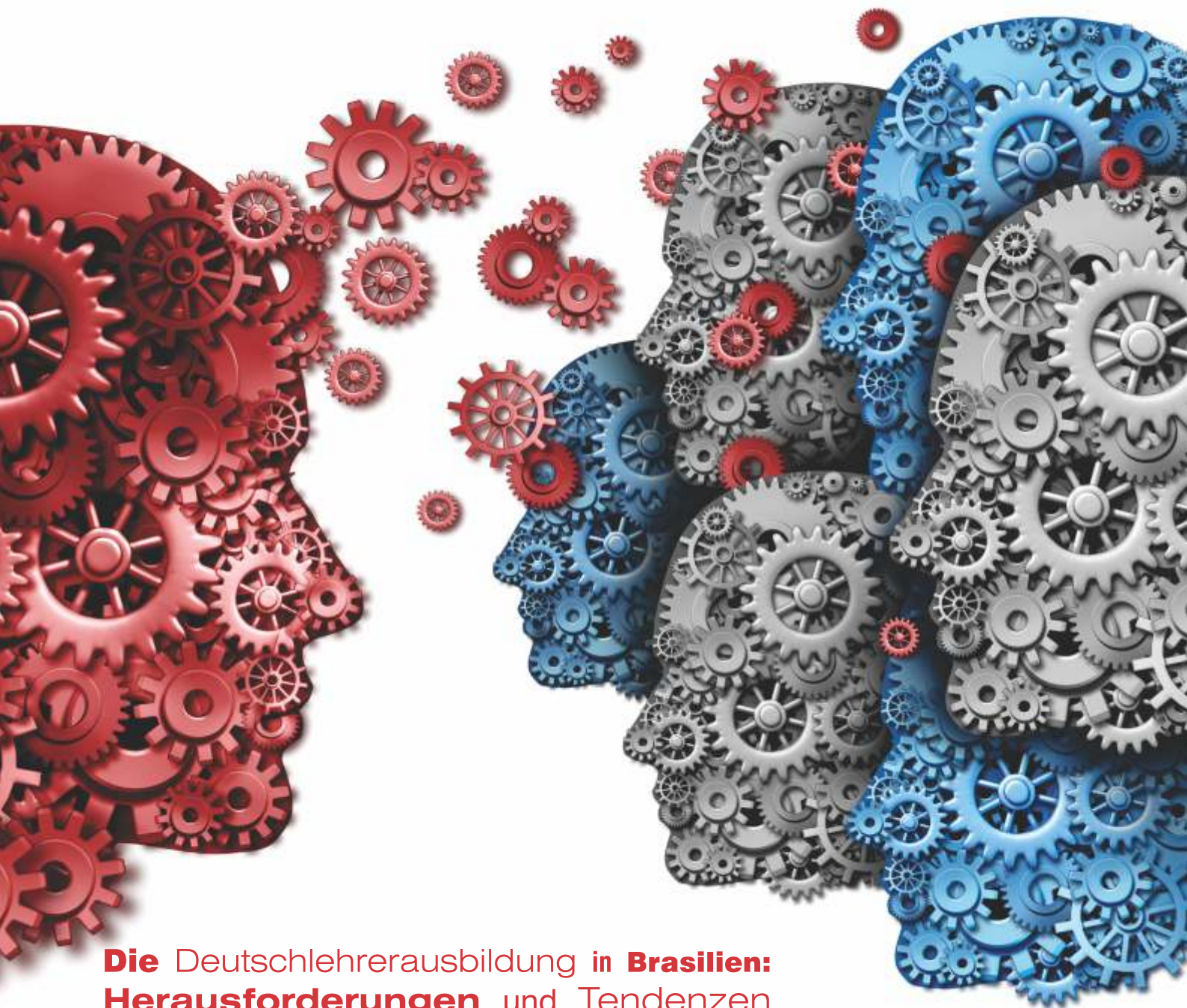


ABRAPA

projekt

DEZEMBRO DE 2014 | Nº 52

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL



Die Deutschlehrerausbildung in **Brasilien:**
Herausforderungen und Tendenzen
Pibid: ein **interessantes Projekt** zur
 Förderung der Deutschlehrerausbildung für
 angehende **Lehrer** am **Instituto Superior de**
Educação Ivoti **Vom Mund zum Ohr**

Hueber Freude an Sprachen

Cornelsen

Klett

ABRAPA

Associação Brasileira de Associações
de Professores de Alemão

Diretoria

PRESIDENTE	Josiane Richter
VICE-PRESIDENTE	Rosângela Markmann Messa
2ª SECRETÁRIA	Merlinde Piening Kohl
2ª SECRETÁRIA	Karen Pupp Spinassé
TESOUREIRA	Raquel Vetromilla

Conselho Editorial

Josiane Richter, Geraldo Luiz de Carvalho Neto,
Karen Pupp Spinassé, Rosângela Markmann
Messa e Gabriele Metz-Klein.

Editores Regionais

APPA

Rosana dos Santos G. Bustamante
rosanagbl@hotmail.com

ACPA

Herton Leandro Schünemann
hertons@gmail.com

APPLA

Irene Stecher Mattes
ismattes@gmail.com

APA-RIO

Ebal Bolacio
contato@apario.com.br

AMPA

Erika Hansen Gonçalves
erika.ahgoncalves@gmail.com

ARPA

Gisela Hass Spindler
gisela@iei.org.br

APANOR

Edvani Alves de Lima
edvani@ccba.org.br

Projeto Gráfico

Andréa Vichi
andreavichi@ig.com.br

Correspondência

Projek t – Revista dos Professores
de Alemão no Brasil
Conselho Editorial – a/c Josiane Richter
Rua Pastor Ernesto Schlieper, 200 Cx.P 09
CEP 93900 000 - Ivoti - RS
josirichter@yahoo.com ou
abrapa@abrapa.org.br

Distribuição: ABRAPA

Periodicidade: Anual

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.Projek t não se responsabiliza pelas opiniões
emitidas nos artigos assinados.

Seit August 2012 obliegt die Redaktion der Fachzeitschrift Projekt dem ABraPA-Vorstand in Rio Grande do Sul, der sich auch mit der diesjährigen Ausgabe beschäftigt. