erklärung des Bildungswahlverhaltens dar. Diese Theorie wird aufgeführt, um weitere Ansatzpunkte vorzustellen. Nach Becker, einem der bekannten Vertreter der Rational Choice-Theorie, ergeben sich Bildungsentscheidungen „weniger aus Routineverhalten, sondern sie bestehen vielmehr aus komplexen Entscheidungsprozessen, denen in der Regel eine mehr oder weniger umfassende Informationssuche, selektive Informationsverarbeitung und darauf basierende Abwägungsprozesse vorausgehen“ (Becker, 2000, S. 457).

Im Kontext der Schulwahl wird von der Familie ausgegangen, innerhalb dieser die Interessen und Präferenzen der einzelnen Familienmitglieder vertreten werden. Im Prozess bewertet die Familie zunächst die Entscheidungssituation und versucht vor dem Hintergrund dieser subjektiven Situation den eigenen Nutzen zu maximieren, wonach sich das rationale Handeln ausrichtet (Suter, 2013, S. 41f.).

Gemäß dem Framing-Konzept (Goffman, 1996) stellen die äußeren Bedingungen einen Handlungsrahmen und ermöglichen einen gewissen Handlungsspielraum, der jedoch durch Restriktionen wie rechtliche Regelungen, Zeit oder verfügbares Kapital begrenzt wird (Suter, 2013, S. 42).

Zum einen wird in Bezug auf die Rational Choice-Theorie vermutet, dass eine Hochschule aufgrund einer Kombination von vielen Determinanten gewählt wird. Hier wird der Wahlprozess genauer betrachtet, also die Beweggründe und Bildungslaufbahnen sowie die Art der Informationsverschaffung. Bezogen auf die Theorien zur Erklärung der Hochschulwahl kann die Art der Informationsbeschaffung Auskunft über die Entscheidung geben, ob diese das Ergebnis eines bewussten Wahlprozesses ist (Rational

Choice-Theorie) oder nicht bewusst rational, sondern habituell geleitet wird (Habitus-Theorie). Zum anderen wird in Bezug auf die Habitus-Theorie davon ausgegangen, dass sich je nach Familienhabitus charakteristische Muster zeigen. Hierfür wird anhand der Wahlmotive und den Restriktionen aufgeschlüsselt, welche Faktoren für die (Nicht-)Wahl eines Studienganges und einer Universität besonders wichtig sind und die Bildungslaufbahnen der Studierenden rekonstruiert.

## DIE BEFRAGTEN STUDIERENDEN UND IHRE MOTIVATION

---

Robert ist während der Durchführung des Interviews 24 Jahre alt und in der Stadt Rio de Janeiro geboren und aufgewachsen. Auch Ivan lebt in Rio de Janeiro und ist 24 Jahre alt. Robert und Ivan besuchten öffentliche Schulen. Die Eltern scheinen keinen Einfluss auf die Studienwahl gehabt zu haben. Die Familien beider befinden sich eher in sozioökonomischen unsicheren Situationen. Maria kommt aus Maranhão, ist 27 Jahre alt und hat einen Bachelor in Portugiesisch und Deutsch. Sie arbeitet an einem Master in portugiesischer Literatur. Laura ist 22 Jahre alt und kommt wie Maria aus Maranhão. Maria und Larissa besuchten private Schulen. Für beide spielten die Mütter eine wichtige Rolle bei der Studienwahl. Die Familien befinden sich in sozioökonomisch sicheren Situationen. Alle Studierenden, die befragt wurden, sind in Brasilien geboren und haben keine deutschen Vorfahren. Sie haben alle im Jahr 2012 mit dem Studium Letras, Portugiesisch und Deutsch, an der UFRJ angefangen.

Die Kategorie 6: Studienmotivation wird im Weiteren vorgestellt, da diese andere Kategorien aufgreift und die



Fragestellung am weitgehendsten beantwortet.

Robert wurde zu Germanistik von seiner Vorliebe für Literatur und Sprachen angeregt (R 2: 52-61)<sup>3</sup>. Er wollte Germanistik studieren, um richtig Deutsch sprechen zu können (R 2: 42-44). Somit ergriff er die Chance, an der UFRJ Deutsch zu lernen, ohne Studiengebühren bezahlen zu müssen (R 2: 51-57). Das Germanistikstudium in Brasilien bietet die Chance, eine neue Sprache zu lernen. Öffentliche Universitäten werden so zu kostenlosen Sprachschulen (Aron & Heise, 1994). Dies spiegelt sich teilweise auch bei Laura wider. So sprach sie bereits Englisch und wollte eine weitere Sprache lernen (L 2: 58-59; 3: 63-64). Vielleicht war ihr dabei ihre Mutter ein Vorbild, denn auch sie studierte Letras (L 5: 127-128). Ivan hatte den Wunsch portugiesische Linguistik zu studieren und sah Deutsch als gutes Zweitfach an (I 1: 24-26), weil er kein Interesse an Spanisch oder Englisch hatte (I 2: 39-40).

Andere Fremdsprachen spielen eine entscheidende Rolle in der Sprachbiographie. Laura und Ivan hätten sich vielleicht für Englisch oder Spanisch entschieden, wenn sie es noch nicht gelernt hätten. Es ging ihnen darum, eine weitere Sprache zu lernen.

Ein weiterer Grund könnte sein, dass Ivan über deutsche Musik, über eine Identifikation mit dieser, einen Zugang zur deutschen Sprache fand. Doch kann bei keinem Studierenden von einer Identifikation mit der deutschen Kultur die Rede sein. Maria wusste selbst nicht, warum sie an der UFRJ mit Germanistik anfang (M 2: 43-44). Vor ihrem Germanistikstudium hatte sie schon

zwei andere Studienfächer ausprobiert und abgebrochen (M 2: 44-47, 51-53, 57-58). Schon die Studienwahl scheint von Zufällen in ihrer (Sprach)Biographie determiniert gewesen zu sein, über ihren weiteren Bildungsweg fehlen ebenso genauere Vorstellungen.

Der Wunsch, in Deutschland zu studieren oder zu leben (in Kategorie 4: Deutschlandbezug behandelt), scheint den Studierenden während des Studiums gekommen zu sein. Die Vorteile oder auch Nachteile des Germanistikstudiums sind den Studierenden nicht bewusst. Laura studiert aus Freude an Sprache und Kultur (L 11: 337-341) und Robert, um mit deutschsprachigen Freunden zu kommunizieren (R 5: 127-130). Ivan will einen Master machen (I 11: 311). Dies ist eventuell auch Lauras Plan (L 13: 385). Für sie ist das Studium ein „Privileg“ (L 11: 311), so dass sie etwas Gutes daraus machen möchte. Es entsteht der Eindruck, dass sich der vorwiegende Beweggrund für ein Germanistikstudium auf einen kostenlosen Sprachkurs reduzieren lässt.

Zuletzt sollen die Familien nicht außer Acht gelassen werden. Die Eltern scheinen weder bei Robert noch bei Ivan einen direkten Einfluss auf die Studienwahl gehabt zu haben. Laura erwähnt, dass die Mutter sie animierte, zusammen mit ihrem Bruder Deutsch zu lernen (L 5: 138-140, 145-147). Maria hat zwar einen Bezug zu Deutsch über ihre deutsche Adoptivfamilie, erwähnt aber nicht explizit, dass diese sie zum Deutschlernen anregten; zumindest wurde in der Familie nicht auf Deutsch miteinander kommuniziert (M 2: 61-62).

Maria absolvierte das Vestibular (M 8: 228) und Robert das ENEM, mit dem

er sich an drei öffentlichen Universitäten, an der UFRJ und an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) in Rio de Janeiro sowie an der Universidade Federal Fluminense (UFF) in Niterói bewarb (R 7: 204-209). Die beiden anderen wählten auch einen Übergang in eine öffentliche Hochschule. Die UFRJ ist öffentlich und somit studiengebührenfrei. Auch die anderen Universitäten, bei denen sich Robert bewarb, sind öffentlich. Maria studierte zuvor auch an öffentlichen Hochschulen in São Paulo (M 2: 44-47).

Somit ist der Kostenfaktor eher ein Ausschlusskriterium, als dass davon gesprochen werden könnte, dass sich die Studierenden über das Hochschulprofil informieren und Kostenvergleiche zu anderen Universitäten anstellen. Diese vier Germanistikstudierenden scheinen keine Vergleiche von Hochschulprofilen und Kosten angestellt zu haben, sondern haben von vornherein selbstverständlich den Weg zu öffentlichen Universitäten gesucht. Robert bekam ein Stipendium für das erste Jahr an der UFRJ (R 8: 331-332) und Ivan für zwei Jahre, weil er zuvor eine öffentliche Schule besuchte (I 9: 256, 260, 267, 275; 10: 279).

Solches Vorgehen spricht nicht für die Rational Choice-Theorie (Becker, 2000), wenn der Kostenfaktor bei der Hochschulwahl den Ausschlag gibt. Denn in diesem Fall bestimmen sozioökonomische Verhältnisse die Wahl. Robert und Ivan aus Familien mit niedrigem ökonomischen Kapital haben öffentliche Schulen besucht. Öffentliche Hochschulen haben oft eine höhere Bildungsqualität als private; der Zugang zu Studiengängen mit hohem Prestige (z.B. Medizin) ist durch Aufnahmeprüfungen vor allem denjenigen

<sup>3</sup> Das Kürzel steht für das jeweilige Pseudonym, sprich R für Robert, I für Ivan, M für Maria und L für Laura. Dahinter wird die Seitenzahl des jeweiligen Transkripts und die Zeile angegeben. R 2: 52-61 steht also für das Transkript von Robert, Seite 2, Zeile 52-61.

erschwert, die in öffentlichen Schulen zuvor ungenügend darauf vorbereitet wurden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Letras mit einem niedrigeren Status und einfacheren Zulassungsbedingungen als z.B. Medizin zu den Studiengängen gehört, dessen Voraussetzungen Robert und Ivan zumindest erfüllen konnten.

Hinzu kommt, dass nicht nur die ökonomischen Möglichkeiten der Familien begrenzt waren, sondern auch das Kulturkapital der Familien ihnen keinen erweiterten Horizont bot. Die Eltern von Ivan und Robert haben nie studiert; sie können ihre Kinder im Gegensatz zu den Eltern von Laura oder der Adoptivmutter von Maria nicht beraten.

Es zeichnet sich deutlich ab, dass Begrenzungen durch kulturelle bzw. ökonomische Bedingungen vorhanden sind. Nach der Habitus-Theorie (Bourdieu, 1991) ist eine bewusste Entscheidung erst mit ausreichend kulturellen Ressourcen möglich. Deswegen lässt sich für Ivan und Robert zusammenfassen, dass die Studienwahl tendenziell an ihrem Habitus orientiert war. Bei Maria und Laura sollten zumindest die kulturellen Ressourcen aufgrund des Kapitalbesitzes der Familien ausreichend vorhanden sein, dennoch ist in Frage zu stellen, inwiefern sie Nutzen und Kosten außerhalb ihres Habitus abgeschätzt haben.

Es ist nicht eindeutig festzustellen, woher die Studierenden ihre Informationen erhielten. Doch hat es den Anschein, dass Informationen aktiv beschafft wurden. So recherchierte Robert Informationen im Internet oder fragte Studierende (R 8: 217-218): „ich hab das selber organisiert“ (R 8: 222). Ivan zeigte auch Eigeninitiative auf: „ich habe mich [an der] [...] UFRJ allein beworben“ (I 9: 255). Laura suchte „nach Kurse[n]“ (L 10: 281). Maria erhielt eine E-Mail zu dem Studiengang Portugiesisch

- Deutsch, nachdem sie nach Rio de Janeiro gezogen war (M 2: 58-61).

Die Quellen wirken eher neutral (Rational Choice) als aus dem sozialen Umfeld (Habitus). Trotzdem kann ein Einfluss des sozialen Umfeldes nicht ausgeschlossen werden und z.B. die Tatsache, dass Robert Studierende fragte, spricht dafür, dass er diese schon kannte. Marias Adoptivmutter studierte an der UFRJ (M 7: 206), so dass diese sehr wahrscheinlich über ihre Erfahrungen sprach. Der Einfluss der Familie wäre an dieser Stelle näher zu untersuchen und ob sich ein bestimmter Familienhabitus ausgebildet.

Die soziale Ordnung bestimmt den Habitus, indem Gewohnheiten, Kompetenzen und Erfahrungen des sozialen Umfeldes weitergegeben werden und dies veranlasst die Individuen dazu, in ähnlichen Situationen gemäß übernommener Muster zu handeln (Fürstenau & Niedrig, Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt, 2011, pp. 72-74). Die Eltern hatten nachdem, was den Interviews entnommen werden kann, keinen direkten Einfluss auf die Auswahl der Universität. Allerdings kann das Gegenteil genauso wenig ausgeschlossen werden. In Bezug auf die ökonomischen Kapitalverhältnisse der Eltern wurde zuvor hervorgehoben, dass diese die Wahl der Universitäten und Studiengänge beschränken, wodurch zumindest ein Einfluss im Sinne von vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Ressourcen gegeben ist.

Durch oft enge Beziehungen zwischen Eltern und Kindern in Brasilien kann zumindest der Faktor räumliche Distanz herangezogen werden. Als Grund für ihre Wahl geben Ivan und Robert die Nähe der UFRJ zum Zuhause an (R 7: 211-212; I 8: 244). In der Kategorie 1: Bildungsbiographischer Hintergrund wurden die Sorge der Mutter Ivans um

die Entfernung zwischen ihnen aufgezeigt, oder das Zusammenleben von Mutter und Tochter im Falle Marias. Eine Universität in der Nähe zur Familie zu wählen, kann aber ebenso aus finanziellen Gründen geschehen sein, weil es die Kosten für eigenen Wohnraum und Lebensunterhalt einspart.

Abgesehen davon, dass die UFRJ studiengebührenfrei ist, seien Privatuniversitäten nicht gut oder zu teuer (R 8: 226-331). Somit wird neben dem Kostenfaktor auch an den Nutzen (Rational Choice) gedacht. Robert hatte sich für die UFRJ entschlossen, weil sie im Bereich Portugiesisch vom Hörensagen sehr gut sei (R 7: 209-212). Generell scheint die UFRJ einen guten Ruf zu haben, was auch Ivan bewusst war (I 8: 244-245). Die beiden Studentinnen lockte vor allem das große Sprachangebot der UFRJ an (M 2: 59-61; L 10: 282-285). So erhielt Laura die Information, dass die „UFRJ [...] die beste [...] Universität, um Sprachen zu lernen“, sei (L 10: 282). Des Weiteren gibt sie an, dass der Kontakt mit Studierenden aus ganz Brasilien, welcher die Kulturreichhaltigkeit des Landes widerspiegelt, ein weiteres Kriterium für ihre Wahl war (L 10: 285-290). Maria hatte persönliche Ausschlusskriterien: kein Gefallen am Gebäude der UFRJ und die UFF sei zu weit weg (M 7: 207-209).

Die Entscheidungen der Studierenden für die Universität UFRJ wurden eher habituell als rational getroffen. Auch wenn teilweise zwischen habituellen und rationalen Motiven wie bei dem Kostenfaktor der Studiengebühren entschieden wurde, gibt es keinen reinen Nutzenmaximierer (Rational Choice). Generell müsste überprüft werden, inwiefern die Studierenden dazu in der Lage sind, außerhalb ihres Habitus Kosten und Nutzen abzuschätzen. Die Wahlen wurden nach persön-

lichen Wertvorstellungen und Ausbildungswünschen getroffen (Habitus). Je nach Habitus können die Beweggründe einer Wahl stark variieren.

## FAZIT UND AUSBLICK

---

Anhand der deskriptiven Analyse ist deutlich erkennbar, dass sich die Studierenden in Bezug auf die Studienmotive und sprachbiographischen Entwicklungslinien sowohl unterscheiden als dass es auch Übereinstimmungen gibt.

Es werden vor allem Parallelen zwischen den männlichen Studenten in Bezug auf ihre Herkunft und auf das sozioökonomische Kapital der Familien festgestellt. Um einen Zufall auszuschließen, müsste weiter geforscht werden. Auch deuten die Ergebnisse der Interviews darauf hin, dass sich die Familien aufgrund der Berufe der Eltern eher in sozioökonomischen unsicheren Situationen befinden. Darüber hinaus spielt der Erhalt von Stipendien für Deutschlandaufenthalte eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Bildungslaufbahnen, was die sprachbiographischen Entwicklungslinien entscheidend beeinflusst.

Das sozioökonomische Kapital der Familien der Studentinnen könnte u.a. auch Parallelen in ihren bildungsbiographischen Laufbahnen geschaffert haben. Maria und Laura stammen gebürtig aus Maranhão. Dieser Bundesstaat im Norden Brasiliens ist relativ arm und bietet kaum Aufstiegschancen. Die Angebote und Möglichkeiten in Großstädten könnten ein weiterer Grund sein, warum sie in Rio de Janeiro leben.

Bei den Studierenden steht die Vorliebe für Literatur- und Sprachwissenschaft im Vordergrund. Deutsch wurde neben Portugiesisch im Studiengang Letras gewählt, weil zuvor schon mindestens eine

andere Fremdsprache, wie Spanisch oder Englisch, gelernt wurde.

Persönliche Motive haben für die Studierenden einen größeren Einfluss auf die Studienwahl als die Hochschulmerkmale. Wobei wiederum finanzielle Restriktionen im brasilianischen Bildungswesen u.a. den Besuch einer öffentlichen oder privaten Universität einschränken. Die sprachbiographischen Entwicklungslinien sind nicht nur von demographischen Strukturen der Familien oder dem Bildungsgrad und Einkommen der Eltern abhängig, sondern auch von bildungspolitischen Gegebenheiten und Möglichkeiten.

Die vier brasilianischen Studierenden wählten Deutsch ohne persönlichen Bezug zu deutschen Vorfahren, deutschem Bekanntenkreis oder Deutschlandaufenthalt. Das trifft auch auf Maria zu, die trotz einem gewissen deutschen Hintergrund diesen nicht als Begründung für ihr Germanistikstudium anführt. Es spielt keine Rolle, ob die Studierenden einen deutschen Hintergrund besitzen, sondern ob ein vorheriger Kontakt zur deutschen Sprache bestand.

Die Studierenden haben sowohl unterschiedliche Berührungspunkte mit Deutsch als auch verschiedene Einstellungen zur deutschen Sprache. In Brasilien wird der Bezug zu Deutschland z.B. über Freunde gehalten. Jeder entwickelte für sich von Motivation getriebene Motive im Studium, sei es emotional wie das Bedürfnis nach sozialen Beziehungen und Freundschaften im Falle Roberts oder sozioökonomisch wie die Aussicht auf eine erstrebenswerte Karriere im Falle Ivans.

Austausch, Spracherleben und Freunde in bzw. aus Deutschland beeinflussten während des Studiums die sprachbiographischen Entwicklungslinien. Der Deutschlandbezug und die Berufswahl werden vor

allem die Zukunft der sprachbiographischen Entwicklungslinien formen.

Die Beweggründe und Berufswünsche sind von einem Habitus und zugleich von individuellem Antrieb geleitet, welcher für die Rational Choice-Theorie (Becker, 2000) spricht. Individuelle Handlungen gründen nach der Rational Choice-Theorie auf rationale oder vernünftige Handlungsentscheidungen. Aber letztendlich betrachtete kein Studierender Berufsperspektiven in Bezug auf Kosten - Nutzen. Somit ist der Habitus ein wichtiger Ausgangspunkt, auch wenn letztendlich verschiedene Determinanten an einem Entscheidungsprozess beteiligt sind.

Unabhängig davon, inwiefern inkorporierte Dispositionen nach der Habitus-Theorie (Bourdieu, 1991) oder objektive Restriktionen nach der Rational Choice-Theorie (Becker, 2000) die Entwicklungslinien der Studierenden beeinflussten, beziehen sich die Studierenden auf familiäre Gegebenheiten und Situationen, wodurch die Wichtigkeit der Familie bei diesen brasilianischen Studierenden deutlich wird. Der Einfluss von sozialen Akteuren spricht für die Habitus-Theorie. Daran kann vermutet werden, wie kollektivistisch die brasilianische Kultur nach Hofstede (Hofstede, 2017) ist. Jedoch ist auffällig, dass die Studierenden in Bezug auf Sprachen und Sprachenlernen die Familie nicht hervorheben. Es wird nicht als Motiv angegeben, dass die Eltern Deutsch können wie im Falle Marias oder dass die Mutter auch Letras studierte wie im Falle Lauras, sondern diese Faktoren werden eher nebenbei benannt.

Zumindest führt das Germanistikstudium in Brasilien zur Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur Deutschlands bei den Studierenden. Die deutsche Sprache eröffnet ihnen Möglichkeiten auf dem transnationalen Markt (Gerhards,

2013, S. 506). Allerdings ist die Sprache allein nicht stark genug, um als ein nachhaltig außenpolitisches Instrument von Deutschland genutzt zu werden. Den Studierenden fehlen Informationen und Kompetenzen, um die Kosten und den

Nutzen auf dem sprachlichen Markt in Brasilien, in Deutschland oder weltweit abzuwägen. Es kommt vor allem ein kultureller Aspekt hinsichtlich der eigenen Identität zum Vorschein, der ein Hindernis für langfristige Lebenspläne

in Deutschland darstellt. Maria stellt deutlich heraus, dass trotz sprachlicher Fähigkeiten die kulturellen Differenzen zu groß sind. ■

## LITERATURVERZEICHNIS

---

- Aron, I., & Heise, E. (1994). Auslandsgermanistik am Beispiel der Universität São Paulo. *Projekt*, n. 14, 10-14.
- Auer, P., & Wei, L. (2007). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: De Gruyter.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidung. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 450-474.
- Bergmann, W. (2006). *Was sind Vorurteile?* Acesso em 15 de 12 de 2017, disponível em <https://www.bpb.de/izpb/9680/was-sind-vorurteile?p=all>
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Duchêne, A., & Heller, M. (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*. New York: Routledge.
- Fürstenau, S. (2012). *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2011). Die kulturosoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. Em S. Fürstenau, & M. Gomolla, *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (pp. 69-87). Wiesbaden: Springer VS.
- Gerhards, J. (2013). Transnationales sprachliches Kapital als Ressource neuer Ungleichheit in einer globalisierten Welt. Em H.-G. Soeffner, *Transnationale Vergesellschaftungen* (pp. 497-508). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-531-18
- Goffman, E. (1996). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gogolin, I., & Neumann, U. (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hofstede. (2017). *Hofstede Insights*. Acesso em 15 de 12 de 2017, disponível em [www.hofstede-insights.com](http://www.hofstede-insights.com/): <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/brazil,germany/>
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. Em P. Kroskrity, *Regimes of Language. Ideologies, politics, and identities*. (pp. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10 ed.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Suter, P. (2013). *Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.





# Klasse!

## Deutsch für Jugendliche

**Klasse! macht Spaß und Deutschlernen leicht**

- Vielfältige Filmclips (Geschichten, Mini-Dialoge, Grammatik)
- Witzige Comics
- Leichte erfolgsorientierte Aufgaben – spielerisch, emotional, kooperativ...
- Viel Binnendifferenzierung
- Landeskunde, Mehrsprachigkeit, CLIL u.v.m.
- **Prüfungsvorbereitung:**  
Goethe-Zertifikat A1/A2: Fit in Deutsch, ÖSD KID 1/2, Goethe-/ÖSD-Zertifikat B1 und DSD I



[www.klett-sprachen.de/klasse](http://www.klett-sprachen.de/klasse)

**Pädagogische Beratung:**  
Susanne Gattaz  
brasilien@klett-sprachen.de



# Possibilidades de **letramento** literário em **nível** superior – experimentando **a leichte Lektüre**

Anelise F. P. Gondar<sup>1</sup> und Ana Carolina C. da Silva<sup>2</sup> | UERJ

No contexto universitário brasileiro, o ensino de Língua e Literatura alemãs enfrenta desafios de diversas ordens, dentre os quais a heterogeneidade do corpo discente quanto à proficiência em língua alemã e o (des-) conhecimento por parte de muitos ingressantes no ensino superior acerca de elementos culturais característicos das literaturas de expressão alemã. A partir de insumos teórico-conceituais em torno da utilização da linguagem simples (*einfache Sprache*) e da linguagem fácil (*leichte Sprache*) para garantir a acessibilidade à leitura no contexto alemão e também de aportes da didática de Literatura, o texto apresenta uma experiência de utilização de textos de fácil leitura (*leichte Lektüre*) em sala de aula de Literatura Alemã e discute seus potenciais benefícios para o processo de ensino-aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura Alemã tem historicamente imposto desafios ao dia a dia da sala de aula, tanto a professores de alemão como língua estrangeira (doravante, ALE) no nível superior quanto nos níveis fundamental e médio no Brasil

(Heise, 1994; Galle & Perez, 2015). No caso do ensino superior, contexto no qual a literatura alemã é elemento integrante do corpo de disciplinas de formação básica em nível de graduação nas Habilitações Português/Alemão, os desafios relativos ao processo de ensino-aprendizagem compreendem tanto a escolha de obras

a serem discutidas em sala de aula como a didatização destas e o aproveitamento linguístico e cultural por parte do alunado. A presença, portanto, de disciplinas de Literatura no currículo das habilitações não apenas suscita reflexões acerca de sua relevância para a ampla formação linguística, cultural e literária do futuro bacharelado/licenciando em Português/Alemão como também prenuncia questões relativas ao seu conteúdo e o contato e apropriação da literatura alemã pelos alunos de forma geral.

De certa forma, o diagnóstico de Heise (1994), ao dedicar-se à memória da criação das cadeiras de Língua e Literatura Alemã na USP, parece ecoar os desafios atuais do ensino de Literatura alemã no contexto universitário brasileiro como um todo. Segundo ela, havia no contexto do ensino de Literatura Alemã na USP um “impasse crucial [de] tentar conciliar a formação universitária com a aprendizagem inicial em uma língua de

<sup>1</sup>Professora de Língua e Literatura(s) de expressão alemã do Departamento de Letras Anglo-Germânicas/Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: [anelise.gondar@uerj.br](mailto:anelise.gondar@uerj.br)

<sup>2</sup>Ana Carolina C. da Silva é aluna do quinto período do curso de Letras na Habilitação Português/Alemão na UERJ. Contato: [ahcarolina1@gmail.com](mailto:ahcarolina1@gmail.com)

dificuldades específicas como o alemão” (Heise, 1994, p.463). Neste sentido, o ensino da Literatura Alemã não podia prescindir de contribuir para o reforço no ensino da língua alemã (Idem, ibidem). A perspectiva apresentada por Heise (1994) era a de que, solidificados alguns conhecimentos da língua, os estudos de literatura alemã poderiam ser beneficiados pela compreensão tanto textual quanto contextual dos materiais sugeridos nas diversas disciplinas dedicadas à literatura.

Se as reflexões de Heise (1994) indicam suas preocupações quanto ao alcance e à profundidade do trabalho nas disciplinas de Literatura na Universidade, outras pesquisadoras se dedicaram a reflexões baseadas em amplas experiências de adaptação da escolha das leituras e/ou adaptação do cânone aos trópicos Dornbusch, 2005)<sup>3</sup>. O presente artigo parte do pressuposto de que o ensino de Literatura na Habilitação em Letras Português/Alemão em nível superior continua relevante para o contexto de uma formação linguística, transcultural e humanística mais ampla e profunda do bacharelado/licenciando em Português/Alemão (Heise, 1994; Galle & Perez, 2015). No contexto específico da UERJ, cujo curso tem se consolidado a partir de um forte perfil voltado à formação de professores, o ensino de Literatura também encontra relevância por possibilitar a integração da formação literária e estética às múltiplas possibilidades de apreensão e aplicação de literatura(s) no contexto de ensino-aprendizagem brasileiro.

Os dois pressupostos servem de base ao argumento central do presente texto: a experiência de ensino de literatura alemã

no ensino superior tem sido também informada pelo espírito do tempo. Em uma era de leituras rápidas, por um lado vê-se por parte de muitos leitores a preferência por suportes midiáticos digitais e, por outro lado, também se percebe que a comunicação pode ser um elemento potencializador dos caminhos da inclusão social, tolerância, entendimento transcultural. Nesse sentido, por que não diversificar o acesso às leituras e debates em literatura alemã em sala de aula?

A partir, portanto, da ideia de que é parte dos objetivos ampliados da disciplina de Literatura aprimorar a competência de leitura, fomentar a formação de leitores corajosos e fornecer aos alunos o acesso a diferentes gêneros, é possível considerar diferentes veículos e diferentes abordagens pedagógicas. A diversidade de práticas pedagógicas, que inclui atividades de interpretação dos materiais originais (seja em língua alemã ou no português) e atividades comparativas bem como tradutórias pode receber novo impulso a partir das reflexões sobre materiais em linguagem fácil ou simples (*leichte/einfache Sprache*)<sup>4</sup> – o uso de materiais nestas linguagens pode servir de instrumento potencializador do processo da construção literária de sentidos ao aluno brasileiro de Português/ Alemão.

No caso do bacharelado/licenciando em Português/Alemão, hipotetiza-se que o acesso, entre outras atividades pedagógicas, às leituras de literatura alemã em linguagem fácil ou simples (*leichte/einfache Sprache*) pode contribuir para o engajamento, maior empoderamento e autonomia por parte do bacharelado/licenciando na leitura de mate-

riais em língua alemã trazendo benefícios linguísticos e contribuindo para a circulação de conhecimento acerca da literatura alemã dentre os alunos brasileiros que cursam a Habilitação.

## LINGUAGEM FÁCIL E LINGUAGEM SIMPLES: CONCEITOS INICIAIS PARA UMA DISCUSSÃO

Para compreender o princípio da ideia aqui apresentada e seu potencial benefício para o ensino-aprendizagem de literatura alemã, é interessante observar os debates acerca da facilitação dos instrumentos de leitura, nomeadamente através da simplificação ou da facilitação da linguagem utilizada em equipamentos públicos e culturais como escolas, repartições públicas e museus, por exemplo, como forma de inclusão social no contexto alemão.

Em resposta à Convenção das Nações Unidas para Pessoas com Deficiências (em vigor na Alemanha desde 2009), que estabelece o livre acesso à comunicação como função social e direito primevo, instituições alemãs, como o Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais, deram azo a iniciativas que promovessem o uso da linguagem fácil (*leichte Sprache*) em âmbito institucional. A partir das crescentes demandas por inclusão social de pessoas com deficiência, a proposta de ampliação de materiais e ofertas de comunicação na esfera pública no que se convencionou chamar de linguagem fácil – *leichte Sprache* – foi desenvolvida pelo *Netzwerk Leichte Sprache* (“Rede Linguagem Facilitada”) em cuja página encontra-se uma

<sup>3</sup>Experiências mais recentes dentro (Moura & Couto, 2017) e fora dos muros da universidade (Pinheiro & Cruz, 2016) evidenciam os esforços feitos para abordar pedagogicamente as diferentes perspectivas e encontros da Literatura Alemã com a Literatura Brasileira (em perspectiva comparada) ou através de atividades tradutórias.

<sup>4</sup>O texto discutirá na seção 2 os conceitos de linguagem simples (*einfache Sprache*) e linguagem fácil (*leichte Sprache*). Como ambos os conceitos são utilizados de forma imprecisa e, por vezes, intercambiadamente no contexto alemão, como se verá doravante, optou-se, no presente texto, pela menção frequente aos dois conceitos.

definição de trabalho simples: “a questão da linguagem fácil é a de permitir que textos e linguagens sejam de fácil compreensão através, por ex., da construção de frases curtas, sem palavras de origem estrangeira, e da estruturação de conteúdos de forma adequada”<sup>5</sup>.

A reflexão acerca da necessidade de democratização do acesso a esses equipamentos tem levado à construção de subsídios teóricos e práticos para a viabilização de uma chamada linguagem facilitada (*leichte Sprache*) que surge em contraste ao que teria sido identificado como linguagem difícil – *schwere Sprache* (linguagem midiática, institucional, linguagem acadêmica; OOMEN-WELKE, s/d).

O conceito de *leichte Sprache* é associado à ideia de *einfache Sprache*, concepção que abarca os esforços para integrar à comunicação institucional e a mecanismos de cidadania também analfabetos funcionais (OOMEN-WELKE, s/d). Mais recentemente, sobretudo a partir da onda migratória de 2015, ambas as ideias – a *leichte Sprache* e a *einfache Sprache* – receberam novo impulso em esforços teórico-práticos de pesquisadores e instituições no sentido de tornar acessível a comunicação escrita a diferentes grupos de ‘consumidores’. Segundo Kuhlmann (2013 apud ZURSTRASSEN, 2015)<sup>6</sup>, em estudo comparativo acerca dos elementos definidores da *leichte Sprache*, as características comuns para o desenvolvimento de materiais nessa linha

seriam, grosso modo, do ponto de vista lexical, o uso de vocabulário amplamente comum ao meio social; em termos morfológicos, a facilitação do reconhecimento de palavras compostas através da utilização de hifens para separação das palavras<sup>7</sup>; quanto aos elementos sintáticos, a priorização de orações simples; e quanto à estruturação textual como um todo, o encadeamento de poucas ideias por parágrafo.

Zurstrassen (2015) é crítica ao potencial de uma linguagem facilitada como linguagem de amplo acesso à leitura porque, segundo ela, ainda não há elementos empíricos da pesquisa em linguística que corroborem para a adoção sem restrições desse tipo de mecanismo de veículo de comunicação na sociedade (alemã) como um todo. Faltam, segundo ela, sobretudo, categorias mais precisas e inequívocas de análise para definir o que seriam as palavras mais aceitas e conhecidas socialmente e, de fato, leituras facilitadas contribuiriam para a melhor compreensão textual de distintos grupos de indivíduos. Ainda que dependente de maior aprofundamento teórico e, sobretudo, experimentação prática, o princípio da comunicação em linguagem fácil (*leichte Sprache*) tem encontrado eco na política, uma vez que o Ministério Federal alemão para o Trabalho e Assuntos Sociais (*Bundesministerium für Arbeit und Soziales*) contribuiu para a criação e disseminação do chamado *Ratgeber*

*Leichte Sprache* (Guia para linguagem fácil), um material de orientação com vistas à inclusão, no mundo do trabalho, de um maior número de pessoas.

No contexto específico do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, o recurso à linguagem simples/fácil encontra eco nas grandes diretrizes de ensino com efeitos diretos para a produção de materiais didáticos e paradidáticos. Segundo Oomen-Welke (s/d), “o Quadro Comum Europeu para Línguas Estrangeiras (2001) permite a inserção da linguagem fácil e da linguagem simples na progressão da aprendizagem em língua estrangeira” localizando o uso desse tipo de linguagem em materiais para os níveis A1 a B1<sup>8</sup>.

Com isso, a discussão acerca da linguagem simples/fácil no contexto alemão e a sua aplicação como princípio no ambiente de ensino brasileiro guarda diferenças marcantes: a cogitação do uso de materiais em linguagem facilitada não emerge de questões necessariamente cognitivas ou de inclusão social. Em nosso caso especificamente, como já referido, os alunos da Habilitação Português/Alemão encontram-se frequentemente diante de um duplo desafio nas disciplinas de Literatura alemã: (a) estão diante de conteúdos de cunho literário, estético e cultural específicos e ainda (b) estão diante das especificidades e desafios próprios do contato com a língua alemã<sup>9</sup>.

No universo de ALE e, sobretudo, na

<sup>5</sup>Tradução livre do original em alemão: “(...) bei Leichter Sprache geht es darum, dass Texte und Sprache einfach zu verstehen sind. Z. B. indem man kurze Sätze schreibt, auf Fremdwörter verzichtet und Inhalte sinnvoll strukturiert“ (Netzwerk Leichte Sprache, s/p apud Zurstrassen, 2015).

<sup>6</sup>Idem, ibidem.

<sup>7</sup>Uma das críticas a esse elemento, por exemplo, é a de que a hifenização pode produzir tanto esclarecimento quanto confusão acerca do significado do Compositum em questão. Zurstrassen aponta os potenciais de confusão a partir do exemplo que utiliza em seu texto: no caso da palavra “Amtsgericht” = Amtsgericht a ideia parece preservada, enquanto em Bundestag = Bundes-Tag a hifenização pode causar incompreensão por parte do leitor (“Tag des Bundes?”) (Idem, ibidem).

<sup>8</sup>Tradução livre do original em alemão: “der Gemeinsame Europäischen Referenzrahmen für Sprachen GER (2001) erlaubt eine Einordnung Leichter Sprache und Einfacher Sprache in das (fremd-) sprachliche Lernkontinuum (...)”.

<sup>9</sup>Sobre a difícil definição das diferenças entre *leichte Sprache* e *einfache Sprache* e seu caráter crítico em relação à questão cultural, Oomen-Welke (s/d) afirma que: “Leichte Sprache ist lexikalisch und syntaktisch genauer beschrieben, da sich die Beschreibung an das Personal von Behörden usw. richtet, das nicht sprachdidaktisch geschult ist. Leichte Sprache und Einfache Sprache sind – in angemessen unscharfer Bezeichnung – zwei Register des Deutschen, also Ausbaubaritäten im sprachlichen Kontinuum von der basalen über die laborierte zur schriftkulturell ausgebauten Sprache (i.S. von Maas 2008), dabei zielen beide auf eine schriftkulturelle Dimension. Einfache Sprache erscheint als eine fortgeschrittene Ausbaustufe zwischen informell-öffentlichem und formellem Register, beide sind elaboriert gegenüber der basalen Ausbaustufe, jedoch nicht voll schriftkulturell ausgebaut”.

didática da literatura de ALE, é interessante refletir acerca das possibilidades do princípio da acessibilidade à literatura alemã por parte dos estudantes<sup>10</sup>.

Com isso, parece interessante considerar a linguagem simples/fácil como instrumento de acesso legítimo ao conhecimento e à comunicação. Ainda que a aplicação da ideia de linguagem fácil em si tenha encontrado críticas no cenário alemão, a perspectiva do uso de materiais facilitados em contextos de ensino-aprendizagem de nível superior no Brasil pode ter efeitos benéficos para a autonomia e formação dos bacharelados/licenciandos da Habilitação Português/ Alemão.

## A LINGUAGEM FÁCIL DA LEITURA FACILITADA (*LEICHTE LEKTÜRE*) – LIMITES E POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Os aportes conceituais da linguagem simples/fácil, ainda que sob escrutínio da literatura especializada, têm mostrado relevância no contexto da democratização da leitura em sociedades heterogêneas, abrindo portas para que se pense seu potencial para a didática da literatura em geral e para o ensino de literatura no contexto de ALE em específico. A partir dessas considerações, considerou-se a possibilidade da reflexão através da condução de uma pesquisa exploratória retrospectiva (MICCOLI, 2007) sobre os potenciais do uso de literatura facilitada em sala de aula de nível superior. A epistemologia subjacente a esse tipo de

pesquisa tem como premissa a ideia de que experiências individuais – docentes e discentes – podem fornecer dados valiosos em relação ao dia a dia da sala de aula de LE e seus processos (Idem, ibidem). A breve descrição experiencial da utilização do material em sala de aula por parte da professora-pesquisadora cotejada pela descrição das impressões de uma aluna pode revelar, conforme Miccoli (2007), a complexidade e riqueza dos potenciais de pesquisa a partir da experiência docente e discente.

A partir, portanto, das reflexões teórico-conceituais acerca da linguagem simples/fácil, professora-pesquisadora procedeu à utilização de leitura facilitada no contexto da disciplina de Literatura Alemã I, disciplina obrigatória ofertada a alunos do curso de Letras na Habilitação Português/ Alemão a partir do quinto período<sup>11</sup>. A professora-pesquisadora optou por trabalhar experimentalmente com um texto facilitado acerca da Saga dos Nibelungos (“Das Nibelungenlied”), uma vez que o objetivo da aula era provocar a reflexão dos alunos acerca das grandes narrativas (literárias e culturais) que se estabeleceram no contexto alemão a partir dessa saga, de forma que reconhecessem e refletissem criticamente suas reedições e potenciais intertextualidades em momentos posteriores do estudo da Literatura.

Após uma breve discussão que visou à melhor compreensão da narrativa em seus tempos e espaços, inclusive com a utilização de mapas geográficos, procedeu-se à leitura conjunta em sala de aula do livro *Das Nibelungenlied – A2 –*

*leichte Lektüren*. A leitura em voz alta foi realizada alternadamente pelos alunos e pela professora-pesquisadora, intercalada com comentários acerca da trama e também com esclarecimento de questões linguísticas. A partir da experiência realizada em sala de aula e com base nos aportes metodológicos da pesquisa exploratória retrospectiva mencionados anteriormente, a professora-pesquisadora solicitou que uma das alunas presentes elencasse livremente aspectos positivos e negativos da experiência. A partir destes e da literatura já apresentada foi possível tecer algumas reflexões.

### *Reflexões partir da experiência em sala de aula*

Uma vez que o texto em leitura facilitada já havia sido disponibilizado aos alunos para leitura prévia, a professora-pesquisadora iniciou a aula com a contextualização da obra em seu período literário. Do ponto de vista discente, a discussão e análise dos aspectos gerais da época serviram de introdução ao tema e aguçaram as expectativas em relação à obra. Essa abordagem encontra eco na didática de literatura tanto no contexto do ensino em língua materna quanto no contexto da ensino-aprendizagem em/de língua estrangeira (JASOVÁ, 2009; EHLERS, 2016)<sup>12</sup>. Quanto ao preparo linguístico do material facilitado, foram trabalhadas conjuntamente pelo grupo explicações para verbetes de maior dificuldade, foram buscados sinônimos em língua alemã e a professora-pesquisadora buscou inserir

<sup>10</sup>Ver, para um experimento do tipo, Jasová (2009).  
<sup>11</sup>A ementa da disciplina pressupõe o trabalho aprofundado dos períodos do Iluminismo, Tempestade e Ímpeto e Classicismo de Weimar. As duas primeiras sessões da disciplina que antecederam à aula experimental objeto deste artigo haviam sido dedicadas à localização mais geral da disciplina de literatura no contexto da formação estética, literária e cultural alemã e europeia e também aos períodos literários anteriores ao Iluminismo e não contemplados na ementa (aportes sobre literatura medieval, barroca-renascentista).

<sup>12</sup>Nas palavras da coautora deste artigo: “Partindo de conhecimentos adquiridos anteriormente sobre literatura de forma geral, e com um pequeno apoio de material específico sobre literatura alemã, não posso dizer que iniciei a leitura *Das Nibelungenlied* de forma totalmente inocente. Digo isso exatamente pela base literária ganha, que me permitiu transitar entre análises e associações ao longo do texto”.

as palavras ‘novas’ fornecidas pelo texto em estruturas coloquiais próximas ao nível linguístico e à realidade vivencial dos alunos. Na percepção discente, o processo de trabalho prévio do texto (preparação para a aula) e o processo de trabalho do texto em sala de aula foram complementares, permitindo que, em sala de aula, tanto a perspectiva linguística quanto da interpretação de texto pudessem ser contempladas<sup>13</sup>. A aula organizou-se então a partir da leitura da obra em sua inteireza, realizada alternadamente pelos alunos e pela professora, com pausas para discussão acerca de aspectos estruturais (personagens, estrutura narrativa) e aspectos de interpretação centrais (por ex., a importância da saga dos Nibelungos para a história cultural alemã).

Do ponto de vista da experiência pessoal da aluna, pode-se dizer que a leitura facilitada apresentou um acesso mais imediato à comunicação e ao conteúdo, contribuindo também para uma reflexão acerca da forma de aprender e dando ao aluno instrumentos para pensar a experiência em um contexto maior da sua inserção na Habilitação Português/Alemão<sup>14</sup>.

A experiência bem-sucedida em ler literatura alemã na própria língua alemã pareceu justificar “grato desafio” sentido pela aluna – gerou nela a ideia de que realizar leituras em alemão é algo ao

seu alcance<sup>15</sup>. É interessante notar que, aos olhos da aluna, o texto em linguagem facilitada estava revestido de autenticidade – valeu-lhe a experiência de ler uma narrativa escrita “em alemão” (ainda que não fosse a saga não estivesse “no original”).

Como aspecto negativo, a aluna apontou a impossibilidade do trabalho analítico-formal do texto com a devida riqueza cultural, algo que poderia ser feito, na perspectiva discente, a partir do original<sup>16</sup>. Se, por um lado a percepção discente é que há benefícios para o acesso ao conhecimento a partir da leitura facilitada, por outro lado, a qualidade estética da obra permanece inacessível ao leitor em um primeiro momento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mesmo tempo em que ainda não há uma definição concreta acerca dos termos “linguagem fácil” e “linguagem simples” (*leichte Sprache e einfache Sprache*) tampouco um estudo acerca das implicações políticas e sociais de seu uso prospectivamente, reflexões teóricas, pesquisas empíricas e, sobretudo, os desafios da prática em sala de aula têm evidenciado sua relevância também no universo de ALE.

O presente artigo teve com argumento central a ideia de que o princípio

do trabalho com a linguagem fácil/simples é válido no ambiente de ALE e serve, no contexto do nível superior, como instrumento heurístico para pensar os desafios da acessibilidade à literatura, da motivação do leitor em ALE e da retroalimentação dos insumos trabalhados nas disciplinas de Literatura em sua função de fortalecimento da competência linguística passiva e ativa. Com isso, acredita-se que essa temática deva ser aprofundada no contexto do ensino de Língua e Literatura Alemã no âmbito dos cursos de nível superior.

Se na dimensão da leitura como compreensão (*Lesen als Verstehen*), a linguagem simples/fácil cumpre um papel potencializador da aprendizagem, críticas permanecem quando pensamos na dimensão leitura como técnica cultural (EHLERS, 2016): nesse âmbito, é necessário refletir criticamente e pensar estratégias que compensem, complementem ou estabeleçam o caráter de temporariedade da leitura “mais fácil” e que fomentem no (futuro) leitor a curiosidade pelo estofado cultural não transmitido linguisticamente pelo material facilitado.

Considerando a leitura um veículo em si de cultura – tendo a língua como um dos seus importantes vetores – a dimensão autêntico-cultural permanece um desafio teórico e prático para as nossas salas de aula. ■

<sup>13</sup>O processo foi simples, pouco trabalhoso: comecei com a leitura da obra fora da sala de aula - com tempo suficiente para buscar apoio se necessário e sem muitas preocupações em traduzir todas as palavras desconhecidas. Em seguida, reli Das Niebelungenlied com a professora e fizemos pequenas discussões acerca dos pontos que julgamos importantes”.

<sup>14</sup>Segundo a coautora deste artigo: “(...) quanto à experiência em si de Com isso, posso afirmar que a experiência de ler literatura alemã em sua língua-mãe foi um grato desafio a que fui apresentada, levando em consideração que meus conhecimentos sobre língua e cultura ainda estão em formação”.

<sup>15</sup>Segundo a coautora deste artigo: “Como resultado final do processo, pude perceber que a leitura facilitada me permitiu mergulhar de forma descomplicada, leve, e de certa forma, animada. Perceber o êxito na leitura foi essencial”.

<sup>16</sup>Nas palavras da coautora deste artigo: “Contudo, penso que não ter lido Das Niebelungenlied em sua versão original gerou algumas perdas linguísticas que não me possibilitaram fazer uma crítica sobre o livro”.



- Anonym. **Das Nibelungenlied (Niveau A2)**. Nacherzählt von Daniela Stierlin. Recanati: Editora Klett/ Junge Eli Lektüren, 2012.
- Dornbusch, Claudia. **A literatura alemã nos trópicos – uma aclimação do cânone nas universidades brasileira**. São Paulo: Anna Blume, 2005.
- Ehlers, Swantje. **Literaturdidaktik: eine Einführung**. Stuttgart: Reclam, 2016.
- Galle, Helmut; Perez, Juliana. O real a partir da literatura: ou das relações entre literatura e conhecimento. In: Uphoff, D. et al. **75 anos de alemão na USP: reflexões sobre uma germanística brasileira**. São Paulo: Humanitas, 2015, pp. 125-147.
- Heise, Eloá. Língua e Literatura Alemã. **Estudos Avançados**, (8) 22, 1994, pp. 463-466. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n22/65.pdf>> Acesso em: 23. set 2018.
- Jasová, M. **Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger**, 2009. Disponível em: < [https://is.muni.cz/th/dqj9x/Diplomova\\_prace.pdf?so=nx](https://is.muni.cz/th/dqj9x/Diplomova_prace.pdf?so=nx) > Acesso em 25 set. 2018.
- Miccoli, L. Por um novo tratamento da experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, **Revista Crop**, edição 2, 2007, pp. 263-283. Disponível em:[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/LauraMiccoli.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/LauraMiccoli.pdf) > Acesso em: 10 nov. 2018.
- Moura, Magali; Couto, Juliana. Clássicos revisitados na aula de alemão como língua estrangeira. In: Moura, Magali et al. **Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017, pp. 38-67. Disponível em: < [http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos\\_tfc\\_lingua/E-BOOK\\_ENSINO-APRENDIZAGEM%20DO%20ALEM%C3%83O%20COMO%20L%C3%8DNGUA%20ESTRANGEIRA%20-%20TEORIA%20E%20PR%C3%81XIS.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_lingua/E-BOOK_ENSINO-APRENDIZAGEM%20DO%20ALEM%C3%83O%20COMO%20L%C3%8DNGUA%20ESTRANGEIRA%20-%20TEORIA%20E%20PR%C3%81XIS.pdf) > Acesso em 25 set. 2018.
- Oomen-Welke, Ingelore. Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache Disponível em: < [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/paedagogische-werkstatt/SoSe\\_2016/Oomen-Welke\\_Leichte\\_Sprache\\_2015-1-28.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/paedagogische-werkstatt/SoSe_2016/Oomen-Welke_Leichte_Sprache_2015-1-28.pdf) > Acesso em: 25 set. 2018.
- Pinheiro, Lucília; Cruz, Patrícia. O ensino de literatura alemã na Amazônia – uma reflexão sobre o projeto Littera da Casa de Estudos Germânicos da Universidade Federal do Pará. In: **Projekt** (54) 2016, pp. 11-14.
- Zurstrassen, Bettina. Inklusion durch leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. BPB, 2015. Disponível em: < <http://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusion-politisch-bilden/216356/inklusion-durch-leichte-sprache-eine-kritische-einschaetzung?p=all> > Acesso em: 23 set. 2018.

# A multiplicidade de vozes no percurso literário e a receptividade ao papel ativo do leitor

Carla Jeucken Almeida<sup>1</sup> und Juliana Oliveira do Couto<sup>2</sup> | UERJ

Um escritor não elabora seus textos sozinho, pois é acompanhado por todas as vozes que atravessam a sua história. Do mesmo modo, o leitor não recebe os escritos literários isoladamente, dado que suas percepções conduzem a sua leitura. Isto posto, nota-se que a tarefa do professor de literatura (ou mediador de círculo de leituras) necessita abarcar um amplo espectro do processo literário, ou seja, deve haver uma abertura a leituras não consagradas dos textos literários, convocando à ação todos os envolvidos na recepção destes escritos. O presente artigo destina-se, portanto, a provocar uma reflexão acerca da possibilidade de aproximar literatura em língua estrangeira – mais precisamente, no idioma alemão – e vivências pessoais, unindo as extremidades da produção e da recepção literária e transformando todas as posições envolvidas em papéis ativos.

## LITERATURA, LEITURA, LEITOR<sup>3</sup>

O papel da literatura no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira oscila constantemente: desde as mais remotas metodologias, centradas em

uma concepção de literatura como representante de uma “alta cultura”, até as mais recentes, as quais buscam conciliar os conteúdos abordados e as experiências dos estudantes. Neste cenário, abre-se ao professor de literatura – ou ao professor

de língua que deseje inserir conteúdos literários em suas aulas – um leque de possibilidades, pois, com a entrada em cena das adaptações e textos em linguagem facilitada, torna-se possível desconstruir a ideia de que a literatura da língua alvo somente é acessível aos aprendizes que já atingiram o nível avançado. Desse modo, a literatura se liberta de uma mera posição de apoio ao ensino da língua nos níveis iniciais, concedendo ao professor e aos alunos uma maior autonomia e, por conseguinte, viabilizando uma pluralidade de leituras. Ademais, vislumbra-se a possibilidade de alçar a literatura a uma posição de ferramenta cultural e linguística, ou melhor, a um meio independente de acessar a língua e manter viva uma cultura. É justamente esta aplicabilidade da literatura que se configura como o cerne do presente artigo.

Assim como as abordagens de

<sup>1</sup>Graduanda em Letras – Português/Alemão na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense

<sup>2</sup>Doutoranda em Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<sup>3</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

ensino de língua estrangeira calcam o seu funcionamento ou no conceito *lehrerzentriert*, ou seja, centrado no professor, ou na noção de *lernerzentriert*, isto é, com foco no aluno, as teorias acerca do decurso da criação e da recepção de escritos literários oscilam entre uma abertura maior ou menor ao papel do leitor no processo literário. Aqui, adotamos o papel ativo do leitor como norte no percurso rumo às entranhas dos textos literários, afinal, escritos não se configuram somente como uma superfície linguística, mas, conforme boa parte da produção humana, como representante final de uma trajetória orgânica. Trajetória esta que confere uma espécie de elasticidade ao texto, que se torna, a partir de sua publicação, território do outro, ou seja, do leitor. Segundo Wicke,

*[...] o texto não existe como um objeto em si mesmo, mas se torna um texto a partir do leitor. O primordial no processo de leitura é, por conseguinte, não o texto, mas aquilo que surge na interação entre texto e leitor. Ler, logo, é um processo ativo, no qual o leitor preenche os espaços indefinidos e abertos e atualiza as novas concepções textuais (WICKE, 2004, p. 77 – tradução nossa).<sup>4</sup>*

O leitor não poderia, portanto, exercer um papel passivo ao receber um texto, afinal, a tarefa de preencher as lacunas deixadas pelo autor é dele. É o leitor que percorre os espaços do texto ocupando-os da forma que é capaz, ou melhor, do modo que suas vivências permitem. O acesso a escritos literários é, por esta razão, algo singular, pois vi-

vências distintas resultam em leituras distintas. Desse modo, soa razoável estimular leituras não consagradas ou, até mesmo, não convencionais dos textos literários, convocando os leitores/aprendizes a exercer seu devido posto do processo literário, isto é, o de leitor ativo. É precisamente neste ponto que o conceito de “leitor empírico” de Umberto Eco vem em nossa direção, ressaltando a impossibilidade de leituras únicas e imutáveis dos textos literários:

*O leitor empírico é você, eu, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto (ECO, 1994, p. 14).*

A partir desta formulação, torna-se possível reavaliar o papel tradicional do professor de literatura, que se calca apenas na exploração desta ou daquela característica dos estilos de época em determinados textos literários, partindo de uma leitura “consagrada” e fechada do cânone, o que se revela, afinal, uma abstração, dado que a “conversa” entre autor e leitor jamais se esgota.

## O PROFESSOR MEDIADOR, O VAZIO DA TRAMA E A ABORDAGEM ESTÉTICA

O diferencial do trabalho com literatura sugerido neste artigo refere-se à

adoção de uma abordagem que aposte no (re)posicionamento do professor a fim de evidenciar o leitor empírico e proporcionar que as elaborações advindas da relação deste com a literatura possam ser acolhidas e legitimadas. Para tanto, faz-se necessário que as discussões sejam respaldadas na exploração do potencial estético do texto literário, considerando o vazio<sup>5</sup> provocado pela sua trama, isto é, a abertura presente na obra, tal como proposta por Umberto Eco:

*No fundo, a forma torna-se esteticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria [...]. Neste sentido, portanto, uma obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original (ECO, 2005, p. 40).*

A referida abertura viabiliza a circulação dos debates em torno do enquadramento engendrado pela obra literária somente enquanto seu tamponamento permanece impedido, isto é, quando determinados sentidos não são privilegiados em detrimento de outros – e aqui reside a importância da firme articulação de conhecimento e

<sup>4</sup>No original: “[...] der Text existiert nicht wie ein Gegenstand an sich, er wird erst zum Text durch den Leser. Das Primäre im Lektüreprozess ist somit nicht der Text, sondern das, was in der Interaktion zwischen Text und Leser entsteht. Lesen ist demnach ein aktiver Prozess, in dem der Leser die unbestimmten, offengelassenen Stellen [...] ausfüllt und die ihnen zukommenden Ansichten aktualisiert.”

<sup>5</sup>Na escolha do significante vazio está implicada a referência sobre a criação artística a partir do vazio com o qual esta se produz, tal como proposto pelo psicanalista francês, Jacques Lacan (1995).

habilidade no manejo das discussões por parte do professor. Ao apostar nessa abordagem, ele se desloca do papel tradicional daquele que detém o saber, cuja transmissão unidirecional de interpretações consagradas partiria do mestre ao aprendiz, para ocupar o lugar de mediador responsável pela pontuação das discussões, assegurando o espaço vazio necessário a este fim, favorecendo assim a criatividade e a fantasia do leitor.

Quanto à dimensão estética necessária para ativar o papel do leitor, ela concerne à priorização, por parte do mediador, de elementos não cognitivos envolvidos nos processos de subjetivação daquele que interpreta o texto, valendo-se de aspectos afetivos e emocionais suscitados pelo seu encontro com a literatura (MARIANO; LORKE, 2017, pp. 216-217), bem como pelo confronto de sua leitura com diferentes perspectivas sobre a obra literária, sendo estas provocadas pelo atravessamento das histórias pelas histórias singulares de cada leitor. Nesse sentido, por intermédio da abordagem estética envereda-se pela via cognitiva, mas seus efeitos alcançam aspectos afetivos não contemplados pelas abordagens que privilegiam o plano cognoscente no trabalho com literatura, visto que, embora as identificações do sujeito sejam recorrentemente dialetizadas a cada vez que ele se depara com uma obra literária, com outra cultura, com o Outro, é somente através do espaço assegurado à fala e legitimação da interpretação do leitor que esse movimento – que não é conscientemente deliberado – pode engendrar seu encontro com aquilo que lhe causa estranhamento e balançar as certezas de suas interpretações.

O motor da atividade proposta nes-

te trabalho somente é acionado, portanto, na medida em que coincidem a disposição do leitor (aluno) a se lançar nesse trabalho e a aposta do mediador (professor) no potencial criativo do leitor, balizada pelo enquadre oferecido pela obra. Por intermédio dessa conexão, atualiza-se a função da literatura.

## A FUNÇÃO DA LITERATURA

Discorremos sobre os papéis ativos do leitor e do professor, mas cabe delimitar ainda qual função adquire a literatura, na orientação deste trabalho. Corriqueiramente encontra-se nas aulas de alemão como língua estrangeira o uso de obras literárias a fim de aprofundar, apresentar ou reforçar temas e estruturas gramaticais, vocabulário etc, escamoteando a dimensão estética da obra ao acoplar-lhe uma função utilitarista de aperfeiçoamento/facilitação da aprendizagem da língua alvo (MARIANO; LORKE, 2017, pp. 232-233), mesmo quando é reputada à literatura sua devida valorização enquanto prática discursiva diferenciada de outras (CÁRGANO, 2012, p. 27).

A proposta de trabalho considerando a abordagem estética em aulas de literatura ou círculos literários pretende também recuperar a função cultural e social da literatura (Ibidem, p. 32). Nessa direção, os alicerces da prática do mediador devem ser erigidos valendo-se da função social conferida à literatura tal como exposto por Candido (2011) ao defendê-la como um direito, qual seja, direito indispensável à “sobrevivência física em níveis decentes e à integridade espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 175). Tomada como um direito, a

sociedade corre o risco de se desorganizar e seus integrantes de sofrerem “frustração mutiladora”, caso a literatura lhes seja privada, visto que

*[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto [sic] com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2011, p. 176).*

Constata-se, portanto, que por se tratar de um direito imprescindível, não importa se rico ou pobre, erudito ou analfabeto, todos estão submetidos à criação ficcional em algum momento de seu dia e, por isso, o autor afirma que ela adquire até mesmo certo tipo de função psicológica (CANDIDO, 1972, p. 82)<sup>6</sup>. Dada essa ligação entre ficção e subjetivação, deparamo-nos com a função humanizadora da literatura através dos paradoxos e dialéticas que se desvelam ao leitor. Segundo Candido,

*Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chama-*

<sup>6</sup>A respeito do papel indiscutível da ficção para a subjetivação, vale consultar as obras de Sigmund Freud e Jacques Lacan sobre o tema. Destacamos principalmente o artigo de Freud (1999) sobre o fantasiar do poeta, no qual o papel fundamental da fantasia para a subjetivação é discutido, assim como as aulas de Lacan (2010) sobre acting out e passagem ao ato.

*mos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (Ibidem, p. 85).*

A literatura atua desenvolvendo a quota de humanidade em cada um, na medida em que possibilita ao leitor tornar-se mais aberto ao Outro, sem se equiparar a um manual de virtude e boa conduta (Ibidem, p. 84). Por essa função social da ficção na vida de cada um, afastamo-nos da concepção utilitarista abordada anteriormente e justificamos a presença do papel ativo desempenhado pelos envolvidos nas aulas de literatura ou círculos literários.

## A LITERATURA ALEMÃ E SUAS POSSIBILIDADES

No que se refere à aplicabilidade de leituras abertas no âmbito do trabalho pautado na literatura alemã, pode-se afirmar que não somente escritos elaborados em linguagem facilitada, mas ainda adaptações dos textos literários – sejam estes clássicos ou contemporâneos – apresentam uma gama de possibilidades nesta orientação, pois, embora elaborados para fins específicos, estes materiais não perdem seu status de textos literários<sup>7</sup>. Cabe frisar que, a fim de efetuar uma análise mais objetiva, centraremos esta problemática no contexto das adaptações literárias.

Estes escritos estimulam o contato com a literatura produzida na língua alvo a partir dos primeiros passos na aprendizagem do idioma, desmistificando a

antiga ideia de que somente falantes fluentes teriam pleno acesso à literatura em língua estrangeira. Nota-se que a experiência estética se apresenta como uma possibilidade não somente nos originais, como nas adaptações. Ademais a abertura ao leitor ativo não é perdida no processo de transposição original a uma linguagem ajustada aos níveis iniciais ou intermediários de proficiência.

De modo a ilustrar esta questão, tomemos como exemplo a adaptação para o nível B1 do drama *Woyzeck*, de Georg Büchner, elaborada por Gunna Schlusnus (2013):

*Woyzeck: Um pecado, tão farto e tão largo – fede como se fosse possível defumar os anjinhos para fora do céu! Você tem uma boca vermelha, Marie. Nenhuma pústula nela? Como, Marie, você é tão bonita como o pecado – pode o pecado mortal ser tão bonito?*

*Marie: Franz, você delira.*

*Woyzeck: Diabos! – Ele esteve lá? Assim? Assim?*

*Marie: Conquanto o dia é longo e o mundo é antigo, várias pessoas podem estar em um lugar, uma depois da outra (BÜCHNER, 2013, p. 41 – tradução nossa)<sup>8</sup>.*

Constata-se nesta adaptação em particular a amplitude de suas possibilidades estéticas, pois a estrutura do texto original – fragmentária, despedaçada – é mantida. É justamente a partir desta construção do texto de Büchner que toda uma experiência estética é concebida, pois sua estrutura calcada no fragmento

abre-se a uma linguagem fragmentada, que, por sua vez, revela a setorização da sociedade retratada na trama de forte cunho político. Em outros termos: a partir da instância mais superficial do texto – seu plano linguístico – uma leitura, em toda a sua densidade, pode ser desenrolada. Ao professor ou mediador abre-se uma gama de possibilidades de trabalho com o texto, seja explorando seus recursos internos, seja relacionando-o com as experiências de seus alunos, afinal, o texto não se esgota em si mesmo, mas é constantemente atualizado e legitimado em suas inúmeras leituras possíveis.

Nota-se, por conseguinte, que literatura é experimentação. Não somente no processo de escrita, mas no decurso da leitura. Relegar o texto literário a uma função de segundo plano no trajeto do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira se apresenta como a perda de uma importante experimentação do próprio idioma, que se mostra como o representante de uma cultura. Conforme Cármano,

*Imposto o imperativo da utilidade, da eficácia e da funcionalidade, triunfante a lógica do pragmatismo, a literatura e a ficção ficaram relegadas ao campo da excentricidade, da marginalidade e da inutilidade. Impõe-se, por isso mesmo, o questionamento de tal lógica, partindo do princípio que considera a literatura como uma prática cultural e social fundamental que se ensina e se experimenta (CÁRGANO, 2012, p. 30).*

<sup>7</sup>A fim de priorizar a economia do presente texto não abordaremos a problemática acerca de uma suposta perda da condição de texto literário no que concerne às adaptações.

<sup>8</sup>No original: "Woyzeck: Eine Sünde, so dick und so breit – es stinkt, dass man die Engelchen zum Himmel hinausräuchern könnte! Du hast einen roten Mund, Marie. Keine Blase drauf? Wie, Marie, du bist schön wie die Sünde – kann die Todsünde so schön sein?"

Marie: Franz, du redest im Fieber!

Woyzeck: Teufel! – Hat er da gestanden? So? So?

Marie: Solange der Tag lang und die Welt alt ist, können viele Menschen an einem Platz stehen, einer nach der anderen."



Literatura é, portanto, uma experiência humana, que não cessa de se atualizar e convocar leitores à ação. Tratá-la como um item supérfluo se configura como uma percepção errônea de suas possibilidades, cuja consequência se materializa na mutilação do direito à fruição da obra literária enquanto meio humanizador. Contrariamente a este posicionamento, reiteramos que a “literatura não é somente para amantes de livros. Ela tem moldado a vida da maioria dos seres humanos no planeta Terra, desde que emergiu, há 4.000 anos atrás” (PUCHNER, 2017, p. XI - tradução nossa)<sup>9</sup>. À vista disso, um dos efeitos esperados desta proposta de trabalho consiste em situar a literatura no patamar que lhe cabe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de inserção de textos literários em sala de aula – ou em círculos de leitura – não se apresenta como um caminho único, mas uma via multifacetada que engloba distintos papéis ao longo de seu percurso. Trajeto este que viabiliza uma postura ativa não somente na primeira ponta do processo literário, ou seja, o autor, mas ainda na extremidade da recepção. O professor de literatura vê-se, desse modo, ante à incumbência de mediar os extremos deste percurso. O termo mediação remete a uma posição flexível e receptiva ao novo ou ao inesperado, ao contrário da função tradicional do professor que apenas transmite con-

cepções cristalizadas acerca das obras trabalhadas e de seus respectivos estilos de época.

O presente artigo destinou-se, portanto, a esboçar uma alternativa ao entendimento tradicionalista do processo literário, apontando conceitos que se interpenetram como a ideia de leitor empírico, vazio da trama e abordagem estética. Estas formulações vêm em auxílio do professor na assimilação de sua própria função neste trajeto, oportunizando ainda uma reconfiguração do papel do aluno, agora tido como uma espécie de expansão do autor, responsável pela constante atualização do texto literário. ■

## REFERÊNCIAS

- BÜCHNER, G. **Woyzeck**. Adaptation: Gunna Schlusnus. Recanati: Eli Readers, 2013.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.
- \_\_\_\_\_. (1988). O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011, pp. 171- 193.
- CÁRGANO, S. Literatura e formação de professores de língua estrangeira. In: **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, pp. 26-40, janeiro/julho de 2012. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1656/1505>>, acesso em 15/11/2017.
- ECO, U. A poética da Obra Aberta. In: \_\_\_\_\_. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005, pp. 37 -66.
- \_\_\_\_\_. Capítulo 1 – Entrando no bosque. In: \_\_\_\_\_. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 1994, pp. 7-31.
- FREUD, S. (1907). Der Dichter und das Phantasieren. In: \_\_\_\_\_. **Gesammelte Werke – Chronologisch geordnet**. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1999.
- LACAN, J. (1959-1960). **O Seminário: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. Livro 7.
- LACAN, J. (1962-1963). **O Seminário: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. Livro 10.
- MARIANO, T.; LORKE, F. A dimensão estética de textos literários no ensino de alemão como língua estrangeira – um estudo acerca da prática de ensino com Fom Windefeerfelt de Zé do Rock. In: UPHOFF, D.; LEIPNITZ, L.; ARANTES, P.; PEREIRA, R. (Hg.). **O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas**. São Paulo: Humanitas, 2017, pp. 215-236.
- WICKE, R. E. **Aktiv und kreativ lernen – Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht**. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2004.
- PUCHNER, M. **The written world: the power of stories to shape people, history, civilization**. New York: Random House, 2017.

# Encaminhamento de produção textual no livro didático *Menschen*

Cristiane Schmidt<sup>1</sup> | UNIOESTE/PR

O percurso do ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional, assim como o da língua alemã na qualidade de língua minoritária e estrangeira, sofreu constantes mudanças devido à organização política, social e econômica do Brasil. Desde a chegada dos primeiros imigrantes alemães na região sul-brasileira até a atualidade, diversos fatores interferiram no *status* desse idioma, alternando momentos de prestígio e manutenção, com períodos de perda e/ou desvalorização.

Em relação aos primeiros contatos dos alemães com a cultura e a língua nacional, Spinassé enfatiza que os imigrantes viviam nas colônias e eram organizados quanto a sua “estrutura social, ou seja, escolas, igrejas, casas de comércio, clubes..., dificilmente a língua portuguesa entrava na colônia” (SPINASSÉ, 2006, p. 3). Dessa forma, viviam como dentro de uma ‘ilha linguística’, o que facilitou a preservação da língua e cultura alemãs no contexto nacional.

Em contrapartida, houve momentos

em que o Brasil se posicionou contra a divulgação desse idioma, como no contexto da Segunda Guerra Mundial. Já, com a Reforma de Capanema, em 1942, o ensino das línguas estrangeiras foi novamente fortalecido, sendo prestigiadas e obrigatórias as línguas inglesa e espanhola e, como idioma alternativo, o alemão.

Dessa maneira, percebe-se que o ensino da língua estrangeira moderna custou a conquistar o seu espaço no Brasil, principalmente no que se refere à língua

alemã, devido aos intensos impactos políticos brasileiros, brevemente mencionados acima.

Essa situação, de certa forma, vem se modificando na atualidade; ou seja, conforme dados apresentados pelo Instituto Goethe da Alemanha<sup>2</sup>, a evolução do número de aprendizes dessa língua no Brasil é positiva. Sobretudo, isso acontece dentre os jovens que reconhecem a importância do conhecimento de línguas estrangeiras, tendo em vista uma economia globalizada, além de representar um impacto positivo nas oportunidades profissionais.

Também no âmbito do ensino superior verifica-se o interesse de acadêmicos que estudam a língua alemã no contexto nacional, visando uma formação e futura atuação profissional, conforme levantamento feito na pesquisa de Doutorado de Schmidt (2016)<sup>3</sup>. Nessa pesquisa identificaram-se dezessete cursos de

<sup>1</sup>Doutora em Letras pela UNIOESTE/PR. Docente no Curso de Letras/Alemão na Unioeste, Campus de Marechal Cândido Rondon/PR. Email: cris\_lehrerin@hotmail.com.

<sup>2</sup>Disponível em: <<https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

<sup>3</sup>Na pesquisa de Doutorado (SCHMIDT, 2016) identificou-se (16) instituições que oferecem Licenciatura em Letras/Alemão no contexto nacional, estando distribuídas entre as regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul. Ao mesmo tempo, com esse diagnóstico, foi possível verificar que dentre o universo dessas universidades contatadas – quinze (15) adotam livros didáticos de ensino e de aprendizagem de língua alemã.

formação de professores de Língua e Literatura Alemã, os quais são, em sua maioria, oferecidos por universidades situadas nas regiões sul e sudeste do Brasil. Ao mesmo tempo, essa pesquisa evidenciou que os livros didáticos ocupam um papel central nos processos de ensino e aprendizagem de alemão e orienta a atuação docente nessas instituições formativas.

A partir dessas delimitações, pretende-se descrever e refletir sobre a produção de texto vigente no livro didático *Menschen* (GLAS-PETERS et al., 2012)<sup>4</sup> da editora Hueber, que consta como um dos materiais mais adotados em cursos de língua alemã no contexto universitário brasileiro atual.

## O LIVRO DIDÁTICO *MENSCHEN*: BREVE CARACTERIZAÇÃO

No tocante à procedência dos livros didáticos de língua estrangeira no processo de ensino no Brasil, Tilio destaca serem os mesmos produzidos internacionalmente, sendo que “visando o mercado global, não conseguem incorporar a realidade sociocultural do aprendiz, pois não possuem um público-alvo específico” (TILIO, 2008, p. 131); aspecto esse que vale, também, para os materiais de ensino de língua alemã.

Para Coracini (1999), no entanto, apesar dessa peculiaridade, o livro didático de línguas caracteriza-se como o único instrumento do qual dispõem professores e alunos para terem contato com a

língua e a cultura estudadas. A autora vai além e afirma que em alguns casos, ainda que esse material não esteja presente na mesa do aprendiz, é com base nele que os docentes baseiam suas aulas.

Nessa perspectiva diversos autores e pesquisadores da Área de Alemão como Língua Estrangeira reafirmam a importância dos materiais didáticos no tocante ao aprendizado da língua/cultura alemã. No entendimento de Uphoff, esses materiais são fontes de insumo fundamentais para os aprendizes de uma língua, pois que, por serem para contextos geograficamente afastados dos países da língua alvo, como é o caso do Brasil em relação aos países de língua alemã, “os livros didáticos, costumam representar o principal ou até mesmo o único meio de contato com o idioma e a cultura estrangeira (UPHOFF, 2009, p. 58).

Em aspectos gerais o livro didático *Menschen*, assim declaram seus autores e a editora numa espécie de conversa introdutória com os “queridos/as leitores/as”, é indicado para aprendizes adultos iniciantes e os conduz ao nível B1, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Além disso, prepara os alunos para o teste de conhecimentos linguísticos dos respectivos níveis.

Esse material didático se destina a jovens e adultos aprendizes de língua alemã como língua estrangeira e, apesar de estar dividido em três níveis (A1, A2, B1), cada nível depreende duas etapas distintas, como A1.1 e A1.2. Também Rösler (2012) destaca o aspecto de que as

obras didáticas tendem ao preparo dos alunos até nível B1 e, para tanto, focam nos conhecimentos necessários para que os aprendizes de alemão como língua estrangeira atinjam esse nível.

O livro didático *Menschen A1.1* contém 12 lições curtas, agrupadas em quatro módulos, cada um com três lições. Cada lição é organizada em diferentes etapas, que, de certa forma, apresentam uma estrutura fixa. Sendo assim, cada lição ocupa quatro páginas do livro e segue uma estrutura transparente e repetitiva, iniciando-se pela página de abertura/entrada (*die Einstiegsseite*), seguida pela página dupla (*die Doppelseite*) e, finalizando a lição com a página final (*die Abschlusseite*). Após cada módulo, quer dizer após três lições, são incluídas quatro páginas adicionais (*die Zusatzseiten*).

A página de abertura apresenta uma narrativa, uma breve história, frequentemente combinada com uma imagem e um áudio correspondente, que procura aguçar as emoções do aluno e despertar o interesse em aprender o conteúdo. Essa situação introdutória tem por objetivo dar o impulso inicial, que conduz à introdução ao tema da lição<sup>5</sup>. As novas estruturas são introduzidas e praticadas na seção da página dupla. O vocabulário novo da lição é apresentado proeminentemente no cabeçalho dessa lição e fixado no dicionário de imagens<sup>6</sup>.

Na página final constam um exercício oral ou uma atividade escrita ou ainda um niniprojeto, que procuram recuperar o conteúdo da lição<sup>7</sup>. Já as quatro

<sup>4</sup>A escolha do objeto de estudo – o livro didático intitulado “Menschen: Deutsch als Fremdsprache A1.1” destinado ao nível iniciante de aprendizes de língua alemã como língua estrangeira decorre, principalmente, pelo fato do mesmo fazer parte do corpus do estudo de doutoramento, em que consta como um dos livros didáticos mais adotados no ensino desse idioma no ensino superior brasileiro, precisamente apresenta seis ocorrências num total de quinze materiais empregados. Ao mesmo tempo, tem relação com a trajetória profissional da pesquisadora, na vivência enquanto professora de língua/cultura alemã junto à comunidade acadêmica. Nesse sentido, esse material vem sendo adotado no Projeto de Extensão do Centro de Línguas do Campus de Toledo – CELTO, ministrado pela autora do texto desde 2017 junto à Comunidade Interna da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste.

<sup>5</sup>No original em alemão: “Der Einstieg in jede Lektion erfolgt durch ein interessantes Foto, das oft mit einem Hörbild kombiniert wird und den Einstiegsimpuls darstellt. Dazu gibt es erste Aufgabe, die in die Thematik der Lektion einführen.” (GLAS-PETERS et al., 2012, p. 6).

<sup>6</sup>No original em alemão: “Auf der Doppelseite werden neue Strukturen und Redemittel eingeführt und geübt. Das neue Wortfeld der Lektion wird in der Kopfzeile prominent und gut memorisierbar als Bildlexikon präsentiert” (GLAS-PETERS et al., 2012, p. 6).

<sup>7</sup>No original em alemão: “Auf der vierten Seite jeder Lektion ist eine Aufgabe zum Sprechtraining, Schreibtraining oder zu einem Mini-Projekt zu finden, die den Stoff der Lektion nochmals aufgreift” (GLAS-PETERS et al., 2012, p. 6).

páginas adicionais apresentadas a cada três lições oferecem informações interessantes e impulsos que apresentam possibilidades de aprendizado do conteúdo programático através de outros canais<sup>8</sup>. Nelas constam uma seção de leitura (*Lese-magazin*), a estação do cinema (*Film-Stationen*) e o projeto sobre cultura (*Projekt Landeskunde*) interessante por tratar, através de leituras adicionais, temas dos diversos países de língua alemã; ao final consta uma música (*Ausklang*) com sugestões para uma utilização criativa em sala de aula<sup>9</sup>.

As lições abordam diferentes temáticas, tais como: informações pessoais, profissões, utensílios domésticos, tecnologias de informação, família, idiomas, países e pessoas, atividades de lazer, comidas e bebidas, viagens, rotinas de trabalho, festividades, dentre outros. Nessa organização são abordados e trabalhados aspectos gramaticais, estruturas linguísticas, vocabulário e expressões idiomáticas, sendo alternadas as habilidades comunicativas, iniciando-se pela audição e pela fala, seguidas pela leitura e a escrita.

Na página de boas-vindas do sítio eletrônico da referida editora<sup>10</sup> consta uma propaganda sobre o livro *Menschen*, como sendo 'o livro didático básico para alemão como língua estrangeira' e ainda, fazendo um chamamento interativo, precisamente um marketing para o usuário, destacando que esse livro é indicado para 'quem quer se movimentar mais no ensino'.

Além disso, o sítio destaca que o livro tem uma apresentação que agrada a todos os sentidos, visto que faz uso frequente de imagens, procura integrar a internet e a mídia digital, assim como desenvolve uma orientação de trabalho com a língua em forma de projetos. Conforme registra esse sítio, trata-se de aulas de língua fundamentadas na neurodidática.<sup>11</sup>

O livro, conforme esse sítio da editora *Hueber*, volta-se para o emprego de métodos que procuram ativar conhecimentos e habilidades individuais. Nesse sentido, existe a preocupação com o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, levando em conta os interesses dos mesmos; há a vinculação de imagens ao vocabulário, para acessar o léxico mental existente; também há a integração de outros idiomas, mediante comparações, visando beneficiar as competências linguísticas já existentes.

Além desses recursos didático-pedagógicos complementares, essa coletânea disponibiliza um CD para o professor e outro CD para o aluno, assim como materiais midiáticos suplementares, tais como um glossário virtual, uma página com exercícios online para o aluno, portfólio, dentre outras diversas possibilidades de contato e uso da língua alemã, voltadas tanto para o professor quanto para o aluno. Nesse sentido, ela apresenta ao final de cada módulo a seção de filmes que podem ser vistos também no sítio da editora e trabalhados de forma coletiva (*DVDs* interativos), visando a fixação de determinados aspectos linguísticos e culturais.

Dessa forma, destaca-se que esse livro didático, no que se refere a sua apresentação e descrição, possui diversos recursos e suportes, seja na versão impressa, seja na versão virtual/midiática. Esses são todos espaços que tendem a contribuir, de forma atrativa e positiva na divulgação do livro (enquanto discurso midiático e mercadológico), e no processo de ensino e aprendizagem (enquanto material didático).

## IDENTIFICANDO OS ENCAMINHAMENTOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: FOCO NO GÊNERO "SERVIÇO DE MENSAGENS CURTAS (SMS)"

Diante do exposto, podemos depreender que esse material está em concordância com as diferentes possibilidades de estudo da língua a partir do texto como objeto central, em que se privilegia o uso da comunicação e não dos aspectos estruturais ou normativos, já que o objetivo consiste no alcance considerável de competência comunicativa por parte do aprendiz. Para Leffa "o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa" (LEFFA, 1988, p. 21).

De forma geral, é inegável a importância dos textos orais e escritos na atualidade, pois estes permeiam as esferas individuais em todos os níveis, tanto

<sup>8</sup>No original em alemão: "Vier zusätzliche Seiten runden jedes Modul ab und bieten weitere interessante Informationen und Impulse, die den Stoff des Moduls nochmals über andere Kanäle verarbeiten lassen" (GLAS-PETERS et al., 2012, p. 7).

<sup>9</sup>No original em alemão: "Projekt Landeskunde: ist ein interessantes Projekt, das ein landeskundliches Thema aufgreift und einen zusätzlichen Lesetext bietet. Ausklang: ein Lied mit Anregungen für einen kreativen Einsatz im Unterricht" (GLAS-PETERS et al., 2012, p. 7).

<sup>10</sup>Disponível em: < [https://www.hueber.de/seite/pg\\_i-nfo\\_willkommen\\_mns](https://www.hueber.de/seite/pg_i-nfo_willkommen_mns)>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

<sup>11</sup>O termo "Neurodidática" foi proposto em 1988 pelo professor de educação matemática Gerhard Preiss da Universidade de Freiburg, na Alemanha, e foi divulgado pela primeira vez em 1996. O trabalho intitulado Neurodidática – contribuições teóricas e práticas descreve que essa ciência não é apenas um instrumento científico teoricamente coerente e inovador, mas pode ser aplicada benéficamente na prática educativa. No entendimento de Ulrich Herrmann (2012), a Neurodidática é, antes de tudo, uma nova perspectiva sobre as condições, estruturas e processos de aprendizagem e memória. Ela estuda os benefícios e as adversidades no processo de aprendizagem por meio das funções cerebrais.

familiares, como profissionais e sociais. Embora o domínio eficiente do texto oral e escrito não seja garantia de ascensão social, esses ampliam as possibilidades de inserção do usuário de línguas no mundo contemporâneo.

Especificamente no que se refere às habilidades da produção de textos (orais/ escritos), o livro didático *Menschen* apresenta para estudo, diversos gêneros textuais, alguns autênticos, outros não autênticos, conforme Quadro 1.

Como observamos no Quadro 1, é possível destacar um número variado de gêneros que constam nesse material de ensino de língua alemã, considerando-se que esteja voltado para aprendizes

iniciantes nesse idioma.

Pensando na importância da utilização de um gênero textual no ensino de língua alemã, é possível afirmar que o livro didático em questão se apresenta como positivo, pois oferece ao professor diversas ferramentas para realizar um bom trabalho em sala de aula. Desse modo, ao final do nível inicial, o aprendiz terá tido contato com distintos gêneros textuais, e deverá ser capaz de produzi-los em situações cotidianas.

Para o contato e o estudo dos gêneros textuais na atualidade *Marcuschi* (2009), já nos havia alertado. Para esse autor, trata-se de uma área fértil, sobretudo para a linguagem e o seu funcio-

namento, assim como para as atividades socioculturais. Afirma, ainda que os diversos gêneros textuais estão integrados e situados nas culturas e agem de acordo com as funções comunicativas, assim como a presença deles oferece inúmeros subsídios suficientes para o docente realizar um bom encaminhamento de produção textual para com os aprendizes (MARCUSCHI, 2009, p. 149).

Ao mesmo tempo, podemos evidenciar que esse material está em concordância com a diversidade de gêneros textuais existentes no contexto atual, pois apresenta gêneros emergentes, como os chamados gêneros digitais, em detrimento a textos mais clássicos, como os literários. Esses gêneros se apresentam com grande diversidade, uma vez que vão surgindo mediante as necessidades de cada esfera social e vão se desenvolvendo conforme a organização da língua e de suas respectivas situações comunicacionais, encontradas nas distintas esferas.

Nesse sentido, o livro didático propõe atividades que visam desenvolver determinadas habilidades sociocomunicativas. Verificamos nos trechos apresentados, assim como em outros, que esse manual não procura exclusivamente transmitir conhecimentos sobre a língua alvo, mas propõe estratégias, atividades nas quais os aprendizes tenham a possibilidade agir **com** e **na** língua estrangeira.

Para fins de exemplificação e análise, destacamos o gênero textual apresentado no livro didático '**serviço de mensagens curtas (SMS)**'. De forma geral, esse gênero apresenta algumas marcas, sendo que em se tratando da mensagem de texto via celular, essa organização textual assemelha-se a de um bilhete. Ambos apresentam textos breves, com sintaxes curtas, normalmente, denotando a pra-

**Quadro 1:** Levantamento dos Encaminhamentos de Produção de Textos do Livro Didático "*Menschen A1*"

Gêneros Textuais Encontrados	Produção Oral	Produção Escrita
autobiografia	X	X
biografia familiar (árvore genealógica)	X	
descrição de produto	X	X
formulário de produto		X
correio eletrônico (e-mail)		X
<b>serviço de mensagens curtas</b>		X
formulário pessoal	X	X
conversa instantânea (chat)		X
relato de atividades em tempo livre	X	
receita culinária	X	X
diário online (blog)		X
conversa telefônica	X	
solicitação de informação	X	
perfil pessoal		X
descrição de cidade e roteiro		X
descrição de eventos/festas		X
relato de rotina	X	
relato de viagens/festas	X	X

Fonte – Autora (2016).





Figura 1: Basistraining (Treinamento básico).

tidade de uso dos dois gêneros.

No exemplo acima (Figura 1), o livro de exercícios apresenta um encaminhamento de continuidade de produção escrita desse gênero, evidenciando as novas e diferentes interações e linguagens presentes no cotidiano dos usuários de línguas, seja materna ou estrangeira.

Em relação a esse encaminhamento de produção escrita proposto (Figura 1), no qual se solicita que o aluno termine a redação da mensagem (*Schreiben Sie die SMS fertig.*), vale ressaltar que o mesmo não oportuniza ao aluno a total compreensão do gênero em questão, uma vez que ele deve redigir uma mensagem para um destinatário que não conhece.

Quanto ao uso desse gênero, é fundamental considerar que sua utilização pressupõe o estatuto de parceiros legítimos (locutor/interlocutor) que são interlocutores conhecidos entre si, com certo grau de intimidade. Nesse sentido, o livro didático elenca alguns nomes de possíveis interlocutores, no caso Barbara e Marlene, que não correspondem ao contexto sociocultural do aluno, inviabilizando a produção escrita entre parceiros legítimos (a relação entre locutor e interlocutor).

A escrita é um processo que depreende interação, por isso não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com o outro, trocar ideias ou informações. Ao mesmo tempo,

trata-se de uma atividade contextualizada, que está situada em algum momento, espaço e evento cultural. E, dentre outras características, escrever é uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de texto.

Quanto à produção do texto na prática pedagógica, Geraldini (2003, p. 137) apresenta algumas condições necessárias. É preciso que o estudante/produtor de textos (i) tenha o que dizer; (ii) tenha uma razão para dizer; (iii) tenha para quem dizer. Ou seja, que se constitua como sujeito, assumindo a responsabilidade da palavra e que sejam escolhidas estratégias adequadas, de acordo com o interlocutor. Para isso, é necessária a existência da relação interlocutiva no processo de produção de textos em sala de aula. É essa relação que orientará todo o processo da prática com a linguagem.

No encaminhamento proposto pelo livro sobre a escrita de uma mensagem curta, é fundamental que o aprendiz seja colocado em situações, nas quais se veja na condição de usuário real desse gênero. Assim sendo, a produção textual deve ser considerada uma atividade interlocutiva, em que alguém escreve para outro, com determinado objetivo e depreende uma reação responsiva.

Dessa forma, cabe ao professor de línguas um papel central na mediação desse processo, a fim de que o aprendiz e/ou o usuário de línguas tenha total com-

preensão da funcionalidade sociocultural de determinado gênero. Além disso, acredita-se que os aprendizes de línguas estrangeiras devem ser colocados em situações nas quais eles se encontrem nas condições reais, ou minimamente próximas da realidade, de produtores de textos em contextos do cotidiano, tendo em vista a função social dos diversos gêneros textuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto, é possível afirmar que um dos maiores obstáculos que vêm sendo enfrentados pelos professores de línguas é conseguir desenvolver todas as habilidades de recepção e produção textual, de forma alternada e equilibrada, com base na interação sociocultural.

O ensino de língua estrangeira, no caso de língua alemã, exige do professor, muitas vezes, esforço, dedicação e reflexão, principalmente no momento da seleção de estratégias e do material didático para os grupos que são, em alguns casos, heterogêneos em relação à faixa-etária e ao conhecimento linguístico. Além disso, também deve-se levar em consideração as motivações pelas quais trazem os alunos ao aprendizado desse idioma.

No que se refere ao livro didático, é possível alegar que este é um instrumento fundamental para auxiliar o professor de língua estrangeira, pois pode interferir na escolha, no peso e na sequência dos conteúdos, bem como auxiliar na seleção dos procedimentos didáticos e formas de organização social na aula. Vale ressaltar, novamente, que o livro didático deve ser um recurso metodológico e não um instrumento de limite e/ou controle da prática pedagógica; assim como não deve

se tornar 'o plano do curso/currículo', nem tão pouco ser limitador da autonomia e da criatividade do professor.

Ademais, todo método e livro didático apresentam suas particularidades, não sendo possível haver uma avaliação de qual seria melhor, pois inevitavelmente cabe ao

professor definir o método e os materiais didáticos que irão proporcionar aos alunos um leque maior de possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, também é válido afirmar que o professor deve/precisa desenvolver sua autonomia para que obtenha um bom resultado no tra-

balho em sala de aula, uma vez que existem inúmeras variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem, independente da metodologia ou do livro didático utilizados. ■

## REFERÊNCIAS

---

- CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 17- 26.
- GERALDI, João Wanderely. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.
- GLAS-PETERS, Sabine et al. **Menschen: Deutsch als Fremdsprache A1.1**. Kursbuch und Arbeitsbuch. Ismaning Hueber Verlag, 2012.
- LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- MÜLLER, Carla. A contribuição da Neurodidática para o aprendizado de uma língua estrangeira. *Signos*, ano 36, n. 1, p. 147-153, 2015. Disponível em: < <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/1400/754>>. Acesso em: 28 de jun. 2016.
- RÖSLER, Dietmar. **Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung**. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 2012.
- SCHMIDT, Cristiane. **Estudo do livro didático de língua alemã: abordagem sociocomunicativa e intercultural**. Cascavel, 2016, 226f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel – PR, 2016.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista CONTINGENTIA**, Porto Alegre, RS, v. 1, nov. p. 01-10, 2006.
- TILIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Campinas, SP, v. VII, n. XXVI, jul./set., p. 117-144, 2008.
- UPHOFF, Dörthe. O Caráter Institucional do Uso do Livro Didático no Ensino de Língua Estrangeira. **Revista INTERCÂMBIO**, Campinas, SP, v. 17, p. 131-141, 2009.

# O emprego de **memes** na **aula** de **língua** estrangeira: uma **discussão** para ***English as a Foreign Language*** e ***Deutsch als Fremdsprache***

Gabriel Caesar A. S. Bein<sup>1</sup> und Laura G. V. Laatsch<sup>2</sup> / UNESPAR

**E**m decorrência dos avanços tecnológicos, as mídias sociais exercem cada vez mais influência na comunicação entre indivíduos e na propagação de conteúdos. Neste grande fluxo de informação, está uma corrente denominada cultura dos memes, que funciona por meio da união entre expressão de ideias e humor em forma de sátira. Os memes dizem respeito a situações cotidianas, gerando identificação por grande parte dos usuários da rede e, por este motivo, são amplamente difundidos. Há variações entre os tipos de memes, dependendo do contexto e da mensagem que se busca passar, mas deve-se pontuar que alguns são mais famosos que outros, como é o caso dos *rage comics*, que serão abordados posteriormente neste trabalho. Como produto de uma cultura envolvida com interpretação de fenômenos sociais, pode-se considerar que tal forma de expressão estimula o senso crítico dos indivíduos. Tal habilidade deve ser desenvolvida nas escolas por meio de reflexões acerca do mundo e da sociedade, então, é considerada a possibilidade de unir o cumprimento deste decreto à inclusão de elementos da realidade dos aprendizes na didática. O objetivo do presente trabalho é, então, conceituar este fenômeno cultural e levantar hipóteses sobre o uso do mesmo como ferramenta didática, de forma complementar a abordagem dos conteúdos obrigatórios do ensino básico.

Palavras-chave: Memes, uso de mídias na aula de língua estrangeira, influências culturais na sociedade

Desde o surgimento da *internet*, as formas de acesso à informação foram facilitadas. Isso permitiu que não somente pessoas de classes privilegiadas tivessem acesso às boas referências e condições de aprender de forma eficiente quando interessadas. Na *internet*, não há somente informações de cunho científico. Quando diz respeito às redes sociais, pode haver propagação de conteúdos científicos, mas sua funcionalidade está ligada à propagação de conteúdos de entretenimento. Nestas, o que é propagado diz respeito ao senso comum e aos interesses dos indivíduos, de forma coletiva. Há grupos para diferentes perfis de usuários, nos quais ocorre compartilhamento de conteúdos de cunho político, financeiro, educativo, humorístico, dentre outras abordagens. Inserido neste contexto, surgiu o fenômeno conhecido como memes.

Os memes geram identificação entre grande parte dos usuários das redes

<sup>1</sup> Docente no Curso de Letras Português/Inglês na Universidade Estadual do Paraná (União da Vitória). Formador no Curso de Segunda Licenciatura em Letras-Alemão da Universidade Federal do Paraná, no âmbito do PARFOR - CAPES/MEC. Doutorando no Programa de Linguística e Multilinguismo da *Technische Universität Darmstadt* com orientação da Profa. Dra. Britta Hufeisen. ogabrielcaesar@hotmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Letras Português/Inglês na Universidade Estadual do Paraná (União da Vitória). Leciona Língua Inglesa na Escola Coração de Maria. laura.laatsch@hotmail.com

sociais, o que os leva a serem disseminados e visualizados em grande escala. Estes assuntos despertam o interesse, essencialmente, do público jovem, que frequenta unidades escolares de educação básica.

No trabalho das escolas, é obrigatório o ensino de uma língua estrangeira desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no ano de 1996. Com essa necessidade, encontram-se condições adversas na abordagem dos conteúdos nas áreas de línguas e no ensino dos mesmos, pois muitos alunos possuem dificuldade na assimilação do conteúdo e na associação deste com o que conhecem de seu cotidiano.

Neste trabalho, busca-se refletir sobre a validade de incluir memes, juntamente com o conteúdo obrigatório, como meio de complementar o ensino, estimular a criticidade e relacionar a teoria que compõe uma língua estrangeira com a realidade dos alunos. A abordagem de memes pode ser feita tanto na aula de língua materna quanto na aula de língua estrangeira, seja ela uma aula de EFL (*English as a Foreign Language*) ou DaF (*Deutsch als Fremdsprache*). Aproveitamos para relacionar a atividade com a proposta de Britta Hufeisen (2011) e o Currículo Integrado para Línguas<sup>3</sup> por ela proposto.

## CONCEITO DE MEME

O meme pode ser definido, resumidamente, como um vídeo, foto ou frase que aparece de repente, muitas vezes de forma involuntária ou como uma brincadeira, e se espalha com uma velocidade desmesurada na *web*. Uma vez viralizado, o meme sofre mu-

tações e pode gerar novos memes, assim reiniciando o ciclo de replicações. Este possui caráter humorístico e seus objetivos incluem divertimento dos internautas e crítica sobre assuntos do cotidiano. Tais produções são criadas por amadores, pois não há necessidade de contemplação estética. A atenção é captada justamente por sua qualidade estética, recorrentemente precária, sendo isto um recurso para contribuir no humor presente na mensagem a ser passada.

O conceito de meme tem origem na biologia evolucionista e na teoria dos replicadores. Para Dawkins (2007, p. 112) alguns “exemplos de memes são melodias, ideias, *slogans*, modas do vestuário, maneiras de fazer pontes ou de construir arcos”. Quando aplicado à internet, no entanto, o termo é usado frequentemente para se referir a conteúdos de caráter viral, que são replicados diversas vezes, ou a brincadeiras e piadas internas em determinados nichos culturais (cf. FONTANELLA, 2009).

O termo meme é uma abreviação da palavra *mimeme*, que segundo sua raiz etimológica grega (*mimesis*) significa imitação. Para deixar clara a conexão entre gene e meme, Dawkins encurtou a palavra *mimeme*, a fim de que soasse como gene. O autor define o meme como o gene da cultura, uma unidade de informação transmitida de um cérebro a outro através da imitação.

*Quando você planta um meme fértil em minha mente, você literalmente parasita meu cérebro, transformando-o num veículo para a propagação de meme, exatamente como um vírus pode parasitar o mecanismo genético de uma célula hospedeira (DAWKINS, 2007, p. 113).*

Partindo da origem dos memes, deve-se ressaltar que estes ganharam destaque depois de terem sido incluídos na ferramenta de pesquisa mais utilizada nos dias atuais, a *internet*. O conceito de meme, quando adaptado para as redes sociais, passa a ser transmitido através de repetição e imitação, em forma de uma “unidade” propagada, entre grupos e usuários (cf. TORRES, 2016).

Os memes, unidades de replicação cultural, funcionam no plano secundário e subjetivo da existência humana, no lugar do inconsciente, das ideias. Nesse plano, a evolução acontece a partir desse segundo elemento, a cultura.

A partir da comunicação entre os indivíduos, surge uma ligação direta entre expressão cultural e opiniões, sejam estas de cunho político ou social. Sobre isto, coloca Moura (2016, p. 18): “São essas conversas públicas e coletivas que hoje influenciam a cultura, constroem fenômenos e espalham informações, memes, debatem e organizam protestos, criticam e acompanham ações políticas e públicas”.

A cultura também funciona a partir de uma seleção natural, ou seja, assim como os genes, “os memes disputam nossa atenção e o limitado espaço de armazenamento de informações nos nossos cérebros, através da capacidade de fazer cópias de si mesmos” (DAWKINS, 2007, p. 69).

De acordo com os primeiros estudiosos da memética, os memes se autorreplicam sem a interferência direta e determinante de terceiros e sem um filtro de finalidade ou eficácia. Blackmore (2002) informa que há memes que conseguem ser replicados mesmo que sejam falsos ou inúteis, pois o que neles se destaca pode ser sua característica como bons,

<sup>3</sup> Tradução do termo *Gesamtsprachencurriculum* apresentado no trabalho de Bein e Brito (2018) intitulado DaFnE no Brasil: reflexões para implementação do Currículo Integrado de Línguas.

belos ou verdadeiros.

O caráter epidêmico de um meme, então, tem mais valor que outros atributos como, por exemplo, utilidade e veracidade. Pode-se constatar que este caráter epidêmico é alcançado quando ocorre, por parte de um grande número de usuários da rede, uma identificação com o conteúdo exposto. Nesta perspectiva, coloca Giannini (2016, p. 7):

*Quando se compreende um meme, significa que você faz parte daquele grupo e que consegue decodificar mensagens, que nem sempre são claras para aqueles que não fazem parte daquele contexto, ou seja, que não têm a mesma identidade cultural.*

Então, pode-se compreender que o sucesso de um meme depende de fatores, tais como: o conteúdo e o apelo por ele produzido; a maneira com a qual ele se relaciona com uma rede de outros memes, já aceitos pelos indivíduos e pelo grupo, assim como a capacidade do meme se relacionar com o ambiente externo em que vivem as pessoas que entram em contato com ele (DISTIN apud FONTANELLA, 2011, p. 5).

Dentre os diversos tipos de memes que estão em circulação na *internet*, um dos mais famosos é o dos *rage comics*. Estes consistem em histórias em quadrinhos, produzidas de maneira pouco complexa, com várias caricaturas com expressões faciais. Os personagens são utilizados de forma que a imagem substitua orações inteiras e traduza sentimentos humanos. As histórias remontam situações do cotidiano das pessoas, com enfoque em algum detalhe e produção de uma breve reflexão.

Decorrente da compreensão deste subtipo de meme, pode-se perceber o valor informacional comum apresentado,

que funciona como um contextualizador para ancorar novas informações. Este pode ser considerado, assim, como um “subproduto intertextual”.

Acerca desta temática, pode-se analisar a exposição de Meili (2011, p. 8), em que o meme “[...] não se replica meramente, enquanto unidade fechada em si, mas enquanto elemento de uma bricolagem ou intertexto”. Sendo assim, o estabelecimento de sentido ocorre, justamente, pela sua compreensão aliada ao conhecimento de mundo do indivíduo.

## FUNCIONALIDADE NO USO DOS MEMES

Os memes apresentam elementos contextuais que promovem discussões interessantes, podendo ser trabalhados fatores de intertextualidade na recriação de enunciados em forma de sátira e a análise das imagens na contemporaneidade.

Neste contexto, os memes podem ser considerados como unidades de construção do conhecimento e de práticas de aprendizagem, que se produzem em um espaço crítico e criativo. Assim, mostra-se primordial a assimilação entre os memes e o contexto no qual foram produzidos.

Assimilar não significa apenas associar situações que se cruzam, mas incluir a significação e a incorporação dos dados. É um ato que possui significado para o sujeito, pois a ação sobre o objeto possibilita transformá-lo e ressignificá-lo (ARAÚJO e PEDROSA, 2013, p. 4).

Assim, a *web* se tornou um local de participação do consumidor, no qual o indivíduo, além de consumir aquilo que lhe é oferecido, também colabora ativamente com a produção de conteúdo. Se as salas de aula agora estão conectadas

e os alunos utilizam dispositivos que proporcionam conexão à rede, encontra-se aqui um potencial didático abrangente, em especial para as aulas de línguas estrangeiras.

Os memes não são somente reproduzidos, mas sim reelaborados de acordo com a situação e o contexto social vivido pelos sujeitos. Estas adequações e ressignificações fazem parte de um processo criativo de receber e dar sentido a essas formas contextualizando-as, ou seja, o indivíduo utiliza o sentido do meme e o ressignifica continuamente em cada replicação, a fim de compartilhar novos enunciados e adquirir um determinado capital social.

Alguns dos motivos que levam o indivíduo a interagir, criar e disseminar os memes são seu próprio divertimento, entretenimento de outras pessoas e geração de um capital social – este correspondendo à reciprocidade e reputação que estará criando.

Para Bourdieu (1983, pp. 248-249), o capital social é diretamente relacionado com os interesses individuais, no sentido de que provém de relações sociais que dão a determinado ator determinadas vantagens. Trata-se de um recurso fundamental para a conquista de interesses individuais (cf. RECUERO, 2009, p. 46). Sendo assim, o que impulsiona os indivíduos a compartilharem e produzirem tais conteúdos está ligado a uma intenção de inserção efetiva nos grupos. Acerca deste tema, Shirky (2011, p. 154) afirma que os seres humanos carregam motivações sociais e pessoais, mas são as primeiras que possuem maior potencial de indução à cultura participativa.

Deve-se considerar que as comunidades *online* existem em ambientes diferentes. O espaço de troca é uma rede de informação digital, e cada uma



dessas características motiva mudanças importantes. É um mundo de informação ao invés de objetos físicos. Além disso, a informação é digital, o que significa que é possível produzir um número infinito de cópias perfeitas de pedaços de informação [...]. Finalmente, essa informação não está sendo produzida em isolamento, mas em uma rede de atores entrelaçados (KOLLOCK apud SPYER, 2007, p. 34).

Assim, pode-se compreender que nada é produzido para suprir necessidades individuais, mas para um objetivo de identificação coletiva e estreitamento de laços socialmente almejados.

## LUCROS E A CULTURA DOS MEMES

Atualmente, é possível observar memes aparecendo nas mídias de massa, apropriadas por programas de humor ou mesmo por campanhas publicitárias. Estes passam a ser compreendidos não só por usuários da *internet*, mas também de outros nichos, fazendo com que os memes atinjam mídias mais conhecidas. São percebidos, desta forma, como um fenômeno não só da *internet*, mas também da cultura *pop*.

Considerando que o sucesso de algum meio na sociedade capitalista é vinculado a lucros financeiros, os memes tornaram-se uma atividade lucrativa, no sentido de serem utilizados na produção de artigos comercializáveis. Deve-se considerar, no entanto, que eles estão suscetíveis a algumas regras, tais como propriedade intelectual, autoria, direito de imagem, entre outras disposições legais que regem a troca de bens no mercado.

Quanto à apropriação dos memes pelo comércio, observa-se que as imagens tornam-se objetos físicos de consumo (camisetas, canecas, chinelos, máscaras, aplicativos, etc.), vendidos em lojas físicas e virtuais. Tais bens são consumidos especialmente pelo público jovem, devido à sua constante conexão com as mídias sociais.

## UTILIZAÇÃO DE MEMES NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Considerando que a forma de expressão proporcionada pelos memes é tão influente na sociedade, deve-se ter em mente a possibilidade de usá-los como um recurso no meio educacional.

Diversas publicações na área de ensino, tais como a Base Nacional Comum Curricular (2016) e o livro de Sousa, Moita e Carvalho (2011) defendem o uso integrado das novas mídias de maneira pedagógica. Segundo Dorigoni e Silva (2007:16): “[...] a mídia é imprescindível aos rumos educacionais oferecendo valiosas perspectivas para atingir o conhecimento satisfatório [...]”.

Especialmente na área de línguas, o uso de memes é um recurso extremamente viável, visto que muitos destes fazem sucesso internacionalmente ou são originários de fontes criadas em outros países. Além da tradução de memes provindos de outras culturas, há também a adequação destes para a realidade do país, em que situações políticas, por exemplo, podem ter figuras substituídas, mas o caráter de crítica mantido.

Exemplo concreto sobre a difusão de memes em língua alemã no Brasil são o blog *Quero Aprender Alemão* e a pági-

na no Facebook *Momentos da Televisão Brasileira em Alemão*. Ambos são fonte de conteúdo e apresentam com aspectos da cultura *pop* brasileira por uma abordagem humorística em língua alemã.<sup>4</sup>

Pode-se observar um diálogo desta tendência com o já consolidado uso de gêneros textuais como ferramenta didática. Percebe-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira (1998, p. 45) que é destacada a importância deste uso e isto se comprova quando se observa a citação sobre esta temática:

*A utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade.*

O trabalho com memes em sala de aula, baseado nesta perspectiva, pode promover reflexões importantes, que ajudam a desenvolver a competência linguística e textual nos alunos. Os aprendizes são estimulados a interpretar o conteúdo de sátira presente nas representações, o que os leva a uma reflexão sobre a sociedade como um todo. Além disso, o reconhecimento do material presente nas redes sociais pode facilitar na compreensão de um enunciado em língua estrangeira, por meio de deduções sobre o significado das palavras e o contexto nas quais estão inseridas.

Há que se considerar, também, que o meme é inserido no cotidiano de um aprendiz do ensino fundamental ou secundário de forma muito mais presente do que uma receita de um livro culinário. É claro que todos os gêneros textuais são importantes como componentes na pro-

<sup>4</sup> <http://www.aprenderalemao.com/>. Acesso em 10/11/2018. <https://www.facebook.com/momentosalemano/>. Acesso em 10/11/2018.

moção da linguagem, todavia, é necessário atentar para uma aproximação dos conteúdos das aulas à realidade do público que está aprendendo. Neste sentido, ressaltam Jesus e Germano (2013, p. 28):

*[...] cabe ao docente relacionar os conteúdos trabalhados e utilizar de metodologias, de acordo com a realidade dos alunos, para que estes possam ter uma visão crítica acerca do que lhes é apresentando.*

É importante, da mesma forma, ter em mente que o uso de memes não é atemporal. Não é como um texto literário, que é mantido com a mesma importância e compreensão com o passar do tempo. O meme, recorrentemente, é a representação de uma situação extremamente atual e relevante *ad momentum*. Há grandes chances desta representação cair logo em esquecimento ou ficar desatualizada com a mesma velocidade que ficou popular. Logo que a situação que ele representa ou satiriza não estiver mais presente nas mídias ou na mente dos usuários, sua validade já estará comprometida. Sendo

assim, o trabalho com memes por ser visto com complementação ao trabalho realizado com determinado material didático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão feita acerca da cultura dos memes e seus efeitos na sociedade, pode-se compreender que estes constituem uma forma de expressão coletiva, que depende do nível de identificação dos indivíduos para fazer sucesso ou não. Estes são produzidos em cima de situações cotidianas, buscando extrair das mesmas um caráter de sátira.

A compreensão do sentido expresso no conjunto de linguagem verbal e não verbal, presentes nos memes, é decorrente dos conhecimentos de mundo do indivíduo. Sendo assim, a propagação dos memes demanda um senso crítico. Como abordado anteriormente, este senso crítico é objetivado no trabalho das unidades escolares de ensino básico, de acordo com os documentos oficiais. Portanto, a utilização dos mesmos como ferramenta

didática, complementar à explicação dos conteúdos, pode ser vantajosa para todas as partes envolvidas. O docente encontrará maior envolvimento de sua turma com o conteúdo e uma disposição em aprendê-lo, mais significativa quando comparada ao ensino tradicional. Os alunos, por sua vez, se sentirão mais estimulados por conseguirem associar a teoria dos conteúdos passados com sua realidade e, provavelmente, absorverão melhor tudo o que lhes for explicado.

É essencial, então, buscar a união desta estratégia com o ensino de uma língua estrangeira de forma que haja harmonia e efetividade na tarefa. O aprendizado de uma nova língua é um desafio para todos os aprendizes e isso pode causar sentimentos como o de frustração, por falta de assimilação do conteúdo. Sendo assim, a utilização de um elemento já presente no dia a dia dos discentes pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, ativando conhecimentos presentes na língua materna e na interpretação de situações. ■

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. A. V.; PEDROSA, F. S. G. **Aprendizagem Invisível Aplicada no Curso de Graduação em Administração**: uma Revolução e um Novo Olhar para a Educação Formal. Trabalho apresentado e publicado no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2013.
- BEIN, G. C. A. S.; BRITO, K. S. **DaFnE no Brasil: reflexões para implementação do Currículo Integrado de Línguas**. Trabalho apresentado e publicado no 10º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão. Curitiba, 2018.
- BLACKMORE, S. **A evolução das máquinas de memes**. In: International Congress on Ontopsychology and Memetics. Milão, 2002.
- BOURDIEU, P. **The forms of Capital**. Originalmente publicado em "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital" In: Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderheft 2). Goettingen: Otto Schartz & Co. 1983. (pp 98 -183). Traduzido para o inglês por Richard Nice.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DAWKINS, R. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DORIGONI, G. M. L.; SILVA, J. C. da. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**, 2003.

- FONTANELLA, F. **O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera.** In: Anais III Simpósio Nacional ABCiber. São Paulo, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Bem-vindo à Internets: Os subterrâneos da Internet e a cibercultura vernacular.** In: XXXIV Intercom - Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife, 2011.
- GIANNINI, L. C. **Memes, Repertório e Cultura Digital: Um estudo de caso dos conteúdos publicados pela Prefeitura Municipal de Curitiba, a 'Prefs'.** In: Intercom, 2016, São Paulo. Anais Intercom Nacional 2016.
- HUFEISEN, B. *Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell.* In: BAUR, Rupprecht/HUFEISEN, Britta (Hg.): "Vieles ist sehr ähnlich." - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. ed. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 2011. 265-282 p.
- JESUS, D. A. D. de; GERMANO, J. **A importância do planejamento e da rotina na educação infantil.** In: II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2013, Londrina. Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora, p. 29-40.
- MEILI, A. M. **"A Banda Mais Bonita da Cidade" – Espalhamento na Rede e o Meme enquanto Intertexto.** In: XXXIV Intercom – Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife, 2011.
- MOURA, M. A. **O discurso de ódio em redes sociais.** São Paulo: Lura Editorial, 2016.
- RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SHIRKY, C. **A Cultura da Participação: Criatividade e Generosidade no Mundo Conectado.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2011.
- SOUSA, R. P., MOITA, S. C., & CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- SPYER, J. Conectado. **O que a internet fez por você e o que você pode fazer com ela.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.
- TORRES, T. O fenômeno dos memes. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 68, n. 3, p.60-61, jul. 2016. Trimestral.

# Jogos digitais: uma possibilidade de aprendizagem nas aulas de Língua Alemã

Bruna Cristina Endler Schmitt<sup>1</sup> | Colégio Bonja (Joinville/SC)

As tecnologias da informação e da comunicação (TICs) estão tão presentes no cotidiano de todas as pessoas e nos espaços de ensino que é impossível negar ou evitá-las. Contudo, é possível unir as mídias digitais ao ensino e tornar as aulas mais atrativas aos alunos da geração Alpha. Este artigo apresenta um breve recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Aplicativos Digitais e a Aprendizagem de Língua Alemã: um estudo no oitavo ano do ensino fundamental”. Através do trabalho quer-se fazer uma reflexão sobre a prática diária, sobre a inserção e escolha dos jogos digitais para a sala de aula. Além de abordar o cenário e o perfil dos estudantes participantes na pesquisa para o trabalho de conclusão de curso. Ao final são apresentados fragmentos das análises referentes a inserção do jogo “Lern Deutsch” em sala de aula.

## REPENSANDO A PRÁTICA

Ressignificar as metodologias utilizadas no dia a dia e desenvolver uma educação de qualidade que acompanhe o constante desenvolvimento da sociedade é essencial nos dias atuais. Lopes (2005, p. 39), afirma que

*as tecnologias são as principais responsáveis pelas transformações*

*sociais e culturais e representam uma força determinante, pois se constituem gestoras de um novo tipo de sociedade, a sociedade da informação. Portanto, pensar em tecnologias digitais no ambiente escolar é resignificar todas as ações educativas.*

Estar preparado para receber nas

salas de aula um perfil de aluno mais exigente e que desafia o modo de ensinar e de aprender demanda uma preparação por parte do corpo docente. Além disso, segundo Franquia (2015, p.13), “as crianças da geração Alpha são muito curiosas, espertas e ligadas em tudo à sua volta; terão, provavelmente, o maior nível educacional de todas as gerações”. São alunos que aprendem através de situações que envolvem o cotidiano e a realidade em que estão inseridas.

Com a inserção das TICs no ambiente escolar, propôs-se uma evolução no sistema de aprendizagem. Rezende (2002) aponta que os meios tecnológicos sozinhos, sem reflexão sobre seu uso, não trazem contribuições para a aprendizagem, e que é imprescindível pensar o uso dessas ferramentas com base no projeto político pedagógico para atender os objetivos nele apresentados.

Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 88), ainda salientam que o objetivo da inserção das Tecnologias da Informação e

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português/ Alemão pelas faculdades IFPLA e ISEI (Ivoti/RS). Professora no Colégio Bonja (Joinville/ SC). E-mail: brunacrisendler@gmail.com.

<sup>2</sup> “A chamada geração Alpha são as crianças que nasceram depois do ano 2010 – a mais nova geração deste século 21. O termo foi usado pela primeira vez pelo sociólogo australiano Mark McCrindle, em março de 2010” (FRANQUIA, 2015, P.12).

Comunicação na educação escolar significa aproveitá-las para promover “*novas formas de aprender e ensinar*” em seu potencial máximo. É utilizar os diferentes recursos tecnológicos para repensar as práticas em sala de aula e atribuir aos professores o papel de não atuar como meros reprodutores de conhecimentos e metodologias ultrapassadas. Dessa forma, a função do educador e do aprendiz também passa por mudanças, pois “a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador” (Coll e Monereo 2010, p. 31). De fato, o professor não é mais o único detentor do conhecimento, pois o acesso à informação está cada vez mais rápido e atualizado. Contudo, a atribuição do docente ainda é de grande importância, pois é ele que direcionará e procurará desenvolver no aluno uma postura crítica diante das informações que lhe são apresentadas.

## OS JOGOS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM

A tecnologia no âmbito educacional não tem a função de somente informar, mas de transformar o momento de estudo e deixar ele mais dinâmico. Segundo Prado (2015, p. 9), “uma das formas pelas quais isso vem ocorrendo é a chamada gamificação (do inglês *gamification*), um processo interativo que consiste em transformar tarefas em um jogo.” O jogador enfrenta desafios e recebe recompensas, podendo compartilhar com os colegas o seu desempenho, além de motivar-se a estudar mais por meio das premiações que recebe.

Utilizar os jogos no processo de

aprendizagem pode contribuir, também, para identificar a forma como cada aluno aprende ou perceber quais habilidades e competências ainda precisam ser desenvolvidas nele, permitindo assim, que o professor adapte os seus métodos conforme as necessidades dos educandos. Para Máttar (2010, p. 7), “é importante lembrar que não temos apenas um estilo de aprendizagem, já que somos constituídos de uma mistura de estilos e podemos inclusive integrar dois ou mais estilos predominantes no mesmo momento.” Ou seja, existem formas variadas de compreender o que está sendo ensinado e cada aluno possui suas singularidades e formas de aprender. Alguns aprendem mais visualmente, outros aprendem auditivamente e há aqueles que aprendem sinestesticamente, podendo haver variações.

Os jogos digitais são ferramentas que podem auxiliar os alunos a desenvolverem certas habilidades, apesar de, em muitas situações, os jogadores demonstrarem atitudes opostas e se isolarem. Porém, Greenfeld (1984 apud PRENSKY, 2012, p. 73-74), apresenta algumas descobertas sobre a utilização de *games*:

*Jogar videogames aumenta a habilidade da leitura de imagens visuais como representações do espaço tridimensional (competência representacional) [...]; A habilidade com jogos de computador aprimora outra habilidades de pensamento [...]; Aprimora as habilidades para descobrir as regras por meio da observação, de teste de hipóteses, de tentativa e erro [...]; As habilidades adquiridas com o videogame são transferidas e levam à melhor compreensão das simulações científicas [...]; Jogar videogame*

*aprimora as habilidades do jogador em atividades que requerem “atenção dividida”, como o monitoramento simultâneo de diversos locais, ajudando-o a ajustar suas “estratégias de emprego de atenção” de forma adequada [...].*

Como Greenfeld (1984 apud PRENSKY, 2012) abordou, há vários aspectos positivos em utilizar jogos para a aprendizagem. Principalmente, o desenvolvimento da atenção dividida e o uso do pensamento lógico e rápido, que através do *feedback* imediato do jogo, submetem o jogador a procurar estratégias diversificadas para conseguir passar para os próximos níveis e receber as recompensas atribuídas a cada fase do jogo.

A pergunta que permanece é o que leva as pessoas a preferirem jogos digitais aos tradicionais. Prensky (2012, p. 185), elencou alguns motivos para tal preferência:

*Os jogos digitais tomam conta da parte chata. Os jogos digitais costumam ser mais rápidos e apresentar mais reações. Os jogos digitais conseguem fazer coisas divertidas que os jogos comuns não conseguem, como simular as propriedades físicas de atirar no espaço [...]. Os jogos digitais conseguem suportar mais, melhores e mais variadas representações gráficas. [...] Os jogos digitais podem lidar com um número infinito de conteúdos. Os jogos digitais podem ser jogados em níveis diferentes de desafio. Os jogos digitais podem ser personalizados para atender à vontade de cada jogador.*

Os jogos digitais oferecem ao joga-



dor mais comodidade, além de possibilitar jogá-lo sozinho ou em grupo. Além disso, a aprendizagem abordada em um contexto e a integração em um processo interativo fará com que o aluno se envolva mais e queira aprender, pois ele estará sendo ativo na construção do conhecimento. Isso tudo, claro, ocorrerá de acordo com a maneira que os jogos serão direcionados e trabalhados.

Os *games* são uma ferramenta no processo e não podem ser considerados a única forma de aprendizagem. Prensky (2012, p. 210), afirma que “é importante que o conteúdo e o aprendiz sejam bem compatibilizados”. Ou seja, o conteúdo do jogo precisa estar adequado ao nível de aprendizagem do aluno e conforme a sua realidade. Caso contrário, a aprendizagem será pouca ou nula, tornando-se igual a qualquer outro método já utilizado.

Robert Ahlers e Rosemary Garris (apud PRENSKY 2012, p. 210) criaram uma teoria sobre o que leva os jogadores a persistirem no jogo. Eles descreveram que os jogadores passam por um ciclo de “iniciar > persistir > ter êxito”. Esse ciclo, segundo os autores, traduz o sistema da aprendizagem que possui um desafio inicial, e onde os jogadores persistem diante dos obstáculos, aprendem com o erro e possuem êxito ao alcançar o objetivo.

Para unir jogos de computador e uma aprendizagem efetiva, é preciso atentar a alguns aspectos como “o público, o assunto, o contexto político e de negócios em que se encontra, a tecnologia disponível, os recursos e experiências que pode ser aplicados e a maneira como você planeja torná-lo disponível” (PRENSKY 2012, p. 212). Dessa forma, é preciso atentar quais os recursos disponíveis, as políticas de ensino da

escola, os assuntos e o público alvo que usará o jogo.

## SELECIONANDO JOGOS

Ao abordar a aprendizagem por meio de jogos digitais, é necessário obter algumas informações que auxiliam no processo de escolha dos jogos adequados para cada perfil de turma e segundo os objetivos que se quer alcançar. É importante que o educador se preocupe em selecionar o jogo de acordo com a realidade dos alunos, para que a aprendizagem exigida seja a mesma do nível de ensino que se encontram.

Ao selecionar um jogo, é importante verificar a idade, o sexo, a competitividade e a experiência anterior com games (PRENSKY 2012). Esses aspectos possibilitam encontrar um grau de dificuldade semelhante, mas permitem que ambos os jogadores, nas mais variadas formas do aprender, possam jogar e construir conhecimentos. Além disso é possível mesclar os jogos individuais com aqueles mais cooperativos, pois permite aos participantes refletir sobre o seu processo individual, mas também cooperar com as demais pessoas de um determinado grupo.

Ao utilizar jogos digitais, é possível tornar o processo de aprendizagem mais eficaz, pois é possível obter feedbacks imediatos e, com isso, aumentar a motivação do aluno em continuar melhorando seu desempenho a partir das falhas. Isso tudo não é uma regra única que deve ser seguida por todos, mas são fatores que facilitam o auxiliam a autorreflexão no processo de aprendizagem.

Prensky (2012, p. 230) afirma ainda que “a ‘arte’ de criar uma aprendizagem

baseada em jogos digitais está em integrar as partes de um jogo e a aprendizagem de forma que o resultado pareça um jogo divertido e cumpra uma missão de ensinar algo”. Ao integrar o jogo e o conteúdo, por exemplo, a aquisição do conhecimento se torna mais ativa e motivadora, esperando-se que os resultados sejam significativos.

## CARACTERIZAÇÃO DO APLICATIVO “LERN DEUTSCH”

Com o objetivo de selecionar um jogo para o aprendizado de língua alemã em nível iniciante e que contemplasse as quatro habilidades importantes na aprendizagem de um idioma: ler, falar, escrever e ouvir, procurou-se na Internet e em sites de ofertas de jogos e aplicativos, um *game* que pudesse ser trabalhado dentro do espaço escolar e que pudesse ser utilizado, principalmente, através do celular.

A escolha de utilizar o aparelho celular durante a aplicação, se deu devido à constante utilização dessa ferramenta no cotidiano dessa faixa etária e por ser, muitas vezes, utilizado somente para as redes sociais, esquecendo-se do seu grande potencial para aprendizado, uma vez que os aplicativos e jogos são, em sua maioria, de fácil acesso e o aparelho está sempre presente, independente do lugar.

Dessa forma encontrou-se alguns jogos sobre a língua alemã com caráter gratuito disponíveis para *download*. Dentre eles estão: “Aprender Alemão”, “Lern Deutsch”, “Duolingo”, “Aprenda Alemão Grátis” e “Bussu”. Alguns desses programas abordam as quatro habilidades importantes na aquisição de um idioma, enquanto outros somente as habilidades de leitura e escrita. A diferença en-

tre esses jogos está no *design* e em sua estrutura, pois todos os citados procuram trabalhar vocabulários sobre temas como: comida e bebida, apresentação pessoal e lazer, além de algumas frases com estruturas simples que possibilitam a comunicação em situações reais.

Dessa forma, o jogo que mais se enquadrou ao nível de aprendizado dos alunos, que promoveu o desenvolvimento da maior quantidade de habilidades, que demonstrou uma progressão nos níveis e que tinha um *layout* motivador para aprendizagem, foi o “Lern Deutsch”. O jogo foi desenvolvido pelo Instituto Goethe e aborda a aprendizagem do vocabulário da língua alemã de forma interativa e contempla, em seu *layout*, a estrutura de uma cidade europeia, em que o antigo se mistura com o novo, e possibilita vivenciar um pouco da cultura desse continente.

No jogo, o competidor passa por cenários diferenciados: Estação de trem, centro da cidade, parque, casa, Instituto Goethe e *campus* de uma universidade.<sup>3</sup> Em cada um desses cenários, o participante se depara com 45 temas variados, onde situações do cotidiano são apresentadas. O jogador descobre o vocabulário específico, ouve frases e precisa escrevê-las com base no que já viu durante o passeio pela cidade.

Ao passo que realiza e descobre o vocabulário específico do tema abordado, o usuário passa por um teste que abrange as três habilidades da leitura, da audição e da escrita. Além disso, retoma frases e palavras vistas anteriormente. Quando o jogador acerta todas as questões, ele recebe três estrelas e, com elas, uma medalha como forma de premiação pelo seu desempenho. Caso o

competidor não atinja o resultado máximo, pode refazer as atividades para receber a recompensa pelo seu esforço. Além disso, no início do jogo, o participante cria um avatar com cores e vestimentas de diferentes nações e pode interagir com outras pessoas do mundo todo, através de pequenas batalhas e realização de tarefas de integração.

Para o trabalho em sala de aula, existe a possibilidade de o professor acompanhar o avanço de seus alunos através do ranking do jogo disponível para todos os usuários. Ele mesmo pode se tornar um jogador e promover as competições entre os alunos. Como material auxiliar, o próprio jogo dispõe de um dicionário, em que há um exemplo da palavra na frase, bem como a sua pronúncia e a utilização no plural. Além disso, há uma versão do “Lern Deutsch” para o computador, sendo critério do professor qual das duas ferramentas melhor se adequa à realidade escolar na qual está inserido.

## O CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O que se verá, a seguir, são informações referentes à pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso e descrevem o contexto e perfil dos participantes. Informações estas que são fundamentais para identificar as características marcantes da geração dos participantes, bem como o contexto da escola, sua estrutura e a oferta do ensino da língua alemã.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual da Encosta da Serra (RS). Na instituição estudam 360 alunos, sendo 250 no turno da manhã, 50 no

turno da tarde e 60 no turno da noite. A escola oferece o ensino da língua alemã desde o ano de 1958, desde o surgimento da escola, e é cultivado como forma de manter a cultura alemã na região. Assim, os alunos do 6º ao 9º ano possuem a língua alemã como componente curricular obrigatório e, no ensino médio, como componente optativo.

A turma com a qual se realizou a pesquisa era composta por 11 meninas e 12 meninos entre 13 e 15 anos de idade. A grande maioria estava no nível de ensino adequado para a sua faixa etária, enquanto havia alguns alunos que repetiam o ano de ensino.

Ao averiguar o tempo que os alunos participantes da pesquisa já estudavam a língua alemã, obtiveram-se diferentes resultados. Alguns tiveram seu primeiro contato com o idioma um mês antes da realização da pesquisa, enquanto outros já estudavam alemão há cinco anos.

Dos 23 alunos, 14 não possuíam conhecimento da língua alemã, seja em variação de dialeto, antes de estudá-la na escola. Esse fato não é surpreendente, pois 16 alunos possuem algum familiar (como mãe, pai, irmãos ou avós) que fala alguma variante do alemão. Sendo assim, nem todos os participantes do grupo tiveram um conhecimento prévio do idioma, mas muitos já tinham um contato indireto por meio de algum familiar.

## A USO DO JOGO “LERN DEUTSCH” NA SALA DE AULA

O processo da pesquisa exploratória se deu de duas formas distintas: a primeira com enfoque na aplicação do jogo digital com onze alunos, e a segunda

<sup>3</sup> Bahnhof, Stadzentrum, Park, Haus, Goethe-Institut e Unicampus.

com atividades em folha e com áudios, com doze alunos da mesma turma. A divisão dos grupos ocorreu através da disponibilidade dos estudantes trazerem o aparelho celular, uma vez que seu uso é proibido na instituição, caso não seja utilizado para fins pedagógicos.

Durante a pesquisa os dois grupos foram nomeados como “Alunos Digitais” e “Alunos não Digitais”, de acordo com as ferramentas que utilizaram durante a pesquisa. Cabe reforçar que durante o processo de aplicação, procurou-se interferir o mínimo possível na realização das atividades e solicitou-se que os participantes resolvessem suas dúvidas e dificuldades individualmente, para que se pudesse avaliar os resultados com veracidade.

Em um primeiro momento, os “Alunos não Digitais” receberam uma folha com imagens contidos no jogo e seus respectivos nomes e artigos. Através dessa folha, já tinham o primeiro contato com o vocabulário que seria abordado nas atividades posteriores. Em um segundo momento, os “Alunos Digitais” entraram no jogo com o seu login e puderam receber as primeiras instruções, além de criarem um avatar que os representasse durante o jogo. O primeiro contato dos jogadores com o aplicativo digital gerou um pouco de insegurança em alguns alunos quanto ao seu funcionamento. Essa hesitação pode-se explicar pelo fato dos alunos precisarem ter autonomia para compreender o jogo e tentarem prosseguir nos desafios.

Ao longo da pesquisa com os “Alunos Digitais” foi possível identificar a afirmação de Prensky (2012) de que a aprendizagem através dos jogos digitais está apropriada com as necessidades e os estilos de cada aprendizagem, pois verificou-se que cada jogador teve o seu tempo para aprender e passar de fase, não

precisando que o professor o apressasse ou que os colegas fizessem comentários inadequados em relação à demora para execução das atividades.

Durante a aplicação, não foi possível permanecer com os dois grupos de alunos juntos, pois os “Alunos não Digitais” precisavam de orientações constantes da pesquisadora o que impossibilitava o acompanhamento dos “Alunos Digitais”. Assim, foram utilizadas duas aulas com cada grupo, de 50 minutos cada, para a aplicação da pesquisa.

Os jogadores atingiram níveis diferentes dentro do jogo, sendo que alguns chegaram até o nível nove e outros até o nível quatro, sendo que todos somente trabalharam em sala de aula com a ferramenta. Essas diferenças permitem ressaltar a existência das aprendizagens irregulares e de acordo com as capacidades e meios utilizados no processo de aquisição do conhecimento. Em sua maioria, os “Alunos Digitais” permaneceram focados em seus jogos, conversando pouco com os colegas para a resolução de dificuldades ou dúvidas.

Na aula com os “Alunos não Digitais”, o processo de aquisição do conhecimento foi construído de uma forma mais coletiva, apesar da solicitação de não ajudarem uns aos outros. Como havia momentos de leitura, escrita e audição, a aplicadora acabava sendo o principal mediador das atividades propostas e, os alunos, os ouvintes.

Além do mais, averiguou-se que os participantes permaneceram no mesmo nível durante todo o processo, pois somente era possível seguir para a próxima etapa, caso todos os alunos tivessem concluído a atividade. Assim, os alunos acabaram por se ajudar para que conseguissem avançar rapidamente, não permitindo que os educandos com menos

facilidades pudessem realmente refletir sobre as tarefas que estavam realizando.

Ao final, fez-se uma análise, através das folhas de atividades e da quantidade de estrelas que cada jogador recebeu durante o jogo, para comparar o desempenho dos “Alunos Digitais” com os “Alunos não Digitais”. Através dos resultados obtidos pelos alunos, foi possível fazer um diagnóstico das suas dificuldades e aprendizados. Dessa forma, há a oportunidade de atender as especificidades de cada aluno e trabalhá-las mais durante as suas aulas. Contudo a forma como o diagnóstico ocorre com o aplicativo e com as atividades em folha é diferente, pois um ocorre de forma lenta, enquanto o outro oferece um *feedback* imediato das dificuldades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões feitas ao longo do artigo, conclui-se que a inserção de um jogo digital na aprendizagem envolve muitos outros elementos além do conteúdo que se quer abordar. O jogo permite tanto ao aluno quanto ao professor ter um *feedback* imediato do erro ou dos acertos, o que facilita no processo de aprendizagem, pois é possível identificar as dificuldades para trabalhá-las em outra ocasião. Além disso, o jogador tem a possibilidade de, através de seus erros, buscar acertar em outro momento e receber a recompensa máxima.

Durante o processo de aquisição de dados houve aspectos positivos como a aprendizagem autônoma e diferenciada, a motivação através do jogo, o *feedback* imediato aos alunos. Contudo, a quantidade de alunos na turma, suas individualidades, o tempo reduzido de aula são fatores que interferem na

utilização de jogos por todos os estudantes ao mesmo tempo. Além disso, fatores externos como celular, conexão de internet, equipamentos adequados e cronograma escolar para a aplicação do trabalho também influenciaram no processo.

Contudo, durante a pesquisa verificou-se que o nível de interesse na realização das atividades era maior por parte dos Alunos Digitais, pois, apesar de alguns demonstrarem uma insegurança, mantiveram-se interessados e motivados em utilizar o aplicativo e avançar nos níveis durante todo o processo. Esse receio durante a aplicação, por parte dos educandos, ocorreu por estarem diante de algo novo e por precisarem descobrir sozinhos os passos para atingir os objetivos do jogo.

Com o aplicativo digital foi possível que os alunos tivessem uma aprendizagem mais dinâmica, tendo elementos como imagens, sons e interação com

outros participantes como motivadores para a aprendizagem. Além disso, o *layout* e o conteúdo do jogo aproximaram os alunos, mesmo de que forma restrita, da Alemanha, pois tiveram contato com pontos turísticos, monumentos, meios de transporte e outros elementos pertencentes à cultura do país da língua-alvo.

Durante a realização das atividades, percebeu-se como os “Alunos Digitais” mantiveram-se concentrados nas atividades, além de demonstrarem diferentes reações como lamentações ou vibrações, ao receberem o resultado de seu desempenho. Essas reações foram contrárias aos dos “Alunos não Digitais”, pois o tempo de concentração deles foi menor e a interação que tinham uns com os outros era maior, pelo fato de ajudarem os colegas para que o processo fosse agilizado e não para que ele aprendesse.

Um aspecto muito relevante é que, com o aplicativo, os alunos tornam-se os principais construtores do conhecimento,

pois eles estavam ativos, tendo o professor apenas como um mediador. Além disso, existia a possibilidade de os alunos com mais facilidade avançarem de nível sem precisar esperar pelos colegas com mais dificuldades. Dessa forma, é possível atingir as individualidades de cada educando e o professor poderá identificar os principais obstáculos no processo de aprendizagem destes alunos, podendo trazer atividades complementares nas demais aulas.

Com base nos resultados e análises feitas, é possível afirmar que os jogos digitais podem auxiliar na aprendizagem da língua alemã se tiverem objetivos claros e com uma proposta pedagógica coerente com os ideais da escola. Além disso, não é possível ter um resultado imediato na aprendizagem se o uso do jogo não tiver uma periodicidade, pois a aquisição de um idioma ocorre sempre a mediano e longo prazo. ■

## REFERÊNCIAS

- COLL, César; MAURI, Teresa, ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-96.
- COLL, César; MONEREO, Charles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas. In: COLL, César et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.
- FRANQUIA, Franco. Geração Alpha e o futuro da educação. **Revista Tutores**, v. 2, n. 7, p. 12-16, dez./fev. 2015. Disponível em: <<http://revistatutores.editorialamonica.com.br/pub/lamonica/index13/?numero=7&edicao=2973>>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 33-55.
- MÁTTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- PRADO, Ana. **Por que os professores precisam ir além do data show: e como fazer isso**. São Paulo: Geekie, 2015. Disponível em: <[http://www.arteducacao.pro.br/\\_media/1-ebook-geekie-data-show.pdf](http://www.arteducacao.pro.br/_media/1-ebook-geekie-data-show.pdf)>. Acesso em: 21 maio 2017.
- PRENSKY, Marc. **Aprendizagens baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2012.
- REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Revista Ensaio - Pesquisa em Educação e Ciências**. Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 70-87, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v2n1/1983-2117-epec-2-01-00070.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172000020106>.

# ***Kinder, Lied und Bewegung:*** experiências, desafios e soluções no ensino de alemão numa **escola** pública do município do Rio de Janeiro

Josué Santos de Souza<sup>1</sup> | CIEP Darcy Ribeiro (RJ)

No final do ano de 2017, fui surpreendido por uma ligação telefônica de minha diretora perguntando se, realmente, a minha formação acadêmica era em Letras-português/alemão. Logicamente respondi que sim. Cinco minutos depois, a mesma me liga e questiona o meu nível de proficiência na língua e acrescenta que depois me explicaria o porquê dos questionamentos. Fiquei muito curioso com o fato, sobretudo por lecionar língua portuguesa e nem imaginar o motivo de tantas perguntas. No mesmo dia, à tardezinha, a querida diretora me diria que a escola havia recebido um e-mail da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), perguntando sobre minha formação e informando a respeito da futura implantação de escolas bilíngues de alemão em 2018. Fiquei mais curioso ainda e muito contente também, pois nunca imaginei que, na esfera pública, teria a oportunidade de trabalhar com a língua estrangeira na qual escolhi me formar e com a qual tenho um vínculo emocional desde antes dos tempos de graduação. Tudo isso, vinte anos depois de haver saído da universidade!

Em seguida vieram as reuniões nas quais conhecemos colegas que foram chamados para compor o grupo de professores habilitados e que responderam ao primeiro convite para o projeto. Além destes, alguns diretores das escolas que encabeçariam o projeto, os representan-

tes do Goethe-Institut Rio de Janeiro (Profa. Susan Zerwinsky, vice-diretora e diretora de ensino do Instituto, e Prof. Fernando Gil, coordenador pedagógico), assim como o Prof. Ebal Bolacio e a Profa. Gabriela Schäfer, do setor de alemão da Universidade do Estado do

Rio de Janeiro (UERJ). Todos os supracitados são nossos apoiadores e incentivadores capitais nessa jornada, contribuindo com nossa qualificação pedagógica e didática de forma muito agradável, competente e inclusiva, do mesmo modo que os representantes da SME envolvidos no trabalho. Outros queridos e importantes companheiros vieram “engrossar” qualitativamente o grupo, como por exemplo a Escola Alemã Corcovado e a Profa. Mergenfel Vaz Ferreira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

## ERSTE KONTAKTE

Passadas as primeiras reuniões, fui conhecer a escola que me havia requisitado. Não tinha ideia de quão longe ela ficava de minha residência e nem da minha escola de origem. Esclareço que nós, os professores, não pertencemos às escolas em que trabalhamos<sup>2</sup>. Estamos em regime

<sup>2</sup> Os professores que se submetem ao concurso público da rede municipal do Rio de Janeiro escolhem, no ato da inscrição, uma entre as 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) a que serão vinculados. Uma vez admitidos na rede de ensino, são lotados nas unidades escolares administradas pela CRE de origem. A SME realizou um levantamento no quadro funcional de todas as CRE para identificar os professores com habilitação em Letras- português/alemão, afim de direcioná-los às escolas bilíngues.

<sup>1</sup> E-mail: shodanjo2004@gmail.com



de cessão, já que as três escolas<sup>3</sup> bilíngues inauguradas pela rede municipal estão espacialmente bem distantes umas das outras, dentro da estratégia montada pela SME, e também longe de nossas origens. Mas o desafio, a emoção de ensinar e voltar a ter contato diário com o alemão nos movia, e ainda nos move. Então aceitamos esse primeiro desafio: o deslocamento!

Para chegar à escola em que atuo, o Centro Integrado de Educação Pública Darcy Ribeiro, localizado no bairro de Campo Grande (Zona Oeste do município do Rio de Janeiro), levamos em média (eu e minha colega Profa. Ana Maria) 2:30h de deslocamento, tanto na ida, quanto na volta. Deveras cansativo! As horas que perdemos no trânsito são um outro grande desafio! Ainda hoje lutamos contra esse problema, cuja solução infelizmente está longe do alcance de nossas mãos. Porém obstáculos precisam ser vencidos!

Na sequência, fomos apresentados ao corpo diretivo da escola, aos outros colegas professores e funcionários em geral. Fomos conhecendo a escola aos poucos, alguns espaços que poderíamos utilizar e como transformá-los em espaços bilíngues. Muito trabalho para colocar os nomes dos espaços em alemão (*Leseraum, Sekretariat, Lehrerzimmer* etc.). Mas uma pergunta era feita em todos os cantos da escola: por que alemão?

## ABER WARUM DEUTSCH?

Sim, essa era a pergunta feita pela grande maioria das pessoas: Mas por que alemão? Como ensinar alemão para aquelas crianças, muitas delas ainda não alfabetizadas na língua materna? Ou ain-

da, pasmem, por que ensinar alemão para aquelas crianças tão pobres e em situação de vulnerabilidade social<sup>4</sup>?

Segundo Adorno (2001), esse termo, vulnerabilidade social, personifica a ideia de que o indivíduo ou grupo social está em situação de fragilidade em relação aos serviços públicos essenciais (trabalho, saúde, educação), o que dificulta a inserção e desenvolvimento social como sujeito de direitos.

No Rio de Janeiro, o alemão é considerado uma língua de elite, só para um grupo social e economicamente abastado. Essa é a compreensão da grande maioria da população, inclusive de outros professores. Isso se explica pela falta de conhecimento do mundo alemão, o qual prioriza a implementação de políticas públicas de acesso à educação de forma equânime ou mais igualitária possível aos diferentes segmentos sociais.

Pois bem, este foi um outro desafio. Explicar e ir convencendo os próprios colegas com os quais trabalharíamos, de que é possível ensinar qualquer coisa às crianças, desde que se tenha uma preparação, planos, estratégias, fundamentação teórica e prática para que o trabalho aconteça. Além disso, avaliações constantes e ao final de cada etapa, tendo em perspectiva a melhoria e manutenção das atividades.

Vali-me ainda da teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner (2000) que desmitifica a compreensão, ainda em voga, do que é inteligência. Assim, para o autor, “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (GARDNER,

2000, p. 21).

Logo, existem várias formas de se aprender e o professor precisa estar atento a essas formas de construir o conhecimento e utilizá-las, acomodá-las em seu planejamento. Portanto era possível ensinar alemão àquelas crianças. Outro ponto importante era, e ainda é, mostrar aos colegas que as crianças, como ainda estão com seus cérebros bem “fresquinhos” e fazendo sinapses de forma muito intensa, são como esponjas que absorvem tudo aquilo que lhes é ensinado de forma impressionante.

Sobre a dimensão biológica da aprendizagem, recorreremos aos estudos sobre a Plasticidade Cerebral, que possibilita que o cérebro se refaça a cada experiência individual, o que ratifica a ideia de que o aluno pode aprender por toda a vida e de distintas formas. Aprender é uma complexa combinação de variados fatores culturais, emocionais, sociais, biológicos e pedagógicos.

Segundo Relvas (2005, p.45):

*Plasticidade Cerebral é a denominação das capacidades adaptativas do sistema nervoso central (SNC) e sua habilidade para modificar sua organização estrutural própria e funcionamento. É a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais resposta à experiência, e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos.*

## JE FRÜHER DESTO BESSER!

E, realmente, quanto mais cedo melhor!

<sup>3</sup> A SME criou três escolas bilíngues alemãs. Uma localizada na zona oeste do Rio de Janeiro, no bairro Campo Grande, e duas na zona norte, Anchieta e Tijuca. Nenhuma dessas escolas pertencem às CRE de origem dos professores selecionados.

<sup>4</sup> O bairro de Campo Grande é um dos mais extensos do Rio de Janeiro e composto de muitos subbairros. O CIEP Darcy Ribeiro está localizado em Vila Nova que é um dos mais pobres, os moradores dessa região sofrem com difícil acesso a transportes públicos, serviços de saúde, trabalho e eventos culturais de maneira geral.

No primeiro mês de trabalho, as crianças falavam o básico de forma espontânea e fluida, cantavam, se divertiam, e aprendiam obviamente. Toda a escola estava surpresa! Constantemente me perguntavam como aquilo acontecia. Logo a escola foi mudando, aos poucos, sua forma de encarar e perceber o ensino de língua alemã como segunda língua e não somente como língua estrangeira<sup>5</sup>. Outros funcionários, os dos serviços gerais, por exemplo, vendo as crianças falarem, se saudarem, também me perguntavam como se falavam certas palavras e saudações em alemão. Alguns responsáveis das crianças vinham e vêm, até hoje, nos falar do quanto seus filhos gostam, falam e tentam ensinar alemão em casa.

- Professor, meu filho só fala alemão em casa. Vive cantando musiquinhas em alemão. Vou ter que aprender essa língua também! – falava uma mãe entre um misto de surpresa, alegria e gratidão.

Em julho de 2018, no 10º Congresso de Professores de Alemão, em Curitiba, a Dra. Marion Grein<sup>6</sup>, da Universidade de Mainz, nos apresentou suas últimas pesquisas sobre a dinâmica cerebral. Grein afirmou que ainda bebê se reconhece a necessidade de estímulos para o desenvolvimento biopsicossocial, nesse sentido a exposição constante do sujeito do conhecimento a um patrimônio linguístico, como a língua alemã, revela-se de suma importância para que ela seja assimilada como segunda língua. A autora também acrescenta que, a cada 20 minutos uma nova conexão neural é feita (Plasticidade Cerebral) e que se for mantida e ativada surte efeitos positivos. Conforme nos esclarece Alvarez (2015, p.36):

*A capacidade do cérebro de se reorganizar, a chamada neuroplasticidade, é mantida ao longo de toda a sua vida, mas com o avanço da idade, ela diminui. Por isso, as crianças têm possibilidades maiores de aprendizagem quando comparadas com os idosos, embora a idade jamais deva ser como um obstáculo intransponível.*

Os conhecimentos e informações partilhadas no congresso endossavam cientificamente a prática pedagógica. Portanto, cabia incorporá-los ao discurso e às práticas cotidianas, bem como ratificar a importância e a seriedade do trabalho realizado com as crianças no aprendizado de alemão. Quanto mais e melhor se aprende, maior é o arcabouço de conhecimentos que se apreende e utiliza. Na infância, as possibilidades são melhores e mais intensas, justamente pela liberdade em aprender e participar das atividades propostas num determinado ambiente. O adulto tende a ser mais reticente em executar certas proposições ou tarefas. A língua alemã foi conquistando a comunidade fora da escola. Assim fomos caminhando. No entanto, surge outro desafio: a manutenção do envolvimento e da alegria das crianças.

## LIED UND BEWEGUNG

Nas qualificações pedagógicas acontecidas no Goethe-Institut e nas visitas à Escola Alemã Corcovado, pude perceber como a música e o movimento auxiliavam, e auxiliam, na aprendizagem dos pequenos. Como se torna agradável

aprender, sem perceber que se está aprendendo. Conforme Brescia (2003, p. 81):

*O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança que, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo.*

Daí já tínhamos um bom pressuposto teórico para a introdução da música em nossa práxis e de como esse valioso instrumento é importante para melhor assimilação e uso dos conteúdos que se queira enfatizar. As brincadeiras com movimento também ajudam na socialização da criança, na sua expressão corporal, na consciência da dimensão do próprio corpo, do compartilhamento do espaço coletivo e dos limites a serem acordados e respeitados.

No entanto, é preciso que tanto as canções como os movimentos estejam dentro do contexto e que tenham uma função, realmente, educativa. Não se deve fazê-lo sem objetivos claros, incluso para as crianças, pois elas percebem a falta de organização do professor e das atividades. É importante que tenham uma rotina e percebam isso com o decorrer do tempo. Não sendo assim, será difícil manter a motivação, até por que a criança também perde facilmente o interesse por atividades repetitivas, desconexas e sem sentido.

A rotina, sequencial e organizada, e o ritmo são importantíssimos na compreensão da fala e na reprodução oral das crianças, conforme estudos apresentados pela Dra. Kerstin Reike<sup>7</sup>, da Universidade de Leipzig, também durante o 10º Con-

<sup>5</sup> Como segunda língua (SL) entende-se aquela com a qual se tem um contato mais intenso, usada na comunicação diária e que integre o indivíduo às redes de pertencimento. A língua estrangeira (LE) não é utilizada de forma tão intensa ou cotidiana quanto à SL, e, também, não é necessária para a integração entre os falantes. O falante de uma SL demonstra maior desempenho e melhor eficiência. O de LE não apresenta o caráter de socialização e de identidade social.

<sup>6</sup> *Je früher desto besser – ein Blick auf aktuelle Forschungsergebnisse*, palestra proferida no 10º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, na UFPR, Curitiba-PR, julho/2018.

<sup>7</sup> *Ich lerne gern, ich spiele gern! Ich lerne und spiele gern... Rhythmus zum frühen Fremdspracherwerb in Deutsch als Fremdsprache*, palestra proferida no 10º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, na Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, julho/2018.

gresso de Professores de Alemão, em Curitiba. Daí a importância da música e seus recursos no momento do planejamento das aulas.

Cito como exemplo uma *Begrüßungslied* (canção de boas-vindas) presente no livro *Hallo Anna* (SWERLOWA, 2012), o livro didático que usamos na escola, e que até hoje as crianças cantaram ora de forma muito espontânea, ora motivados por nós professores, enquanto realizam alguma atividade de maior atenção, como pintura, frases curtas e etc. Transcrevo aqui um trecho da canção.

*Guten Morgen, guten Morgen  
Guten Morgen und hallo.  
Du bist du, und ich bin ich.  
Du bist hier und ich bin froh.*

Utilizamos essa canção durante os quatro primeiros meses de forma ininterrupta, fazendo adaptações, por exemplo, se determinada turma tinha aula à tarde a saudação logicamente mudava para *Guten Tag*. Ao cantar os dois últimos versos, o movimento com o indicador em direção ao colega era feito no exato momento em que se falava o pronome *du* (tu ou você) e para *ich* (eu) usávamos o próprio polegar voltado em nossa direção. Canção e movimento estabelecendo uma relação de significado mais concreto para as crianças. Esses movimentos foram e ainda são feitos primeiro de forma individual e logo após, de maneira compartilhada com os outros colegas

Em determinado dia, passados os quatro meses iniciais do projeto de escolas bilíngues em alemão, resolvi

colocar, na lousa, o verbo *sein*, em alguns cartõezinhos, somente até a 1ª pessoa do plural. Arrisquei um pouco mais naquele dia com as turmas do 3º ano! Antes que começasse a esclarecer o uso do verbo, as crianças, de imediato, identificaram e reconheceram pelo som de minha voz o *ich bin* e o *du bist*. Citaram a canção e começaram a cantarolar espontaneamente.

O resultado estava ali, diante de mim!

Desde então não há um dia em que não cantemos, nos movimentemos e aprendamos com música e movimento. Retomo o conceito da plasticidade (RELVAS, 2005), o qual o cérebro realiza sinapses e sedimenta o conhecimento de forma lúdica, agradável e bastante produtiva. Sendo assim, posso afirmar que a posse desses conhecimentos bem como a sua prática, cada vez mais nos mostra como as aulas rendem, como as crianças aprendem e como ficam felizes com a nossa presença e com as aulas de alemão.

## SCHRITT FÜR SCHRITT

Assim vamos caminhando neste primeiro ano de experiências e de novidades no ensino de alemão para crianças na esfera pública municipal do Rio de Janeiro. A cada momento vão surgindo novos desafios, sejam eles de ordem interna (diferenças de aprendizagem das crianças, seus problemas familiares que influenciam no processo escolar)

ou externa (a política educacional e a valorização do aprendizado de uma segunda língua) que nos incomodam, mas que fazem parte, infelizmente, de como a Educação é encarada em nosso imenso país.

Mas a experiência em driblar as dificuldades, muito característica de nós brasileiros, a determinação e foco, características da cultura alemã, formam esse amálgama em nós de que é preciso continuar. Continuar acreditando e levando às nossas crianças um conhecimento global, além do seu pequeno círculo, que lhe ofertará num futuro a ideia de cidadão do mundo. Tornar real, aos nossos estudantes, possibilidades extra-fronteiras, de respeito à diversidade cultural e ao mesmo tempo promover o contato com uma cultura diferente da sua. Nesse sentido, fazer valer seu direito de receber qualidade em Educação e de devolver para o mundo e seus semelhantes tudo aquilo de bom e proveitoso que aprendeu. Em nosso caso, as belezas, as possibilidades, o direito de ser criança que a língua e cultura alemãs nos ofertam!

Gostaria de deixar meus agradecimentos a todos que estão envolvidos, incentivando esse projeto. Mas em especial, às minhas colegas de trabalho das outras escolas bilíngues, Profas. Ana Maria Sobreira, Marcia Nascimento, Adriana Mesquita, Solange Barifouse. Formamos um belo time, sempre compartilhando e incentivando uns aos outros. Nos tornamos uma família e o alemão fez isso!

Muito obrigado! ■

## BIBLIOGRAFIA

---

- ADORNO, R. C. F. **Capacitação solidária: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social**. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária AAPCS, 2001.
- ALVAREZ, M. L. **O papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre**. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 235-255.
- BRESCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RELVAS, M. P. **Fundamentos biológicos da educação**. 4ª ed., Rio de Janeiro: WAK, 2005.
- SWERLOWA, O. **HALLO ANNA 1-Deutsch für Kinder**. Poznań: Klett, 2012.

# KlasseKinderSpiel: O jogo que estimula a autorreflexão

Alice Mueller<sup>1</sup> | Colégio Bonja (Joinville/SC)

## ASPECTOS COMPORTAMENTAIS: MOTIVO E OBJETIVO

O processo de aquisição de um segundo idioma contempla questões cognitivas, sociais e culturais. Para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva, é necessário que o ambiente seja favorável. Concentração, atenção e motivação são fatores essenciais para que os alunos escutem, assimilem e interajam com conteúdos mediados. Há neste percurso, porém, um aspecto que acomete diretamente nos pontos mencionados acima e que é recorrente na sala de aula: a indisciplina escolar.

Atualmente, ao observar o contexto escolar brasileiro, identifica-se o fator comportamental como prejudicial ao rendimento das aulas. Uma pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indica que um educador perde em média 20% do tempo para manter os alunos calmos o suficiente para poder prosseguir com a aula (GUILHERME, 2015). Em um contexto de ensino de idio-

mas, onde um período tem duração média de uma hora, significa que 12 minutos são diluídos entre as chamadas de atenção e resoluções de desordem.

Na realidade relatada neste texto, a indisciplina gerou inquietação na professora, pois ela desejava um melhor aproveitamento das aulas. O motivo era o efeito causado pelas conversas paralelas e excessivas, pois elas desconcentravam os alunos que precisavam de mais

silêncio para aprender e impediam que as crianças focassem no propósito da aula. Sendo assim, o objetivo da docente foi buscar uma metodologia que valorizasse atitudes positivas dos estudantes durante as aulas de alemão e que reduzisse os comportamentos inadequados.

## KLASSEKINDERSPIEL: HISTÓRIA E FUNCIONAMENTO

O KlasseKinderSpiel teve origem nos EUA e foi nomeado como *Good Behaviour Game* (GBG), sendo normalmente realizado com turmas do Ensino Fundamental I. Ele representava um “programa escolar” que foi realizado por uma professora de 4º ano que, nos anos 60, passava por frustrações com seus alunos, pois eles tinham comportamentos impróprios durante as aulas, porém apresentavam melhora quando eram desafiados (CALEGARI apud SOUZA, 2017).

<sup>1</sup> Graduada em Letras: Português/ Alemão pelas faculdades IFPLA e ISEI (Ivoti/RS). Professora no Colégio Bonja (Joinville/SC). E-mail: alicemueller22@gmail.com.



Segundo CALEGARI (apud SOUZA, 2017),

*o GBG é uma estratégia lúdica de gerenciamento de sala de aula e de promoção de autorregulação, co-regulação e regulação de grupo [...] As crianças são divididas em equipes de quatro ou cinco membros. Durante o jogo, caso a professora observe alguma criança fazendo um dos comportamentos que não deveriam ser feitos, ela marca um ponto contra a equipe daquela criança. [...] Às equipes que vencem é concedida uma premiação, que pode ser a entrega de algo tangível [...] ou participarem de alguma atividade extra planejada pela professora.*

Sendo assim, a ideia central do jogo é otimizar o tempo e possibilitar um melhor aproveitamento da aula através de estímulos aos comportamentos adequados, para que os objetivos sejam alcançados de forma significativa. Contudo, para que o desafio seja efetivo, é preciso que o professor atente a alguns detalhes que interferem no bom funcionamento do jogo.

**1. Duração:** Segundo Hillenbrand & Pütz (apud Bakiji, 2016, p. 15/16), o tempo e a frequência nas quais o jogo é realizado interferem diretamente em seu aproveitamento. O ideal é que, ao se introduzir o jogo, ele seja realizado em todas as aulas durante algumas semanas, até que o professor note melhora na produção e nas atitudes dos alunos, e que perdue de 10 a 20 minutos. É importante que o docente informe aos estudantes seu início e final, marcando o tempo com um despertador ou cronômetro.

**2. Organização dos grupos:** As cri-

anças devem estar preferencialmente em grupos de quatro a cinco alunos. Algumas vezes são organizados pela professora e em outras escolhem seus pares, para que não criem um pré-conceito de “ganhador/perdedor” (HILLENBRAND & PÜTZ apud BAKIJI, 2016, p. 15). Esse procedimento tem como objetivo evitar que aqueles aprendizes que cumprem as regras e estão em grupos que têm dificuldade em respeitá-las, não se sintam prejudicados e desmotivados.

**3. Regras:** As regras devem ser concisas, claras, bem selecionadas e podem cobrar somente elementos que dizem respeito ao comportamento dos estudantes. A quantidade também não deve ser superior a cinco regras. Ao início do jogo, o professor pode lembrá-las ou disponibilizar alguns minutos para que os alunos relembrem os colegas. (HILLENBRAND & PÜTZ apud BAKIJI, 2016, p. 15).

**4. Recompensa:** Assim que o tempo do jogo termina, o professor deve oferecer a recompensa ao(s) grupo(s) que cumpriu(ram) as regras. Ela simboliza o reconhecimento e o incentivo para que os alunos mantenham comportamentos adequados (BAKIJI, 2016, p. 22).

Nesse sentido, essa estratégia parte do lúdico para a autorreflexão e, posteriormente, para a mudança de comportamento. Após o jogo, os grupos devem realizar uma reflexão sobre suas ações, partindo do grupo para o indivíduo. Nessa fase, cada criança aponta aspectos que precisam ser revistos em seu comportamento e como ela pode proceder para atingi-los. As mudanças podem ocorrer em âmbito individual, coletivo e na relação entre docente e discentes. Segundo o grupo *Heilpädagogische Akademie für*

*Erziehungshilfe und Lernförderung (HPA)*<sup>2</sup>, individualmente as crianças aprendem e entendem que há regras e que elas devem ser seguidas. Em nível de grupos, percebe-se que há redução de interferências na aula, aumento da atenção e aproveitamento do tempo, aprimoramento do autocontrole e maior motivação para comportamentos adequados. Por fim, educador e aprendizes têm ganho de tempo da aula e melhora nos aspectos sociais e relacionais da turma.

## É HORA DE JOGAR: CONTEXTO E APLICAÇÃO DO KKS

A escola possui sete turmas de quartas séries, com características bem peculiares. Algumas são mais silenciosas, outras mais falantes e outras em que há alunos com perfil de liderança. A turma na qual o projeto-piloto foi introduzido era composta por 19 alunos e foi escolhida de acordo com a mescla de dificuldades que a professora encontrava nas aulas. O grupo apresentava-se heterogêneo na aprendizagem, demonstrava dificuldades de concentração e precisava constantemente ter sua atenção chamada para que retomasse às atividades.

Além disso, notava-se que havia uma desarmonia, pois alguns estudantes com maior motivação não conseguiam manter o foco, dado que outros colegas os prejudicavam com conversas paralelas e brincadeiras inadequadas. A docente não conseguia realizar todas as atividades planejadas e nem com a efetividade que almejava, assim, o aproveitamento da aula também era afetado.

Como citado pelas autoras Hillenbrand & Pütz apud Bakiji (2016,

<sup>2</sup> O Heilpädagogische Akademie für Erziehungshilfe und Lernförderung configura-se como uma aliança entre a Universidade de Colônia (Alemanha) e as instituições de ensino, oferecendo programas de formação continuada.

p. 15), as regras do jogo foram pensadas de acordo com as necessidades percebidas na turma-piloto. Notava-se no grupo a dificuldade em levantar a mão para solicitar o turno de fala e quando o faziam, falavam ao mesmo tempo. As crianças conversavam muito alto e, em momentos de brincadeira, elas gritavam para fazer torcida entre os grupos. Além disso, tinham o costume de levantar sem necessidade e mantinham conversas paralelas ou, ainda, alguns alunos concentravam sua atenção em atividades não relacionadas aos conteúdos que eram abordados no momento.

Sendo assim, as regras redigidas cobraram que os alunos: 1. ficassem em silêncio durante explicações, mas durante as atividades poderiam conversar em tom moderado; 2. levantassem a mão para falar e aguardassem a permissão; 3. não levantassem sem necessidade; 4. mantivessem o foco no grupo. A representação visual das regras foi impressa em um cartaz (Figura 1).

Figura 1: Cartaz do jogo



No dia de introdução do jogo, as regras foram explicadas em português e todo momento foi bem pontuado. Cada grupo recebeu um monstrinho que o representava e assim que o cronômetro

foi acionado, a aula teve continuidade, e cada descumprimento de regra era registrado como uma falta. Para que não houvesse interferência no andamento das atividades, o grupo recebia a falta sem que fosse notificado. Sem dúvida, a autodisciplina da professora foi algo imprescindível, pois ela precisava estar atenta e não ceder ou esquecer as regras.

Ao final do jogo, os grupos vencedores puderam desenhar no quadro com as canetas da professora durante dois minutos. Depois de um mês, a docente trouxe uma caixinha que continha diferentes ideias de atividades-prêmio (Figura 2) e que eram sorteadas por alguém do grupo vencedor. Assim, a brincadeira escolhida poderia acontecer durante dois minutos da aula.

Figura 2: Opções de brincadeiras para o KKS



Os grupos com maior pontuação (grupos que mais vezes descumpriram as regras), não poderiam brincar e nem realizar qualquer outro tipo de atividade lúdica. Eles deveriam aguardar o final do tempo de brincadeira dos colegas. Enquanto esperavam, a professora guiava a reflexão, questionando as crianças sobre suas ações e levando-as a apontar o que poderiam fazer para melhorar.

Após a primeira experiência, nas aulas seguintes, a duração e o momento em que o jogo era realizado variava de acordo

com a proposta da aula. Ele ocorria em momentos nos quais os alunos precisavam de mais foco e perdurava em torno de 10 a 20 minutos. Se todos os grupos cumprissem as regras, todos brincavam e também refletiam de como atos positivos geram consequências positivas. Algo semelhante ocorreu na pesquisa empírica de Selma Bakiji (2016, p. 41) e é possível perceber, durante a leitura, as atitudes positivas ocasionadas pelo KKS.

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

O KlasseKinderspiel passou a fazer parte do dia a dia das aulas de alemão e são vários os aspectos a serem pontuados como positivos na aplicação desse jogo. As preocupações citadas no início deste texto aos poucos deram espaço a um ambiente escolar acolhedor e tranquilo. Em primeiro lugar, a motivação das crianças aumentou consideravelmente, pois elas tiveram a garantia de que brincariam na aula. Depois de algumas participações no jogo, elas pediam por ele nas aulas, pois sentiam a diferença no período em que ele ocorria.

Além disso, notou-se que os discentes acolheram muito bem o jogo e se sentiam motivados. Eles demonstravam preocupação com os colegas e desejavam que todas as regras fossem cumpridas. Em momentos nos quais nem todos os grupos podiam brincar, percebia-se a autorreflexão e a busca por atitudes mais positivas.

O comportamento dos aprendizes, sem dúvida, é o ponto que se sobressaiu ao longo dos meses de aplicação do jogo. Assim como mencionado na pesquisa de Bakiji (2016, p. 39-42), notou-se uma mudança no comportamento individual, no grupo e na turma. O primeiro impacto

foi a turma. A relação entre professora e estudantes tornou-se mais sólida e houve mais cumplicidade, pois as crianças gradualmente internalizaram atitudes de respeito e autocontrole.

Posteriormente, houve uma melhoria significativa, individualmente e nos grupos de trabalho. Os estudantes passaram a entender que é preciso trabalhar

em equipe para obter êxito. Eles passaram a se ajudar durante as atividades e também observavam uns aos outros durante o jogo para que cumprissem as regras. O resultado mais interessante foi o cuidado para que as regras se mantivessem após o término do jogo.

Depois de alguns meses, a professora experimentou realizar uma aula sem

o KlasseKinderSpiel. A turma manteve o comportamento esperado durante praticamente todo o tempo de aula. Sem dúvida, os alunos passaram por um processo de amadurecimento, no qual internalizaram as regras e notaram que não precisariam de um jogo para que, em algum momento da aula, tivessem um tempo disponibilizado para brincar. ■

## REFERÊNCIAS

---

- BAKIJI, Selma. **Das KlasseKinderSpiel**: Eine Untersuchung zur Wirkung des KlasseKinderSpiels in Bezug auf die Reduktion von Unterrichtsstörungen. Disponível em: <<http://doc.rero.ch/record/278850/files/selma.bakiji.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2018.
- DIE HEILPÄDAGOGISCHE AKADEMIE FÜR ERZIEHUNGSHILFE UND LERNFÖRDERUNG. **Das Klassekinderspiel - Eine effektive Methode des Classroom Managements**. Disponível em: <<http://www.heilpaedagogische-akademie.de/angebot/klassekinderspiel.html>>. Acesso em: 07 set. 2018.
- FRIZZO, Celina Eliane. **O processo de aquisição e aprendizagem de línguas e o bilinguismo**. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2170/TCC%20Final%20Celina%20Eliane%20Frizzo.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 set. 2018.
- GUILHERME, Paulo. **Professor no Brasil perde 20% da aula com bagunça na classe, diz estudo**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/professor-no-brasil-perde-20-da-aula-com-bagunca-na-classe-diz-estudo.html>>. Acesso em: 07 set. 2018.
- SOUZA, Amanda de Oliveira. **Thiago Calegari fala sobre Good Behavior Game e de seus benefícios para a educação**. Disponível em: <<https://www.comportese.com/2017/08/thiago-calegari-fala-sobre-good-behavior-game-e-de-seus-beneficios-para-educacao/>>. Acesso em: 07 set. 2018.

# Um léxico mental, duas (ou mais) línguas: implicações para o ensino de línguas estrangeiras

Bernardo Kolling Limberger<sup>1</sup> | UFPEL

O objetivo deste artigo é abordar o léxico mental e suas implicações para o ensino de língua estrangeira, especificamente, de *Deutsch als Fremdsprache*. O artigo expõe a produtividade do conceito de léxico mental, a fim de auxiliar professores de *DaF* a refletir sobre o ensino de *Wortschatz* com base no conhecimento psicolinguístico. Para tanto, reporto estudos sobre léxico mental bilíngue/multilíngue e, em seguida, associo-os ao trabalho com vocabulário em sala de aula.

*code-switching* e hipercorreções são fenômenos perceptíveis da relação intrínseca entre o conhecimento linguístico das diversas línguas na nossa mente. Uma forma de explicar essa interação é a hipótese do léxico mental, que seria a base de dados que contém a representação das palavras da(s) língua(s) na mente. É praticamente consenso entre os pesquisadores da psicolinguística que nós temos somente um léxico mental no qual constam as representações das palavras das línguas que usamos, que interagem constantemente.

## INTRODUÇÃO

É notório que o conhecimento das línguas anteriormente aprendidas influencia a aprendizagem de uma língua estrangeira<sup>2</sup>. Certamente, você já ouviu ou leu frases parecidas com as seguintes, produzidas pelos alunos: *Ich wohne in Brasil. Ich spiele gern Gitarre. Normalerweise ich spiele Volleyball*. Além disso, podemos perceber que os alunos iniciantes produzem sentenças como:

*Also ich habe das Restaurant Beer getrunken. Ich glaube hier ist besser als Brazil* (FERRARI, 2014). Tais exemplos ilustram influências interlinguísticas comuns na fase de aprendizagem de alemão como língua estrangeira em falantes que possuem conhecimento das línguas portuguesa e inglesa, respectivamente.

O uso de palavras e/ou estruturas sintáticas de outra língua, por meio de transferências, bem como sotaque,

Um simples teste de fluência semântica auxilia a compreender como a interação entre as palavras ocorre na prática. Tente pensar em palavras pertencentes a um determinado campo semântico, como animais, por exemplo. Outra possibilidade é nomear palavras que começam com uma determinada letra, por exemplo, F. Marque um minuto

<sup>1</sup> Doutor em Letras/Linguística pelas PUCRS. Professor de graduação e pós-graduação em Letras na Universidade Federal de Pelotas. E-Mail: limberger.bernardo@gmail.com

<sup>2</sup> Apesar da coexistência de termos para se referir à língua que não é a materna, a opção por "língua estrangeira" se justifica pelo uso na área de *DaF* da palavra *Fremdsprache*. "Língua estrangeira" remete à língua aprendida em contexto escolar, em regiões nas quais a língua-alvo não é a língua principal da comunicação cotidiana (cf. COOK, 2001).

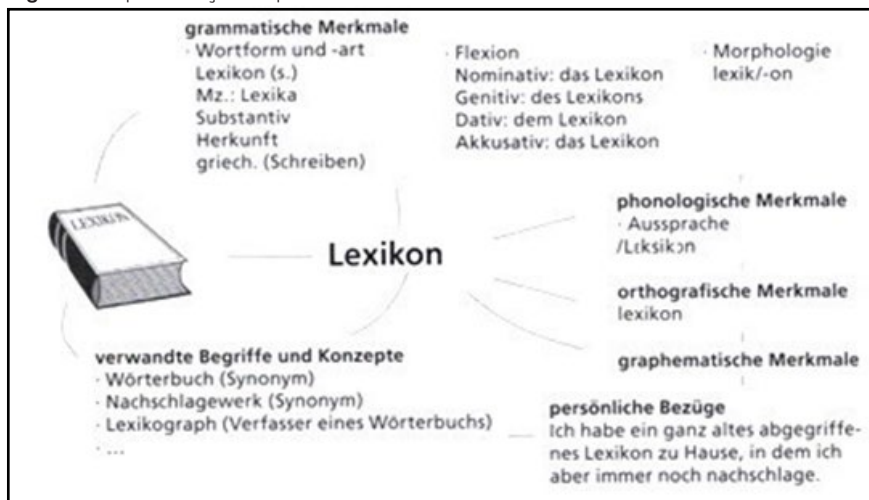
e comece a nomear nomes de animais ou substantivos que começam com a letra F. Depois que passou um minuto, continue lendo o texto. Ao longo da primeira seção, relaciono essa parte prática à teoria sobre léxico mental.

Saber aspectos teóricos e empíricos sobre léxico mental pode munir o professor de instrumentos para aprimorar o trabalho com vocabulário na aula de língua estrangeira. Diante disso, o objetivo deste artigo é abordar, especificamente para professores, o léxico mental e suas implicações para o ensino de *DaF*. Para tanto, primeiramente, resumo algumas teorias e alguns estudos empíricos sobre léxico mental. Saliento que essa discussão possui um caráter altamente introdutório, o que se justifica pela limitação de espaço. Há inúmeras pesquisas sobre léxico mental bilíngue. Por isso, o leitor interessado em se aprofundar sobre esse tema pode recorrer a estudos mais teóricos (BALLWEG et al., 2013; TOASSI; MOTA, 2014) e empíricos (LIMBERGER, 2018; PREUSS, 2011) e/ou consultar as demais referências. Depois da breve revisão, apresento algumas implicações da teoria sobre léxico mental para o trabalho com vocabulário em sala de aula.

## LÉXICO MENTAL

O léxico mental seria, *grosso modo*, a base de dados que contém a representação das palavras da(s) língua(s) na mente. Ele não possui, segundo Aitchison (2012), conteúdo fixo, porque as pessoas aprendem palavras durante a vida inteira e podem alterar alguns dos seus traços. Ao contrário de dicionários, que contêm informações limitadas sobre o conteúdo das palavras e suas associações, no léxico mental não há limite de informações sobre

Figura 1: Representação esquemática do léxico mental



Fonte: Ballweg et al. (2013, p. 29)

cada palavra, principalmente relacionadas ao seu uso pragmático. Então, como ilustra a Figura 1, temos na nossa memória semântica (dentro da memória declarativa) informações muito detalhadas sobre cada palavra: classe gramatical, flexão, gênero, morfologia, fonologia, ortografia, variantes linguísticas, sentido, relação com outras palavras, experiências pessoais e corporais e sensoriais relacionadas à palavra etc.

Mesmo que não tenhamos consciência, conseguimos acessar todas essas informações e usar as palavras adequadamente, o nosso léxico é representado em redes neurais, da mesma forma que os outros níveis da linguagem. Segundo Macedonia (2013), a formação dessas redes é estimulada por informações providas de vários canais sensoriais. Isso acontece porque as palavras estão relacionadas às experiências sensoriais que temos com elas.

A organização do léxico mental não obedece, necessariamente, a critérios específicos (como em dicionários), ela é aleatória, pois (1) o léxico mental contém inúmeras palavras e (2) as palavras da língua materna podem ser acessadas de modo incrivelmente rápido (em 200

milissegundos, por exemplo), porque o léxico mental, como todo conhecimento, seria organizado em redes semânticas, de acordo com categorias de significado semelhante (AITCHISON, 2012). Essa organização em redes semânticas tem base neurobiológica. Conforme Lent (2012), portadores de lesões cerebrais com distúrbios da linguagem (por exemplo, afasias) cometem erros relacionados a significado das palavras que querem emitir. Eles produzem, por exemplo, *cavalo* ao invés de *boi*, podendo substituir, portanto, palavras pertencentes ao mesmo campo semântico. Um estudo neurobiológico com bilíngues corrobora a ocorrência de redes semânticas, que são compartilhadas entre as línguas (BUCHWEITZ et al., 2012). Os autores avaliaram o processamento de substantivos concretos em bilíngues proficientes em português e inglês durante um exame de ressonância magnética funcional. As representações de significado para as palavras na primeira língua e na segunda língua se fundem significativamente, de modo que são identificáveis em ambas as línguas.

Se você fez o teste de fluência sugerido na introdução, pode ter percebido



a organização em rede do léxico mental. Provavelmente, a nomeação de uma palavra conduziu à nomeação de outra mais semanticamente próxima (cachorro - gato - rato - vaca - cavalo - porco etc.). Nesse exemplo, primeiramente foram nomeados mamíferos, justamente porque essas palavras da mesma categoria estariam organizadas mais proximamente na nossa memória semântica. Além disso, para bilíngues altamente proficientes em duas línguas, é inevitável não pensar em palavras da outra língua, apesar de a tarefa exigir somente uma delas. Esse fato sugere o léxico mental integrado, como veremos abaixo.

Embora seja difícil quantificar exatamente as palavras do léxico mental, Aitchison, (2012) estima que um falante de inglês (o que pode ser expandido às demais línguas) possa compreender e potencialmente usar, no mínimo, 50.000 palavras, sendo as palavras classificadas de acordo com os seus lemas. Quando uma língua é adicionada, estima-se que um falante com alto nível de proficiência teria mais de 10.000 palavras (DIJKSTRA, 2003), o que aumenta, potencialmente, os níveis de competição linguística.

No bilinguismo/multilinguismo, teorizar e investigar sobre léxico mental é complexo, porque dois ou mais subsistemas linguísticos estão em jogo, interagindo entre si. A grande maioria dos estudos parte desse pressuposto: há um léxico mental integrado, no qual são armazenadas as representações de todas as palavras. Considerando o sistema linguístico do cérebro, não seria viável termos dois ou mais léxicos mentais. Segundo Paradis (2009), itens lexicais de ambas as línguas

estão armazenados em um único sistema (memória semântica), mas são compostos por subsistemas diferentes, relacionados à competência em cada língua. Os conceitos comuns às línguas são, portanto, integrados no léxico mental (DONG; GUI; MACWHINNEY, 2005). Entretanto, há a tendência em manter separadamente o sistema conceitual específico de cada uma das línguas, elementos linguísticos e culturais que possuem representações específicas. Para citar alguns (poucos) exemplos, em português, temos capoeira e samba e, em alemão, *Dirndl* e *Strudel*.

A hipótese do léxico mental integrado traz consequências para o acesso a essas palavras. O acesso lexical pode ser definido pelo processo de recuperar informações semânticas e gramaticais por meio da forma ortográfica ou fonológica (DIJKSTRA, 2005). A pesquisa sobre o acesso ao léxico mental tem como objetivo principal responder à pergunta: as palavras em uma língua permanecem ativas durante o processamento da outra língua? Devido ao léxico integrado, os bilíngues não reconhecem palavras da mesma forma que monolíngues (TOKOWICZ, 2015). Por isso, palavras cognatas em inglês (por exemplo, *beer* ou *computer*) ou em hunsriqueano (por exemplo, *Fleisch* ou *Tisch*) desempenham um papel de facilitação no processamento em alemão. Esse efeito ocorre, basicamente, porque as representações são ativas simultaneamente durante a seleção lexical, intensificando a busca em todos os subsistemas.

A recuperação de palavras do léxico mental pode ser influenciada por diversos fatores, como o tipo de relação que se esta-

belece entre as palavras das línguas, homografia (e homofonia), vizinhança ortográfica (e fonológica) e cognaticidade. Palavras homógrafas são aquelas que possuem a mesma forma ortográfica, mas não são, necessariamente, cognatas e têm significados diferentes (exemplos da língua alemã: *das Café, der Dom, die Dose*). Nesses casos, quando há diferença de significado, são chamados de 'falsos cognatos'. Vizinhos ortográficos são palavras ortograficamente similares, com diferenças que se limitam a uma letra (para *Hund*: *Hand; Mund; rund; Bund; Fund; wund; und; Hunde*)<sup>3</sup>. Por fim, cognatos são palavras que, devido ao vínculo etimológico, possuem similaridades entre as línguas e compartilhamento de representações semânticas, conforme os exemplos fornecidos no parágrafo anterior. Quando nos deparamos com alguma palavra deste tipo, acessamos as suas informações de forma diferente às outras palavras, devido à representação integrada das palavras no léxico mental. Então, haveria efeitos de facilitação, no caso dos cognatos e dos vizinhos ortográficos, ou de dificuldade, como no caso dos falsos cognatos.

Outros fatores linguísticos que podem influenciar o acesso lexical são a frequência das palavras, a recência de uso das línguas, o nível de proficiência, o *status* das línguas, o grau de similaridade entre as línguas, entre outros. Fatores extralinguísticos que influenciam potencialmente o acesso ao léxico seriam: o tipo de tarefa, a idade de aquisição da língua estrangeira, a capacidade de memória de trabalho ou operacional<sup>4</sup> e aspectos emocionais e de sono, que afetam

<sup>3</sup>Exemplos encontrados na base de dados *Clearpond*. Disponível através do seguinte link: <http://clearpond.northwestern.edu/germanpond.php>. Acesso em 20 set. 2018.

<sup>4</sup>Construto cognitivo que suporta nossa capacidade de trabalho mental e pensamento coerente (BADDELEY; HITCH, 1974). Ela pode ser comparada à memória RAM do computador, ou seja, responsável pelo processamento e armazenamento de informações complexas a curto prazo.

tudo o funcionamento do cérebro.

## IMPLICAÇÕES

O conhecimento sobre léxico mental bilíngue/multilíngue pode ser produtivo em prol do ensino de línguas estrangeiras. Na área de *DaF*, muitos livros didáticos já sugerem o trabalho com campos semânticos, ao proporem, por exemplo, associogramas. Entretanto, os autores de livros didáticos e os professores nem sempre estão cientes do funcionamento do armazenamento e do processamento lexical na nossa mente. Diante disso, em sete máximas, apresento possíveis implicações dos estudos sobre léxico mental, para que o professor possa aperfeiçoar o ensino de *DaF*. As sete máximas se relacionam com o número mágico, também na cognição (*The Magical Number Seven, Plus or Minus Two*)<sup>5</sup>.

### 1. Não menosprezar o valor dos cognatos

Cognatos são palavras que possuem similaridades entre as línguas e compartilhamento de representações semânticas e ortográficas e/ou fonológicas. Esse tipo de palavra possui, então, um caráter peculiar de armazenamento no léxico mental. Por isso, os cognatos podem possibilitar um efeito de facilitação nas habilidades de recepção da língua (HUFSEIN; MARX, 2007; MÖLLER, 2011). Então, o professor não deve menosprezar o valor dos cognatos, possibilitando, quando possível, comparações entre as línguas, principalmente com o inglês (por exemplo, *apple, book, computer, drink,*

*garden, knee, nut, prize* etc.), mas também com línguas minoritárias de origem alemã (por exemplo, com o hunsriqueano: *Bohne, Hetz, Loch, Schul, Steen* etc.) e com outras línguas, quando este for o caso. Dessa forma, valoriza-se também o conhecimento prévio dos alunos e potencializa-se a aprendizagem.

Essas ideias vêm ao encontro da abordagem da intercompreensão (HUFSEIN; MARX, 2007), segundo a qual facilita-se o multilinguismo receptivo por meio da comparação entre as línguas germânicas (projeto *EuroComGerm*). Os autores sugerem que elementos linguísticos, não somente lexicais, sejam “peneirados” no texto (*Sieben Siebe*). O aprendiz pode compreender os textos com base no seu conhecimento prévio das línguas germânicas.

### 2. Dar atenção especial aos falsos cognatos

Falsos cognatos são palavras que possuem representações ortográficas e/ou fonológicas semelhantes, mas significados distintos na comparação entre as línguas. Devido a essa divergência, esse tipo de palavra acarreta maior esforço cognitivo no processamento, evidenciado por mais erros e maior tempo de resposta. Por isso, também são conhecidos como ‘falsos amigos’. O aprendiz não espera essa discrepância entre representações ortográficas e semânticas. É necessário, então, que o professor forneça instrução explícita quando surge um falso cognato, enfatizando-o e desvinculando-o da representação semântica armazenada no léxico mental. Então, quando aparece

a palavra alemã *Dom*, por exemplo, é necessário que seja ressaltado o significado dessa palavra, excluindo a representação semântica armazenada pela aquisição do léxico em português.

### 3. Abordar a relação das palavras entre si

Conforme abordado acima, é consensual entre os pesquisadores que as palavras são armazenadas em redes semânticas no léxico mental (AITCHISON, 2012; BUCHWEITZ et al., 2012; LENT, 2012). As palavras podem se conectar de diversas formas: por campo semântico, sinonímia, antonímia, vizinhança ortográfica e entre as diferentes línguas. Então, o professor pode explorar todas essas relações, a fim de facilitar a memorização das palavras e o acesso lexical. Essas relações também explicam o fato de, às vezes, haver trocas no acesso lexical. Ballweg et al. (2013) nos fornecem um exemplo de uma dessas trocas: *Erst gestern haben wir uns darüber \*überhalten*. Quando funcionam como preposições, *über* e *unter* se referem à posição de objetos e são antônimas. No entanto, no exemplo, o prefixo não se relaciona à posição, mas constitui a palavra *unterhalten*. A troca é ocasionada pela maneira como são armazenadas as palavras ou léxico mental, ou seja, em relação mútua.

### 4. Trabalhar as palavras em redes multimodais

O armazenamento das palavras no nosso léxico mental é estimulado por informações provindas de diferentes canais e experiências sensoriais, relacionadas ao nosso corpo (MACEDONIA, 2013).

<sup>5</sup> Segundo Miller (1995), a capacidade da memória de trabalho seria de sete (mais ou menos duas) informações. Então, as sete máximas fazem menção a esse número mágico, facilitando o processamento e o armazenamento do leitor. Ademais, esse número tem relação com a limitação de espaço.

Então, ao acessarmos a palavra ‘laranja’, por exemplo, podemos acessar também todas as informações sensoriais relacionadas a ela, como o gosto, o aroma, a textura e a aparência. Uma vez que as informações sensoriais são relacionadas com a linguagem, os diversos canais podem ser, quando possível, relacionados às palavras. Dois canais sensoriais já possibilitam a relação entre mais áreas do cérebro, o canal auditivo e o visual. Apresentar a palavra em duas modalidades (oral e escrita), juntamente com informações adicionais, como uma gravura ou um movimento, torna a retenção mais fácil. O ideal seria, então, trabalhar as palavras com vários canais sensoriais e experiências corporais, como movimentos e gestos icônicos.

### 5. Possibilitar repetições espaçadas

Para que o aluno consiga, efetivamente, memorizar as palavras, ele precisa estudar as palavras em intervalos de tempo intervenientes – de segundos a minutos ou dias, até mesmo meses (ULLMAN; LOVELETT, 2016). Segundo esses autores, as repetições espaçadas funcionam melhor do que repetições em massa, porque as palavras, na repetição depois de uma semana, são menos familiares e demandam mais recursos cognitivos para o seu processamento. Além disso, quando as repetições são espaçadas, traços lexicais que já constam na memória de longo prazo podem ser comparados com os novos e facilitar a memorização das palavras, uma vez que armazenamos mais facilmente palavras vinculadas ao conhecimento já armazenado na memória declarativa. Cada vez que estuda, o aluno pode relacionar as palavras às redes semânticas já armazenadas no léxico mental.

### 6. Não traduzir as palavras de imediato

Devido às redes semânticas, podemos evitar traduzir as palavras quando os alunos nos perguntam pelo seu significado. Quando o aluno não entende uma palavra, ele mesmo pode procurar por relações no seu léxico mental. Se traduzimos de imediato, não oportunizamos que ele mesmo estabeleça essas relações e consiga memorizar com mais facilidade. Se o aluno sabe inglês, por exemplo, e pergunta pelo significado da palavra *roh*, podemos perguntar: *Wie heißt dieses Wort auf Englisch?* Se o aluno é proficiente em inglês, pode relacionar essa palavra ao cognato *raw*. Da mesma forma, ele mesmo pode ser incentivado a analisar a morfologia de palavras em alemão, como por exemplo, *vergrößern*. Talvez os alunos não consigam depreender de forma autônoma o significado do verbo. Então, o professor pode dar pistas morfológicas para facilitar a compreensão, ou seja, sinalizar o adjetivo que deu origem ao verbo. Outra estratégia é sugerir que os alunos depreendam o significado das palavras desconhecidas do contexto ao qual elas estão inseridas. Dessa forma, possibilitamos que o aprendiz busque o significado das palavras no seu próprio léxico mental, interconectando os lexemas e podendo facilitar a memorização.

### 7. Compreender que o aluno pode ter dificuldade no acesso ao léxico

Muitos fatores podem influenciar o acesso ao léxico mental, do tipo de palavra ao sono. Então, quando o aluno tem dificuldades de se lembrar de determinada palavra pouco frequente ou de aprendizagem pouco recente, ele pode ter dificuldade no acesso lexical. Erros

relacionados ao léxico podem ter relação não com falta de conhecimento, mas com a característica própria do léxico mental, ou seja, a interconexão entre os lexemas (como no exemplo fornecido no item 3) e a relação com outros sistemas neurais.

## CONCLUSÃO

Processos de transferência de uma língua para outra são normais em qualquer fase da aprendizagem e pertencem à interlíngua do aluno (SELINKER, 1994). Por isso, é arriscado menosprezar a instrução explícita, sobretudo no caso de falsos cognatos, porque a carência de instrução e exercícios específicos pode resultar em processos de fossilização. Segundo Selinker (1994), por processos de fossilização entende-se a aprendizagem de formas da interlíngua que se distanciam das normas da língua-alvo e que são difíceis de “desaprender”, por já terem sido consolidadas na memória. Então, esse processo torna a efetiva aprendizagem do léxico mais penosa.

Em suma, a aprendizagem de palavras em língua estrangeira não é automática e natural como na aquisição da linguagem. Por isso, o professor precisa estar ciente dos processos envolvidos na construção do léxico mental. Defendemos que é crucial que o professor forneça exercícios baseados nas características psicolinguísticas do léxico mental, inserido na memória semântica. O léxico é totalmente dependente da nossa memória, e é necessário que forneçamos ao aluno possibilidades de consolidação das informações referentes às palavras. ■

- AITCHISON, J. **Words in the mind**. 4. ed. Chichester: Wiley-Blackwell, 2012.
- BADDELEY, A. D.; HITCH, G. J. Working memory. In: BOWER, G. H. (Ed.). **The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory**. New York: Academic Press, 1974. v. 8. p. 47–89.
- BALLWEG, S. DLL 02: **Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?: Buch mit DVD (dll - deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit**. München: Klett-Langenscheidt/Goethe Institut, 2013.
- BUCHWEITZ, A.; SHINKAREVA, S. V.; MASON, R. A.; MITCHELL, T. M.; JUST, M. A. Identifying bilingual semantic neural representations across languages. **Brain and Language**, v. 120, p. 282-289, 2012.
- COOK, V. **Second Language Learning and Language Teaching**. 3. ed. Londres: Arnold, 2001.
- DIJKSTRA, T. Lexical processing in bilinguals and multilinguals: The word selection problem. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (Eds.). **The Multilingual Lexicon**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 11–26.
- DIJKSTRA, T. et al. How cross-language similarity and task demands affect cognate recognition. **Journal of Memory and Language**, v. 62, n. 3, p. 284–301, 2010.
- DONG, Y.; GUI, S.; MACWHINNEY, B. Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon. **Bilingualism**, v. 8, n. 3, p. 221, 2005.
- FERRARI, B. A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação. **Pandaemonium Germanicum**, v. 17, n. 24, p. 175–197, 2014.
- HUFEISEN, B.; MARX, N. **EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen**. Aachen, Shaker Verlag, 2007.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**. São Paulo: Ed. Atheneu, 2002.
- LIMBERGER, B. K. **Processamento da leitura e suas bases neurais: um estudo sobre o hunsriqueano**. 2018. 269 p. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- MACEDONIA, M. Three Good Reasons Why Foreign Language Instructors Need Neuroscience. **Journal of Studies in Education**, v. 3, n. 4, p. 1, 2013.
- MILLER, G. A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. 1956. **Psychological review**, v. 101, n. 2, p. 343–52, 1994.
- MÖLLER, R. Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognatenbeziehungen in der germanischen Interkomprehension. **Linguistik online**, v. 46, n. 2, p. 79–101, 2011.
- PARADIS, M. **Declarative and Procedural Determinants of Second Languages**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2009.
- PREUSS, E. **Acesso lexical e produção de fala em bilíngues português-espanhol e espanhol-português**, 2011. 183 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2011.
- SELINKER, Larry. **Interlanguage**. London/New York: Longman, 1994.
- TOASSI, P.; MOTA, M. B. Memória lexical e semântica de bilíngues. **Letrônica**, v. 7, n. 1, p. 47–65, 2014.
- TOKOWICZ, N. **Lexical Processing and Second Language Acquisition**. New York/London: Routledge, 2015.
- ULLMAN, M. T.; LOVELETT, J. T. Implications of the declarative/procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques. **Second Language Research**, v. 34, n. 1, p. 1–27, 2016.

# Projeto *Sarau da Tradução*: O uso de poesia em sala de aula de estudantes da graduação em Letras habilitação Língua e Literaturas em Língua Alemã da Universidade Federal de Pelotas

Monique Cunha de Araújo<sup>1</sup> | UFPEL

O *Sarau da Tradução* foi um projeto desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas pela área de Língua e Literaturas em Língua alemã do Centro de Letras e Comunicação. Este projeto teve o intuito de promover não somente o interesse pela poesia em língua alemã e pela tradução, mas também favorecer à desinibição do professor em formação. As traduções e versões dos estudantes foram declamadas por eles em um evento especial na ocasião da Semana da Língua Alemã. A partir dos resultados e impactos atingidos, pôde-se confirmar a notável relevância do conhecimento e domínio de técnicas de tradução também para estudantes de licenciaturas.

Língua Alemã, em que os estudantes pudessem declamar em público suas versões. O processo de declamar poemas e suas vicissitudes, historicamente, está associado à carreira da formação do estudante de Letras e auxilia à desinibição e desenvoltura do futuro professor frente ao público.

## FASES E PRINCIPAIS AÇÕES

Para que pudesse atingir os resultados esperados, o projeto dividiu-se em quatro fases. Na primeira foi dada ênfase à introdução de alguns poemas em sala de aula, como meio de aprendizagem da língua alemã. A segunda consistiu na divulgação do projeto e admissão de estudantes. A terceira fase priorizou as traduções e versões a partir da leitura e discussão de alguns teóricos da área. Essa fase também contemplou os ensaios para a fase final, o evento de declamação dos

## APRESENTAÇÃO

O *Sarau da Tradução* é um projeto que visa, principalmente, introduzir os alunos da área de Letras Português-Alemão na área de tradução, sobretudo no tocante à tradução poética, tão peculiar e significativa para futuros tradutores e professores. A carreira de professor em língua alemã exige muitas facetas, principalmente no que tange aos processos de leitura

e tradução. Por esse motivo, visando à formação desse professor, desafiado no dia a dia pelas dificuldades da língua e pelo contexto, este projeto justifica-se por facilitar o processo tradutório, recorrente na carreira, a partir de uma série de técnicas que serão apreendidas e, assim, abrindo outros campos de visão do trabalho docente.

Como fechamento do projeto, foi idealizado um evento na Semana da

<sup>1</sup> Professora substituta na Universidade Federal de Pelotas (2016-2018), doutoranda em Teoria, Crítica e Comparatismo no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e especializanda em Ensino de Língua alemã como Língua estrangeira pela UFBA, Instituto Goethe e Universität Jena.



poemas na Semana da Língua Alemã, a quarta fase.

## PRIMEIRA FASE

A primeira fase durou um semestre e teve como objetivo o uso dos poemas como objeto cultural para o ensino da língua. Como ponto inicial, seria importante, primeiramente, introduzir a poesia gradativamente no cotidiano de sala de aula. Os estudantes não foram avisados nessa fase de que as atividades faziam parte de um projeto, pois o uso dos poemas em sala de aula seria feito de modo não facultativo, assim evitando a rejeição a priori, visto que a poesia em si já é um elemento considerado “difícil” e o adendo “em língua estrangeira” poderia obter o efeito contrário à motivação, objetivo primeiro.

Os poemas da primeira fase foram selecionados de acordo com o nível da turma. O projeto foi desenvolvido nas turmas de língua alemã iniciais, correspondentes ao nível A1<sup>2</sup> e intermediário, equivalente ao nível em transição entre o A2 e o B1. Na Universidade Federal de Pelotas, não é exigido aos estudantes ingressantes o conhecimento do idioma alemão, por isso há turmas em níveis iniciais. A referência ao nível A1 corresponde à turma que já foi apresentada à língua e os estudantes já dominam algumas estruturas básicas de apresentação e cotidiano. Como a primeira fase durou um semestre, os estudantes puderam progredir no idioma com o auxílio desse projeto. Nessa perspectiva, os poemas deveriam ser escolhidos tam-

bém de acordo com a dificuldade imposta ao nível correspondente. Naturalmente, o desafio era o nível inicial.

Outro desafio imposto consistia na equivalência não só do nível, mas na temática da lição do livro didático utilizado. Na licenciatura em língua e literaturas em Língua alemã na UFPel utiliza-se o livro *Studio 21*, da editora Cornelsen. Apesar de a disciplina de Língua Alemã 1 possuir a carga semanal de 10 horas-aula, o período é relativamente curto para o acompanhamento das lições e mais tarefas extras. Nesse sentido, para aproveitar o tempo disponível e não deixar algum tópico necessário para o próximo semestre, optou-se por corresponder poema e tópico temático da aula e ou lição do livro didático.

Na disciplina de Língua Alemã I foram feitas, no semestre, um total de seis atividades com poemas em língua alemã. Como exemplo dessas atividades, descreverei a primeira atividade para esse grupo. A atividade correspondia à temática “gênero e artigos”, equivalente à lição 2 do livro didático. O poema escolhido foi *Inventur* (1945), de Günter Eich. A ideia da contagem do material, quase nulo, do que sobrou da guerra é evidenciado por Eich nesse poema: o inventário. O poema também constata a dura volta para casa daqueles que lutaram ou se deslocaram de alguma forma de seus lares na guerra.

Antes da apresentação do poema à classe, os alunos assistiram a um curta-metragem, em que o poema é declamado e encenado em língua alemã<sup>3</sup>. Depois do filme, os estudantes discutiram sobre as cenas e formularam possíveis

interpretações. Com o poema em mãos, eles apenas ouviram a declamação e puderam constatar algumas palavras que correspondiam à imagem vista no vídeo. Logo após, receberam uma folha de atividades com os versos da primeira estrofe: “Dies ist meine Mütze/dies ist mein Mantel/ hier mein Rasierzeug/ im Beutel aus Leinen.”<sup>4</sup>, ao lado dos substantivos foram colocadas as imagens correspondentes do vídeo e o respectivo gênero, assim o aluno poderia fazer a identificação. Para a mesma atividade de reconhecimento e aprendizagem dos gêneros e artigos, foi utilizada também a última estrofe, visto que no vídeo, há uma sequência repetitiva de associações do nome às imagens: “dies ist mein Notizbuch/diese meine Zeltbahn/dies ist mein Handbuch/ die ist mein Zwirn”, assim os estudantes puderam fixar as estruturas, sobretudo os gêneros.

O impacto dessa primeira atividade com o poema foi bastante satisfatório e motivador. Os estudantes puderam exercer a criticidade com essa proposta, pois alguns entre eles, por exemplo, notaram que “Zwirn” não é substantivo comum concreto, como todos outros exemplos do livro didático e do poema. Eles concluíram que também os abstratos possuem gênero determinados, assim como em português.

A turma da disciplina de Língua Alemã 4, do nível intermediário, também foi contemplada com uma série de atividades, em que poemas eram incluídos e utilizados como meio de aprendizagem da língua e cultura alemãs. Como exemplo, mencionarei a atividade com os pronomes relativos. O poema

<sup>2</sup> Cf. Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas, em alemão, o GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen).

<sup>3</sup> O vídeo foi produzido por Leo Berg, Neo Chat e Bruno Kramm em 2001 e está disponível na plataforma You Tube no endereço [https://www.youtube.com/watch?v=\\_KkXolc2r-4](https://www.youtube.com/watch?v=_KkXolc2r-4) acesso em 25/09/18.

<sup>4</sup> O poema de Eich foi retirado da página <https://www.deutschelyrik.de/index.php/inventur.html>. A página é organizada pelo diretor e narrador Fritz Stavenhagen. *Inventur* foi publicado nessa página em 2011. O link foi acessado por último em 25/09/2018.

escolhido para atividade foi *Die Moritat von Mackie Messer* (1929), de Bertolt Brecht. Na verdade, o poema faz parte da famosa Opera dos Três Vinténs (1929), de Brecht, e a música foi composta por Kurt Weill. A tradução inglesa da canção é bastante conhecida e foi interpretada por alguns célebres cantores norte americanos, como Frank Sinatra, Ella Fitzgerald e Louis Armstrong.

Antes de apresentar o poema à turma, foi mostrada uma foto do autor. Os estudantes foram incentivados a fornecer informações prévias do escritor. No final, foram escritas, com meu auxílio, algumas frases compiladas no quadro: **Bertolt Brecht** war ein Bayer. Er ist in Augsburg geboren. / Brecht hat „**Die Moritat von Mackie Messer**“ geschrieben. / **Mit diesem Drama** ist Brecht weltweit berühmt geworden. Propositadamente grifados os substantivos e seus respectivos acompanhantes, foi solicitado que unissem o par de períodos em um, ou seja, que dos quatro períodos se pudessem obter apenas dois. A maioria apresentou respostas aproximadas das corretas, o que se comprova que, intuitivamente, os estudantes puderam entender um pouco a teoria. Ao final, todos certificaram-se dos resultados.

Depois dessa curta introdução, os alunos receberam o poema e foi pedido que sublinhassem na primeira estrofe a mesma estratégia utilizada anteriormente, porém agora, os períodos estariam “unidos” e eles teriam que desfazer a ligação.

*Und der Haifisch, der hat Zähne  
Und die trägt er im Gesicht  
Und Macheath, der hat ein Messer  
Doch das Messer sieht man nicht*<sup>6</sup>.

Os estudantes puderam constatar com essa atividade que, no que diz res-

peito ao uso dos pronomes relativos, deve haver sempre nos períodos uma *Bezugswort*, ou seja, uma palavra de referência. Em todos os versos na primeira estrofe há uma palavra de referência, ou duas, como no caso da sentença “Und der Haifisch, der hat Zähne/ Und die trägt er im Gesicht”, em que “Haifisch” e “Zähne” são *Bezugswörter*.

## SEGUNDA FASE

Esta fase tem o intuito de divulgar o projeto de tradução de poemas em língua alemã. Depois de apresentados indiretamente alguns poemas em sala de aula, foi perguntado durante um mês, de modo virtual e por meio de panfletos, quais estudantes teriam interesse em traduzir poemas em língua alemã. A adesão foi grande no início, mas considerando a necessidade de leitura de alguns teóricos da área e a obrigatoriedade de frequentar reuniões para discussão das traduções, alguns estudantes desistiram. O grupo foi composto, finalmente, por sete estudantes da Letras de diferentes semestres. Posteriormente, três estudantes do Teatro se incorporaram ao grupo, mas ficariam responsáveis com o desempenho dos estudantes e com os ensaios para a declamação no evento final.

## TERCEIRA FASE

A terceira fase do projeto consistiu na tradução dos poemas, assim como também nos ensaios para o evento de declamação. Primeiramente, os estudantes foram perguntados se tinham apreço por algum poema em língua alemã em especial. O poema não poderia ser longo e deveria se

adequar ao nível do aluno. Nesse sentido, apesar de alguns terem escolhidos os seus, foi necessário uma triagem e compilação dessas escolhas para que a dificuldade da língua ou da técnica não atrapalhasse a motivação.

Escolhidos os poemas, seria necessária a busca da teoria que alcançasse a tradução desses poemas. Em duas reuniões de discussões, decidiu-se ler os seguintes textos: pequeno trecho da obra *Transcrição* (2013), de Haroldo de Campos, *A Tarefa do Tradutor* (2011), de Walter Benjamin, um texto de Thelma Nobrega e Giana Giani sobre Haroldo de Campos, José Paulo Paes e Paulo Vizioli e, por último, um trecho da obra de Umberto Eco *Quase a mesma coisa: experiências de tradução* (2010).

Em quatro encontros posteriores foram discutidos os textos e as traduções dos estudantes. Os poemas escolhidos foram: *Die Lotosblume* (a flor de Lótus), de Henrich Heine, *Dein Glück* (Tua Sorte), de Peter Schulz, *Der Panther* (A Panteira), de Rainer Maria Rilke, *Inventur* (Inventário), de Günter Eich e *Wortstellung* (a posição da palavra), de Yoko Tawada<sup>6</sup>. Apesar de a tradução em português dos poemas ser discutida entre os integrantes do grupo, dois alunos ficaram responsáveis por um poema, uma dupla ficou com dois, e um aluno ficou sozinho. Na apresentação a divisão se manteve.

## QUARTA FASE

A última fase configura a apresentação final. Os estudantes declamaram seus poemas em um evento especial dentro da Semana da Língua Alemã na UFPel. O evento foi em uma casa de cultura da cidade, à noite. Para cada poema, dois

<sup>6</sup> As traduções dos poemas não foram transcritas aqui, pois estudamos a possibilidade de publicação desses e mais outros poemas em uma coletânea em livro.

estudantes declamavam, um lia a tradução elaborada em português e outro em língua alemã. No final da declamação, o grupo de estudantes do Teatro, que auxiliou na organização do evento e na desenvoltura e entonação de voz dos participantes, preparou uma performance também nos dois idiomas do famoso poema de Brecht, o *Analfabeto Político*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Com esse projeto, os estudantes puderam ter contato inicial com a tradução

de poesia e puderam se confrontar com um público, declamando os poemas. Além disso, era esperada a leitura em língua alemã, assim como a tradução feita por eles posteriormente: as duas fases foram realizadas com bastante êxito. O resultado foi incrível, os estudantes preparam, inclusive, uma segunda edição para o ano que vem.

O projeto contribuiu de muitas formas para a licenciatura em Língua e literaturas em Língua Alemã. O aprendizado de algumas técnicas de tradução foi de grande valia não somente para este projeto em si, mas, para os estudantes,

o impacto e o uso dessas técnicas serão constantes, tanto em sala de aula, como futuros professores, como para eventuais trabalhos de tradução exigidos ao longo da carreira. O projeto abriu perspectivas de trabalho quanto à formação em Letras, já que agora eles conhecem alguns princípios importantes para a tradução de poesia. Com a certificação desse projeto, o aluno licenciado já pode, ao menos, arriscar-se em algum trabalho na área, pois para este campo, em muitos casos, não é necessário possuir uma habilitação formal, mas conhecimento e domínio das línguas e técnicas tradutórias. ■

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ASEFF, M. (2012). **Poetas-tradutores e o cânone da poesia traduzida no Brasil (1960-2009)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina.
- BENJAMIN, W. A tarefa do tradutor. In: **Escritos sobre mito e Linguagem (1915-1921)**. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Editora 34, 2011.
- CAMPOS, H. **Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ECO, U. **Quase a mesma coisa: experiências de tradução**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2007.
- MILTON, J. **Tradução: teoria e prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- NÓBREGA, T. M.; GIANI, Giana M. G. Haroldo de Campos, José Paulo Paes e Paulo Vizioli falam sobre tradução. In. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, (11): 53-56, jan./jun. 1988.
- PAES, J. P. **Tradução, a ponte necessária. Aspectos e problemas da arte de traduzir**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

# Die Übersetzung der Untertitel des Films „Goodbye Lenin!“ ins Englische – eine Analyse

Daniela de Souza Garcia<sup>1</sup> | National University of Ireland Maynooth

Die Geschichte Deutschlands wird in verschiedenen Medien verbreitet. Besonders zwei deutsche Ereignisse aus dem 20. Jahrhundert sind sehr markant und stellen wichtige Momente dieses Landes dar, nämlich das dritte Reich und die Deutsche Demokratische Republik (Kahnke & Stehle, 2001: 117). Dem Aufstieg und dem Fall des dritten Reiches wurden unzählige Filme und Bücher gewidmet, allerdings ist das Interesse an kulturellen Darstellungen der DDR-Zeit auch deutlich.

Durch filmische Darstellungen bekommen DaF-Lernende und Personen, die sich für die deutsche Geschichte interessieren, eine Idee von dem ehemaligen kommunistischen Staat. Ein Beispiel dafür ist der deutsche Film aus dem Jahr 2003 *Goodbye, Lenin!* von Wolfgang Becker. Die Tragikomödie hatte erstaunlichen Erfolg sowohl bei dem Publikum als auch bei der Kritik und wurde in verschiedenen Ländern ausgezeichnet. Dieser Film eignet sich für den Deutschunterricht, da die Lernenden abgesehen von sprachlichen Strukturen auch wichtige landeskundliche Momente der deutschen Gesellschaft kennen lernen können.

In dem Film geht es um die vierköpfige Familie Kerner, die 1978 in Ostberlin lebt und ein glückliches Leben führt, bis der Vater Robert (Burghart Klaußner) in den Westen flieht. Seine Frau Christiane (Katrin Sass) versinkt in einer schweren Depression und verbringt viele Wochen in der psychiatrischen Station eines Krankenhauses in der DDR. Wenn sie wieder zu Hause ist, engagiert sie sich politisch. Ferner kümmert sich die alleinerziehende Mutter und Lehrerin um ihre zwei Kinder: Alex (Daniel Brühl) und Ariane (Maria Simon). Am 7. Oktober 1989 bekommt Christiane für ihre gute Arbeit als Sozialistin eine Einladung anlässlich des 40. Jahres der

Republik. Am selben Tag geht Alex zu einer Demonstration im Rahmen der sogenannten „Montagsdemonstrationen“, die mehr Freiheit und die Öffnung der Grenzen forderten. Diese Demonstration wurde schnell von der Volkspolizei aufgelöst. Christiane sieht zufälligerweise Alex, als er festgenommen wird, und erleidet einen Herzinfarkt. Die Zweifach-Mutter liegt acht Monate im Koma und erfährt nichts von der Wende. Da ihr Gesundheitszustand kritisch ist, als sie erwacht, verheimlicht Alex seiner Mutter wie die neue politische Situation steht. Alex nimmt Christiane nach Hause und versucht mit vielen Schwierigkeiten, in der 79 Quadratmeter-Wohnung die DDR-Kultur aufzuleben (Creech, 2009: 101).

Wie schon bereits erwähnt, wurde der Film 2003 herausgebracht und in verschiedene Sprachen übersetzt. Schon 2004 war es möglich, die DVD mit englischen Untertiteln zu erhalten. Aber spezifische Begriffe, die sich auf Kultur beziehen, können eine schwierige Aufgabe für den Untertitel-Übersetzer<sup>2</sup> sein.

<sup>1</sup> E-Mail: danielagarciadeutsch@gmail.com

<sup>2</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird bei Personenbezeichnungen die männliche Form gewählt, nichtsdestoweniger beziehen sich die Angaben auf Angehörige beider Geschlechter.

Er muss die mündliche Sprache in Texte mit begrenzter Zeit und beschränkten Zeilen umwandeln und außerdem soll er auf die Regeln, die Redewendungen, die Kultur und den Bezugsrahmen der Ausgangs- und Zielsprachen achten (Nornes, 1999: 18).

Für diesen Aufsatz wurde *Goodbye, Lenin!* ausgewählt, weil viele kulturelle Merkmale der DDR und die „Ostalgie“ eine wichtige Rolle in dem Film spielen. Lebensmittel, Lieder, Propaganda, Autos, Kleidung, Anreden und allgemeine alltägliche Kultur der DDR werden in dem Film ständig betont. Aufgrund dieser Tatsache werden die Wahlen des Übersetzers in drei verschiedenen Szenen des Filmes analysiert. In diesem Aufsatz werden die deutschen und englischen Untertitel verwendet, die aus der offiziellen DVD übertragen wurden. Am Ende des Aufsatzes wird auch ein kurzes Fazit vorgestellt.

## DARSTELLUNG DER AUSSCHNITTE UND ANALYSE

Die folgenden Filmausschnitte wurden für diese Analyse wegen ihrer kulturellen Aspekte ausgewählt. In dem ersten Filmausschnitt geht es um Christiane und eine Freundin, die einen Beschwerdebrief an die kommunistische Partei schreiben. In der zweiten Szene handelt sich um Alex und seine Nachbarn. Alex lädt sie zur Geburtstagsparty ihrer Mutter ein. Letztendlich zeigt der dritte Ausschnitt die Geburtstagsparty und wie die Gäste Christiane gratulieren. Die Darstellungen der DDR-Kultur in den Szenen könnten bestimmte Schwierigkeiten für den Übersetzer verursachen und aufgrund dieser Tatsache werden die Auswahlen präsentiert und kommentiert.

### Christiane und ihre Freundin schreiben einen Brief an die Partei

#### 09:47 Brief schreiben

- Wir waren: Denn eine Frau von einem bestimmten Alter...  
...kann und will die Slips,  
die angeboten werden, nicht mehr tragen.  
Punkt. Auch in der DDR gibt es nicht nur  
junge Eisprinzessinnen und...  
exquisit schlanke Genossinnen. Punkt.

[...]

- Weiter geht's.

Es kann ja nicht möglich sein,  
dass die etwas kräftigeren  
Arbeiter und Bäuerinnen...  
durch unsere Modekombinate...  
noch im 40. Jahr des Bestehens  
unserer Republik bestraft werden!  
Mit sozialistischem Gruß...  
Hanna Schäfer.

11:15

#### 09:47 Writing a letter

"... these products.  
Women of a certain age...  
... cannot and do not wish to wear the  
kind of underpants you sell.  
The population of the GDR does not  
consist solely of young ice princesses  
and exquisitely slim comrades." Period.

[...]

- Continue with...

"it simply won't do  
for our sturdier  
female workers and farmers  
to be punished in this way  
by our fashion combines  
in this 40th year of our republic!  
With socialist greetings,  
Hanna Schäfer."

11:15

In dieser Szene hilft Christiane ihrer guten Freundin und Nachbarin Hanna Schäfer, einen Brief zu schreiben, in dem sie eine Kritik an den Unterhosen üben, die damals verkauft und von der kommunistischen Partei geregelt wurden. Christiane diktiert die Sätze und Hanna schreibt alles auf. Da es um einen formellen und auch bürokratischen Brief geht, können bestimmte Merkmale der offiziellen Sprachform der DDR beobachtet werden, die höchstwahrscheinlich eine Herausforderung für alle Übersetzer sind: „gepflegt bürokratisch, voll hochtönender Substantive, die mit entsprechenden Adjektiven verbrämt waren“ (Heym, 1990 apud Reiher und Hartung, 2005: 59). Deswegen wurde diese spezifische Szene für diesen Aufsatz ausgewählt.

Am Anfang der Szene kann man bemerken, dass „Wir waren“ gemäß der Version auf Englisch „these products“ lautet, was ein Fehler ist. Man verwechselte möglicherweise das Verb sein im Präteritum in der ersten Person

des Plural (wir waren) mit dem Begriff *die Ware* oder *die Waren* im Plural, der „Produkt“ oder „Artikel“ bedeutet. Eine bessere oder sogar wörtliche Alternative wäre „we were“, andere Möglichkeiten wären „going back to where we were“ oder „continue with“.

In dem nächsten Satz wird der Konnektor „denn“ in dem englischen Text weggelassen. Derselbe Satz ist auf Deutsch im Singular („denn eine Frau von einem bestimmten Alter“), während die englische Version im Plural ist („women of a certain age“). Eine weitere verschiedene Wahl der beiden Versionen kann man in „Slips, die angeboten werden“ und „underpants that you sell“ beobachten. Obwohl die Bedeutungen ähnlich sind, könnte das Verb „anbieten“ als „to offer“ oder „supply“ übersetzt werden. Christiane beendet diesen Satz und sagt „Punkt“, was in der englischen Version auch weggelassen wurde.

Die nächste Aussage („auch in der DDR gibt es nicht nur (...)“) und deren



Übersetzung stellen interessante Auswahlen dar. Hier ist es möglich zu beobachten, dass die Strukturen auf Deutsch und Englisch anders sind. In dem deutschen Satz ist das Subjekt „es“, dagegen erkennt man als Subjekt in der englischen Version „the population of the GDR“. Auch in dieser Behauptung kann man sehen, dass die deutsche Version etwa direkter und nicht so elegant als die englische Version ist, da die englischen Begriffe „consist“ und „solely“ raffinierter als „es gibt“ und „nur“ sind. Man findet hier auch das Wort „Genossinnen“, das für den Übersetzer heikel sein kann. Genauso wie bei verschiedenen übersetzten Texten liest man „Genosse“ als „comrade“, obwohl der englische Begriff sich nicht nur auf „Anhänger der gleichen linksgerichteten politischen Weltanschauung“ (Duden, 2017) sondern auch auf „Kamerad“ oder „Gefährte“ bezieht.

In dem zweiten Abschnitt wurde „Weiter geht’s“ in der englischen Version nicht weggelassen, wie in dem ersten Abschnitt. Folgend erfährt man, dass „es kann ja nicht möglich sein“ in „it simply won’t do“ übersetzt wurde. In diesem Beispiel ist es klar, dass die ausgewählten Strukturen in beiden Sprachen anders sind und der Übersetzer genug Freiheit in dieser Aufgabe hatte, vermutlich, weil es um einen inoffiziellen Text für Unterhaltung geht. Als Nächstes beobachtet man, dass der Ausdruck „im 40. Jahr des Bestehens unserer Republik“ auf Englisch „in this 40th year of our republic“ lautet. In diesem Beispiel wurde das hochtönende Substantiv „Bestehen“ in der englischen Übersetzung ausgeklammert. Im Großen und Ganzen wurde der Rest dieses Abschnittes passend übersetzt.

*Alex lädt die Freunde und ehemalige Arbeitskollege ihrer Mutter zu ihrer Geburtstagsparty ein.*

<p>51:19 <b>Einladung zur Party</b>                  - Um noch mal auf meine Mutter zur kommen, das Problem ist: sie hat von der Wende nichts mitgekriegt.                  - Beneidenswert.                  51:28</p>	<p>51:19 <b>Invitation to the party</b>                  - To get back to my mother... The problem is she doesn't realize the Wall fell.                  - Lucky her                  51: 28</p>
---	---

Diese kleine Szene wurde spezifisch ausgewählt, weil es eines der einzigen Momente im Film, in dem das Wort „Wende“ erwähnt wird. In verschiedenen theoretischen Texten auf Englisch wird der Begriff „Wende“ in Bezug auf die Wiedervereinigung nicht übersetzt, was nicht der Fall in dem Film war. Hier wurde es bevorzugt, sich auf den Mauerfall zu beziehen und ein Wort wurde durch einen ganzen Satz ersetzt, damit die Zuschauer den Begriff einfacher verstehen und nicht sehr tief über die Bedeutung dieses komplizierten Wortes, die sehr politisch und kulturell beladen ist, nachdenken.

Natürlich war der Mauerfall ein

entscheidendes Ereignis für die „Wende“, aber es war nicht das einzige Ereignis, das zur Wende führte. Als Wende bezeichnet man eine „einschneidende Veränderung, Wandel in der Richtung eines Geschehens oder einer Entwicklung“ (Duden, 2017). In diesem Kontext bedeutet die Wende den gesellschaftlichen und politischen Wandel, den man im Film sehr deutlich beobachten kann und nicht nur der Mauerfall.

Man kann auch darauf hinweisen, dass das Wort „beneidenswert“ in dieser Szene als „lucky her“ übersetzt wurde. Während der deutsche Begriff gehoben ist, empfindet man die englische Version als umgangssprachlich.

*Gäste wünschen Christiane alles Gute zum Geburtstag während ihrer Geburtstagsparty*

<p>56:45 <b>Geburtstagsparty</b>                  - Liebe Christiane!                  Wir sind hier... heute... hier, weil du Geburtstag hast.                  Und... ich möchte dir... im Namen der Parteileitung... alles Gute wünschen.                  Und... der Korb.                  Für dich.                  - Das ist lieb von euch.                  Danke schön.                  Klapprath.                  Rosenthaler Kadarka... Mocca Fix Gold... Globus grüne Erbsen.                  - Die Kollegen und... die Genossen... von der POS "Werner Seelenbinder"... die sprechen ihren besonderen Dank aus für all die Jahre,                  Christiane, die du... für sie...</p>	<p>56:45 <b>Birthday party</b>                  - Dear Christiane, we're gathered here today... here, because it's your birthday, in the name of the Party leaders, I'd like to wish you all the best for your birthday and... this basket is for you.                  - That's very sweet of you all.                  Thank you                  Oh my, Mr. Klapprath.                  Rosenthaler Kadarka... Mocca Fix Gold, Globus green peas.                  - Your colleagues and the comrades... at the Werner Seelenbinder School... ... want to express their gratitude</p>
--	--

als... gute Kollegin...  
und... liebe Genossin...  
warst... ähm...  
Und ich wünsch dir jedenfalls alles Gute  
zum Geburtstag und bleib wie du bist...  
Christiane.

58:08

for all the years that you...  
... were to them ...  
... an exemplary colleague  
and dear comrade... Yes.  
Well, in any case...  
... I wish you all the best for your birthday.  
Stay just as you are!

58:08

In dieser Szene feiert Christiane ihren Geburtstag und ihre ehemaligen Genossen der kommunistischen Partei und Kollegen der Schule, wo sie unterrichtete, kommen zu ihrer Geburtstagsparty.

In dem zweiten Satz des ersten Teiles des Gespräches sagt Herr Klappprath „Wir sind hier... heute... hier“ und auf Englisch liest man „We’re gathered here today... here“. In diesem Beispiel wurde ein extra Wort hinzugefügt, nämlich „gathered“, das in dem deutschen Text nicht zu sehen ist. Danach sieht man in der deutschen Version „im Namen der Parteileitung“ und die englische Übersetzung lautet „in the name of the Party leaders“. Diese Wahl ist natürlich nicht problematisch, aber man könnte „Parteileitung“ als „party leadership“ übersetzen, da „Leitung“ (leadership) und „Leiter“ (leader) etwas Unterschiedliches darstellen.

Folgend bekommt Christiane einen Korb mit Produkten aus der DDR, die schon ein paar Wochen nach der Wende ausgedient haben. Die Lehrerin bedankt sich bei ihrem Genossen für das Geschenk und nennt ihn „Klappprath“, trotzdem wurde die Anrede „Mr. Klappprath“ ins Englisch übersetzt. In Bezug auf die Namen der Lebensmittel, die im Korb enthalten, beschloss der Übersetzer, die originellen Markenbezeichnungen zu behalten.

In der nächsten Äußerung sagt Herr Klappprath „Die Kollegen und...

die Genossen... von der POS Werner Seelenbinder“ und die englische Übersetzung lautet „Your colleagues and the comrades... at the Werner Seelenbinder School“. In diesem Satz wurden den bestimmten Artikel „die“ durch den Possessivartikel „your“ ersetzt und die Abkürzung POS, die sich auf Polytechnische Oberschule bezieht, lautet einfach „school“ in der englischen Version. Dies charakterisiert ein Bedeutungsverlust, da eine polytechnische Oberschule war die allgemeine Schulform der DDR und nicht irgendeine Schule, wie der englische Begriff scheint. Er erwähnt auch, dass Christiane eine „gute Kollegin“ war. Hier wurde das Adjektiv „gut“ als „exemplary“ übersetzt und das englische Wort hat eine stärkere Bedeutung.

Genauso wie bei dem Teil 2.1 wird in dieser Szene das Wort „Genossin“ mehrmals wiederholt und hat immer dieselbe englische Übersetzung, nämlich „comrade“, die schon in diesem Aufsatz diskutiert wurde.

## FAZIT

In diesem Aufsatz wurde es erzielt, herauszufinden, wie die Untertitel des deutschen Filmes *Goodbye, Lenin!* ins Englisch übersetzt wurden und wie der Übersetzer damit umgegangen ist. Die Untertitel eines Films haben als Ziel

das Verstehen und die Unterhaltung der Zuschauer. Im Gegensatz zu einem offiziellen oder bürokratischen Text, hat der Übersetzer mehr oder weniger Freiheit in seinen Entscheidungen. Deswegen kann man bemerken, dass es wenige wortwörtliche Übersetzungen in diesem Film gibt.

Es ist möglich festzustellen, dass sich verschiedene Facetten der beiden Sprachen in vielen Teilen der für diese Analyse ausgewählten Szenen unterscheiden. Als Beispiel dafür erkennt man in dieser Analyse, dass einige Wörter, die schwierig zu übersetzen sind, entweder aus dem Text ausgeklammert wurden oder durch einen neuen ganzen Satz ersetzt wurden, damit die Zuschauer die Szenen unkomplizierter und schneller verstehen. Ein weiterer Aspekt ist die Möglichkeit, die ganze Struktur eines Satzes zu verändern, beispielsweise wenn der Übersetzer ein anderes Subjekt auswählt. Es war auch eine Möglichkeit für den Übersetzer extra Wörter zur Übersetzung hinzuzufügen.

Außerdem kann man auch betonen, dass der Übersetzer ungefähr dieselbe Anzahl von Wörter in der englischen Version erstellte, damit die Untertitel nicht länger oder kürzer als die mündlichen Texte sind. Schließlich kann man bemerken, obwohl ein Fehler in dieser kleinen Analyse gefunden wurde, dass die allgemeine Wortwahl – zumindest in diesen drei Szenen – präzise ist.

Solche Übungen können auch in dem DaF-Unterricht durchgeführt werden, indem fortgeschrittene Lernenden eine kontrastive Sprachanalyse machen oder bessere Übersetzungsmöglichkeiten empfehlen. Dies wäre eine Alternative für den Umgang mit Filmen in dem Fremdsprachunterricht und fördert sowohl die analytische als auch die kreative Kompetenz der Lernenden. ■

- Becker, Wolfgang. Goodbye Lenin!. Deutschland: X Verleih, 2003.
- Creech, J. A Few Good Men: Gender, Ideology, and Narrative Politics in The Lives of Others and Good Bye, Lenin!. In: Women in German Yearbook, 25, 100-126 (2009). Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/20688315>
- Dudenredaktion (o.J.). „Genosse“ auf Duden online. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Genosse>.
- Dudenredaktion (o.J.). „Wende“ auf Duden online. Verfügbar unter: [https://www.duden.de/rechtschreibung/Wende\\_Kehre\\_Umbruch\\_Neuerung](https://www.duden.de/rechtschreibung/Wende_Kehre_Umbruch_Neuerung).
- Heym, S. Stalin verlässt den Raum. Politische Publizistik. Leipzig: Reclam, 1990.
- Kahnke, C., & Stehle, M. "Made in Germany": The Politics of Teaching German Popular Culture in the Twenty-First Century. In: Die Unterrichtspraxis / Teaching German, 44(2), 116-123 (2011). Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/41302940>.
- Nornes, A. For an Abusive Subtitling. In: Film Quarterly, 52(3), 17-34 (1999). Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/1213822>.
- Reiher, R./ Hartung, W. „Vorwärts und nichts vergessen.“ Zur Sprache in der DDR. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, 76, pp. 57-73 (2005).

# *Hund* como **leitmotiv** na narrativa kafkiana ***Forschungen eines Hundes*** e **seus** correspondentes em uma tradução **brasileira**

Fernando Alexandre de Oliveira Maia<sup>1</sup>, Giuliano Vítor de Lacerda Marques<sup>2</sup>, Tito Lívio Cruz Romão<sup>3</sup> | UFC

**A**brangendo apenas três romances e uma série de narrativas médias, curtas ou curtíssimas, as obras de Kafka são conhecidas por seu conteúdo fortemente alegórico. Graças à sua origem, ao seu local de nascimento e às línguas que falava, Kafka é um daqueles poucos escritores que podem ser inseridos na literatura de diferentes países, conforme o ângulo de visão que se escolha. Por ter nascido na Boêmia, uma região outrora pertencente ao Império Austro-Húngaro (1867-1918), os austríacos pleiteiam a inserção das obras de Kafka no domínio da literatura austríaca. Não obstante, como a Boêmia faz parte da atual República Tcheca é normal que os tchecos reclamem para sua literatura a produção literária de Kafka. Como escrevia em língua alemã, embora tivesse nascido no seio de uma família judia numa região em que a maioria dos habitantes falava tcheco, sobejam motivos aos alemães para requererem sua presença entre os autores canônicos de sua literatura. Sobre essas diferentes facetas da literatura produzida pelo autor, cabe, aqui, lembrar a própria multiplicidade do complexo indivíduo representado por Kafka:

*Como judeu, não pertencia totalmente ao mundo cristão. Como judeu indiferente – pois foi-o a princípio – não se integrava completamente com os judeus. Por falar alemão, não se amoldava inteiramente aos tchecos. Como judeu de língua alemã, não se incorporava de todo aos alemães da Boêmia. Como boêmio, não pertencia integralmente à Áustria. Como funcionário de uma companhia de seguros de trabalhadores, não se enquadrava por completo na burguesia. Como filho de burguês, não se adaptava de vez ao operariado. Mas também não pertencia ao escritório, pois sentia-se escritor. Escritor, porém, também não é, pois*

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

<sup>2</sup> Aluno do Curso de Letras (Alemão) da UFC; e-mail: giulianovitorlm@gmail.com

<sup>3</sup> 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

<sup>4</sup> Tradução de Modesto Carone deste excerto original: "Als Jude gehörte er nicht ganz zur christlichen Welt. Als indifferenter Jude – denn das war er ursprünglich – nicht ganz zu den Juden. Als Deutschsprechender nicht ganz zu den Tschechen. Als deutschsprechender Jude nicht ganz zu den böhmischen Deutschen. Als Böhme nicht ganz zu Österreich. Als Arbeiterversicherungsbeamter nicht ganz zum Bürgertum. Als Bürgersohn nicht ganz zur Arbeiterschaft. Aber auch zum Büro gehört er nicht ganz, denn er fühlt sich als Schriftsteller. Schriftsteller aber ist er auch nicht, denn seine Kraft opfert er der Familie. Aber 'ich lebe in meiner Familie fremder als ein Fremder' (Brief an seinen Schwiegervater)." (ANDERS, p. 54)

*sacrifica suas forças pela família. Mas “vivo em minha família mais deslocado do que um estranho”.* (Carta a seu sogro.) (ANDERS, 1969, p. 24)<sup>4</sup>

## RELAÇÕES ANTROPO-ZOOMÓRFICAS EM KAFKA

Este artigo tem por fim apresentar alguns dos resultados obtidos com a realização de um trabalho investigativo, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Ceará (UFC), que teve como título *Relações antrozoomórficas em narrativas curtas de Franz Kafka*. Tomando-se por base um estudo anteriormente realizado com quatro contos de Franz Kafka (ROMÃO, 2014), o projeto de pesquisa PIBIC aqui aludido teve por objetivo analisar um número mais extenso de narrativas kafkianas ditas curtas (breves contos, parábolas, alegorias etc.), em que se vê a presença de personagens zoomórficos, visando-se a examinar as relações antrozoomórficas ali existentes, sempre a partir da perspectiva do ser humano. Como a nossa preocupação também estava voltada para o efeito das personagens zoomórficas das narrativas analisadas tanto nos textos originais quanto em suas traduções em português, foram feitas leituras dos respectivos textos nas duas línguas. Na pesquisa de base (ROMÃO, 2014), os contos analisados foram *Die Verwandlung* (*A metamorfose*), *Ein Bericht für eine Akademie* (*Um relatório para uma academia*), *Ein Hungerkünstler* (*Um artista da fome*) e *In der Strafkolonie* (*Na colônia penal*).

Fundamentando-nos nos contextos já verificados nessas quatro narrativas e nas frequentes metáforas zoomórficas utilizadas pelo autor judeo-tcheco,

partimos do pressuposto de que Franz Kafka recorria, também em outras narrativas curtas com personagens zoomórficos, a um destes fenômenos detectados na pesquisa de base: a) animalização do ser humano; b) humanização do animal; c) transformação quase total do ser humano em animal; e d) equiparação entre ser humano e animal. Como arcabouço teórico, foram utilizados, sobretudo, os estudos de Brod (1966), Anders (1969), Fingerhut (1969), Binder (1976), Wagenbach (1989), Deleuze-Guattari (2003) e SantAnna (2010). Do ponto de vista metodológico, a análise das diferentes relações antrozoomórficas partiu da leitura acurada de cada narrativa em alemão e/ou na tradução em português, de onde se extraíram exemplos concretos que permitissem demonstrar o fenômeno particular encontrado em cada narrativa.

Sabemos que nas mais diferentes culturas e nas mais diversas épocas da história da humanidade, animais desempenharam, com frequência e de inúmeras maneiras, um papel de destaque. Desde a simbologia animal na astrologia chinesa, passando pelos cultos de adoração a determinados bichos por várias etnias, desde o sonho de Ícaro até determinadas superstições de alguns povos quanto a certos animais (p. ex.: cobra, coruja, boto, condor etc.), é possível constatar claras relações entre humanos e animais. Tanto em conversas cotidianas quanto em textos literários e religiosos, não raro se costuma ver imagens e figuras relacionadas a bichos. Em muitos casos, estes últimos são usados como recurso para se apontarem características humanas, sejam elas qualidades ou falhas. Deste modo, à guisa de exemplo, a serpente pode personificar o mal, enquanto o burro, a falta de inteligência, e a raposa, por seu turno, a esperteza.

Com seu estilo marcado por inúmeras metáforas, alegorias e parábolas, incontáveis vezes Kafka recorreu a imagens de animais, que, assumindo em diferentes obras um caráter complexo, variado e enigmático, acabaram por representar uma feição singular na obra do escritor. Max Brod inicia o primeiro capítulo de sua biografia de Kafka afirmando: “Kafka. O nome kafka (*kačka* na escrita correta) é de origem tcheca e significa literalmente corvo. Em envelopes da Firma Hermann Kafka, que Franz no início geralmente usava para cartas endereçadas a mim, encontra-se esse pássaro teimoso, de bela cauda negra, timbrado à guisa de emblema” (Brod, 1966, p.11).

Segundo Fingerhut (1969, p.33), as imagens zoomórficas de Kafka devem ser atribuídas ao seu amor pelo rústico e à sua admiração pelo vital. Como artista urbano, Kafka era atraído pela vitalidade animal, como bem o demonstra, no conto *Der Hungerkünstler* (*O artista da fome*), pela representação de uma pantera enjaulada, mas cheia de vitalidade e força, contrastando com a inútil imagem do artista da fome da narrativa homônima, o qual vai definhando com o passar do tempo, sem mais sequer atrair espectadores. Mas a mera admiração de Kafka por aspectos positivos dos animais não o levou necessariamente a sempre retratar de forma positiva as características dos bichos. Não raro, em suas histórias os animais surgem como hostis ou nojentos, o que poderia ser reflexo tanto das aversões do escritor a esses seres quanto das imagens de bichos surgidas em seus sonhos (cf. Fingerhut, 1969, p. 33). Esse aspecto também pode tê-lo inspirado a criar formas híbridas esquisitas, como o cordeiro-gato de *Eine Kreuzung* (*Um cruzamento*) ou o megabesouro Gregor Samsa de *Die Verwandlung* (*A metamorfose*).



Durante a pesquisa PIBIC a que nos referimos acima, trabalhamos, além das obras já mencionadas, com outras narrativas curtas, tais como *Schakale und Araber* (*Chacais e árabes*), *Die kleine Fabel* (*A pequena fábula*), *Josefine die Sängerin oder das Volk der Mäuse* (*Josefina, a cantora*<sup>5</sup>) e *Forschungen eines Hundes* (*Investigações de um cachorro*). Neste artigo, destacaremos alguns aspectos desenvolvidos na pesquisa PIBIC referentes ao cão/cachorro como figura central da narrativa *Forschungen eines Hundes* (1922) e sua tradução no português brasileiro, publicada em duas épocas diferentes (KAFKA, 1964; KAFKA, 1977) sob o título *Investigações de um cachorro*, da autoria de Torrieri Guimarães<sup>6</sup>. Frise-se que recorremos a essas duas edições brasileiras, por termos averiguado, entre as duas publicações, algumas diferenças na escolha dos termos *cão* e *cachorro* como tradução do vocábulo alemão *Hund*. Neste artigo, não colocaremos em primeiro plano as questões referentes à animalização do ser humano, à humanização do animal, à transformação quase total do ser humano em animal ou à equiparação entre ser humano e animal; nosso foco será sobre a tradução da palavra *Hund* e as consequências das escolhas feitas pelo tradutor ao vertê-la desta ou daquela maneira.

Ainda no que concerne ao animal central desse conto, o cão/cachorro é, comparativamente, o animal que mais surge nas obras de Kafka. Em geral, o autor não faz referências às características tradicionais do cão/cachorro em relação a seu dono, preferindo usá-lo, via de regra, como símbolo de submissão. Beutner

(1973, p.85) destaca: “Nos seus três romances (...), o cão representa aquilo que é inferior, desprezível, quase indigno.” Às vezes, Kafka apenas faz uso de palavras que provocam no leitor associações com cães, e noutras situações surgem inclusive outros bichos que se comportam como cachorros ou assim são tratados, mas amiúde em contextos de rejeição humana ou mesmo aniquilamento do ser humano.

## IMAGENS ZOOMÓRFICAS EM KAFKA E EM DIFERENTES CULTURAS

Para a concepção desta análise, tomou-se como pressuposto a seguinte pergunta: os vocábulos escolhidos pelo tradutor brasileiro – *cão* e *cachorro* – para verter o termo alemão *Hund* produzem um efeito semelhante àquele alcançado no texto original em alemão? Para respondermos a essa pergunta, vejamos algumas considerações sobre a função de figuras zoomórficas na obra de Kafka em geral e, em seguida, exemplos extraídos do conto original em epígrafe e sua versão em português do Brasil.

Sobre a função de animais na obra de Kafka, tomamos como base sobretudo o estudo realizado por Karl-Heinz Fingerhut (1969), um dos principais estudiosos das simbologias zoomórficas em obras kafkianas. Na abertura de seu livro sobre esse tema, Fingerhut (1969, p. 1ss) define como a convivência com animais e seres humanos é determinada pelo ambiente e pela determinada cultura em que se dão as relações entres esses seres vivos. Vejam-se algumas de suas ideias sobre esse tema:

*Em sua longa convivência com os animais, o ser humano desenvolveu determinadas representações dos seres vivos presentes em seu meio-ambiente que não têm origem apenas na forma direta de lidar com eles, mas que, muito mais, recebem uma influência decisiva da cultura da respectiva sociedade humana em questão. (FINGERHUT, 1969, p. 1)*<sup>7</sup>

Partindo dessa ideia, entendemos que, graças às diferenças existentes entre a cultura brasileira atual e a cultura tcheca, ou mesmo a praguense de outrora, na qual Kafka estava inserido no início do século XX, as noções acerca do animal cão/cachorro não eram nem são as “mesmas” nos dois espaços contrastados. Ademais, essas noções podem ser entendidas, por um lado, como coletivas e, por outro, como reflexo das experiências de cada indivíduo. Isso é melhor explicitado por Fingerhut (1969, p. 1), ao afirmar que “[T]oda relação com animais é determinada desde o início pela ‘imagem’ que a fantasia coletiva ou individual emprega como sucedâneo do ser biológico real”<sup>8</sup>. Certamente se deve acrescentar a esses aspectos o fato de já ter havido muitas mudanças sociais desde o momento em que Kafka escreveu esse conto, inclusive em relação à maneira como as pessoas tratam seus animais de estimação. No século XXI, em países como o Brasil, a Alemanha e a República Tcheca, para citarmos apenas alguns, cães e gatos gozam de todo um aparato mercadológico que os tem alçado a uma categoria de animais de estimação superiores, parecendo, em alguns casos, até mesmo suprir a ausência de crianças.

<sup>5</sup> Na tradução de Torrieri Guimarães (KAFKA, 1977, omitiu-se a segunda parte do título, *Oder das Volk der Mäuse*, que corresponde em português, numa tradução literal, a *Ou o povo dos camundongos*).

<sup>6</sup> Não se levou em consideração aqui uma tradução mais recente, da autoria de Marcelo Backes, intitulada *Investigações de um cão*, que faz parte de uma publicação feita pela Editora Civilização Brasileira (Kafka, 2018).

Também podemos inferir que a representação de animais na literatura mundial ao longo dos séculos sem dúvidas lança luz sobre o modo como se davam, em diferentes épocas e sociedades, as relações entre seres humanos e animais. Sobre essa questão, afirma Fingerhut:

*No decorrer dos desenvolvimentos e interseções culturais, as diversas "imagens" de diversas civilizações vão-se mesclando. De múltiplas maneiras, um tal entrelaçamento de elementos heterogêneos permite à literatura e às artes plásticas recorrer a figuras de animais, visando a retratar, sob determinado feixe de luz, fenômenos que na verdade somente fazem parte do domínio humano. (Fingerhut, 1969, p. 1)<sup>9</sup>*

Conforme esses pressupostos, entende-se que determinadas culturas tenham recorrido à imagem de certos animais para representarem comportamentos, qualidades e defeitos, dentre outras características, que, no fundo, não são inerentes aos animais, mas sim essencialmente humanas. Tomando como exemplo a sedutora serpente na cena do paraíso descrita no livro *Gênesis*, podemos entender como esse réptil, à medida que se foi expandindo o Cristianismo, e que as pessoas foram tendo acesso aos relatos bíblicos, foi fadado a incorporar o caráter negativo de astuto e ardiloso ou, em suma, o princípio do mal. De maneira semelhante à Bíblia, as fábulas de Esopo e de La Fontaine, em que os bichos assumem a função de personagens em lugar dos humanos, também são fontes inesgotá-

veis, de onde ainda hoje se extraem sim-bologias empregadas não apenas em narrativas de cunho literário, mas também em expressões idiomáticas utilizadas nas conversas diárias em diferentes culturas ocidentais. Não obstante, no seio desse suposto coletivo ocidental também reside um aspecto que mais uma vez aponta para as especificidades de cada sociedade: no tocante ao modo de interpretar e representar uma determinada metáfora zoomórfica, uma determinada cultura – entendida como sociedade coletiva – pode assumir uma atitude individual em consonância com outras experiências acumuladas por seu povo no decurso de séculos. Para tanto, tome-se como exemplo a coruja, cuja diversidade simbólica é ressaltada por Fingerhut (1969, p. 1):

*Desse modo, alguém, para quem a coruja não seja apenas uma ave noturna e de rapina, mas também uma ave que simboliza as almas e os mortos, terá uma visão totalmente diferente de uma pessoa que a venere como pássaro da deusa Atena, como símbolo da sabedoria.<sup>10</sup>*

É pertinente lembrar que, apoiando-se nessa noção imagética da coruja vinculada à deusa grega, a língua alemã faz uso de uma expressão que não encontra um idiomatismo correspondente em português representado através de uma tradução literal. Trata-se da expressão *Eulen nach Athen tragen*,<sup>11</sup> que significa, ao pé da letra, *levar corujas para Atenas*, mas que, em uma versão brasileira que conserve o sentido da frase alemã, corresponde a *ensinar o padre-nosso a vigário*

ou, em versões lusitanas, às expressões *vender mel ao colmeieiro* ou *levar bananas para a Madeira*.

## O VOCÁBULO *HUND* NO CONTO *FORSCHUNGEN EINES HUNDES* E SUAS CORRESPONDÊNCIAS NA VERSÃO DE TORRIERI GUIMARÃES

No texto original, a palavra *Hund* surge 160 vezes, seja como palavra simples ou como parte de um composto. Elen-camos, no Quadro 1, diferentes ocorrências dessa palavra alemã, inclusive em seu uso adjetival, seguidas de sua tradução em português brasileiro, conforme a versão de Torrieri Guimarães.

No confronto entre o texto de partida alemão e o texto de chegada em português, é possível mostrar, com base na Abordagem Funcionalista da Tradução (NORD, 1988; 2016), em que medida as escolhas tradutórias mantiveram ou não o efeito produzido no texto original do escritor. Examinando-se os exemplos acima conforme o fator intratextual “léxico” (NORD, 2016, p. 196ss), evidencia-se que algumas das soluções brasileiras mudam o caráter do termo original. Enquanto a palavra *Hundeschaft*, seguindo o modelo de *Studentenschaft*, *Lehrerschaft* etc., denota apenas um coletivo, expresso em português, num dos exemplos (v. Quadro 1), por *espécie canina*, a palavra *cachorrada*, noutro exemplo, encerra tanto o sentido de coletivo, mas desprovido de tom depreciativo, quanto o significado figurado e negativo de *malta*, *súcia*, *grupo de indivíduos ordinários*, *maus* etc. Devido à própria estrutura da língua

<sup>9</sup>Nossa tradução deste excerto original: „Im Laufe der kulturellen Entwicklungen und Überschneidungen vermischen sich die einzelnen „Bilder“ verschiedener Zivilisationen. Eine solche Verflechtung heterogener Elemente erlaubt der Dichtung und bildenden Kunst auf mannigfache Weise, Phänomene, die eigentlich allein dem menschlichen Bereich zugehören, durch Tierfiguren in bestimmter Beleuchtung darzustellen.“ (FINGERHUT, 1969, 1)

<sup>10</sup>Nossa tradução deste excerto original: „So erlebt jemand, für den die Eule nicht nur ein Nacht- oder Greifvogel ist, sondern auch Seelen- und Totenvogel, dieses Tier ganz anders als der, der in ihr den Vogel der Athene verehrt, das Symbol der Weisheit“ (FINGERHUT, 1969, p. 1)

<sup>11</sup>Segundo o Dicionário Duden (versão on-line), essa expressão tem sua origem na peça *As aves*, do comediógrafo grego Aristófanes (450 a.C.–386 a.C.). (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Eule>; último acesso em 11/11/2018)

Quadro 1

Franz Kafka (1989)	Torrieri Guimarães (1964)	Torrieri Guimarães (1977)
ein Hund unter Hunden (p. 180)	cachorro entre cachorros (p. 83)	cão entre cães (p. 39)
kleine wirkliche Hunde (p. 183)	pequenos cães reais (p. 86)	pequenos cães reais (p. 43)
Hundeschaft (p. 180)	cachorrada (p. 83)	cachorrada (p. 39)
Hundeschaft (p. 181)	espécie canina (p. 84)	espécie canina (p. 83)
Mithund (p. 180)	semelhante canino (p. 83)	semelhante canino (p. 39)
Nebenhunde (p. 181)	congêneres (p. 84)	congêneres (p. 41)
kleine Hundegesellschaft (p. 181)	grupinho de cachorros (p. 85)	grupinho de cachorros (p. 42)
Hundegeschlecht (p. 182)	cachorros (p. 85)	cachorros (p. 43)
hündische Verbindung (p. 184)	comunicação (p. 87)	comunicação (p. 44)
Hundeanruf (p. 184)	chamado de cachorro (p. 88)	chamado de cachorro (p. 44)
Straßenhund (p. 186)	cachorro de rua (p. 90)	cachorro de rua (p. 47)
irgendein Durchschnittshund (p. 187)	qualquer cachorro (p. 91)	qualquer cachorro (p. 48)
Hundegesetz (p. 189)	lei de cães (p. 92)	lei de cães (p. 49)
Musikerhunde (p. 191)	cachorros músicos (p. 94)	cachorros de músicos (p. 52)
Hundewissen (p. 191)	saber de cão (p. 94)	saber de tua espécie (p. 52)
Hundewesen (p. 193)	modalidade coletiva (p. 97)	modalidade coletiva (p. 55)
Lufthunde (p. 194)	cachorros voadores (p. 97)	cachorros voadores (p. 55)
Hundeleben (p. 200)	vida de cão (p. 104)	vida de cão (p. 62)
althündische Seele (p. 200)	alma acachorrada (p. 104)	alma acachorrada (p. 62)
Hundefreuden (p. 200)	libertinagem canina (p. 104)	libertinagem canina (p. 62)
Hundeverkehr (p. 202)	contato canino (p. 105)	contato canino (p. 64)
Hundeleiber (p. 208)	corpos de cães (p. 111)	corpos de cães (p. 70)
Hundenatur (p. 210)	natureza canina (p. 113)	natureza canina (p. 72)
Musikhunde (p. 214)	cachorros músicos (p. 117)	cachorros músicos (p. 78)

Fonte: criado pelos autores

alemã, que admite uma profusão de palavras compostas por justaposição, pode-se observar, nos exemplos elencados no Quadro 1, uma presença marcante do vocábulo *Hund*. Na tradução de Torrieri Guimarães, observa-se que o tradutor não optou apenas por uma única das duas palavras possíveis em português a que poderia recorrer para traduzir o termo simples *Hund*, a saber, *cão* ou *cachorro*. Se, por um lado, a existência dessa dupla possibilidade no português de se verter o vocábulo *Hund* representa uma maneira de poder variar o texto brasileiro, por outro lado, a insistência em um só termo, como forçosamente ocorre em alemão, deixa claro que *Hund* é um *leitmotiv* no texto original.

Em sua tradução, Torrieri Guimarães geralmente consegue manter (quase!) o mesmo efeito que aquele produzido por Kafka em sua narrativa original, mas a

variação entre os dois termos *cão* e *cachorro* tem consequências no tom do texto. Há um outro problema decorrente das diferentes estruturas morfossintáticas do português e do alemão: o termo alemão *Hund* surge não apenas em sua forma simples (*Hund* = *cão/cachorro*), mas também em palavras justapostas, em que *Hund* assume o valor de adjunto adnominal (p. ex. *canino*, *de cão*, *de cachorro*).

Quanto à variação entre *cão* e *cachorro*, entendemos tratar-se de uma decisão que realmente poderá alterar o sentido do efeito do texto original através do novo tom surgido em trechos da tradução, nos quais o termo *Hund* soe suavizado ou, ao contrário, pejorativo. Em português, *cão* em geral pode soar como um termo mais seco, burocrático e técnico, como atestam estes exemplos: *cão-guia*, *cão-pastor*, *um cão* e *uma cadela* etc., ao

passo que o termo *cachorro* (salvo quando empregado como insulto visando a desmoralizar alguém) costuma ser empregado com um sentido mais atenuado. Sabemos, ainda, que essa não pode ser – e nem visamos a estabelecê-la aqui – uma regra geral e fechada em si mesma, já que o uso desses dois vocábulos dependerá dos contextos. O simples uso de um desses termos no diminutivo já bastará para dar uma nova feição ao sentido pretendido. Também há situações em que o tom depreciativo existe em expressões sinônimas concorrentes (*vida de cão* e *vida de cachorro*, por exemplo).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotejo entre texto original e texto traduzido pode revelar detalhes que não apontam apenas para questões de

ordem semântica, estilística e idiomática como causas de dificuldades impostas a tradutores que trabalham como o par de idiomas alemão-português. Também questões morfossintáticas, como o frequente recurso da língua alemã à composição por justaposição, podem levar tradutores brasileiros, devido às próprias leis formais da língua de chegada (neste caso, o português do Brasil), a tomar decisões que acabem por romper com um determinado efeito alcançado no texto de partida.

Considerando a justaposição, observamos que a insistência na palavra *Hund*

existente no texto original de Kafka, que pode ser entendida como um *leitmotiv* em todo o texto, nem sempre pode ser replicada no texto em português, em parte pelo fato de o português lançar mão de outra estratégia morfossintática e, conseqüentemente, estilística: o uso de adjuntos adnominais (adjetivos ou locuções adjetivas). Com base nos exemplos compilados, ao se ver obrigado a optar por um adjetivo, o tradutor logra deixar, na tradução de *Hund* em português, apenas uma marca etimológica da palavra *cão/cachorro* através do adjetivo *canino*. Por outro lado, ao alternar, na tradução de

*Hund*, entre *cão* e *cachorro*, o tradutor produz efeitos no tom do texto de chegada inexistentes no texto de partida. Observe-se que, em alguns casos (*Nebenhunde, hündische Verbindung*), o tradutor sequer atentou para a preservação de pelo menos uma marca etimológica ao traduzir a palavra *Hund* ou de um adjetivo dela derivado (*hündisch*). Tal decisão reforça a ideia de que o tradutor talvez não tenha reconhecido a palavra *Hund* como um *leitmotiv* no conto kafkiano *Forschungen eines Hundes*. ■

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERS, G. **Kafka. Pró e contra**. V. 1. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.
- ANDERS, G. **Mensch ohne Welt: Schriften zur Kunst und Literatur**. Munique: Verlag C. H. Beck, 1993.
- BEICKEN, P. U. **Kafka. Eine kritische Einführung in die Forschung**. Frankfurt: Athenaiion, 1974.
- BEUTNER, B. **Die Bildsprache Franz Kafkas**. Munique: Wilhelm Fink Verlag, 1973.
- BINDER, H. **Kafka Kommentar zu den Romanen, Rezensionen, Aphorismen und zum Brief an den Vater**. Munique: Winkler Verlag, 1976.
- BROD, M. **Über Franz Kafka**. Frankfurt: Fischer Bücherei, 1966.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka. Para uma literatura menor**. Trad. de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.
- FINGERHUT, K.-H. **Die Funktion der Tierfiguren im Werke Kafkas**. Bonn: H. Bouvier u. Co. Verlag, 1969.
- KAFKA, F. Investigações de um cachorro. Trad. de Torrieri Guimarães. In: Franz Kafka. **Contos escolhidos**. São Paulo: Livraria Exposição do Livro, 1964.
- KAFKA, F. Investigações de um cachorro. Trad. de Torrieri Guimarães. In: Franz Kafka. **Josefina, a cantora**. São Paulo: Clube do Livro, 1977.
- KAFKA, F. *Forschungen eines Hundes*. In: Franz Kafka. **Beschreibung eines Kampfes. Novellen, Skizzen, Aphorismen aus dem Nachlass**. Frankfurt am Main: Fischer Verlag; 1989, 189-215.
- KAFKA, F. **Blumfeld, um solteiro de mais idade e outras histórias**. Tradução e pós-fácio de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- NORD, C. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática**. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.
- ROMÃO, T. L. C. Relações antrozoomórficas em quatro contos de Franz Kafka. In: VI Congreso Internacional de Letras, 2014, Buenos Aires. **Actas del VI Congreso Internacional de Letras - Transformaciones Culturales**. Buenos Aires: Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2014. v. 1. p. 1495-1504.
- WAGENBACH, K. **Franz Kafka. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten**. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1989.

---

# Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten 2019 - 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 2 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 2019

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. ■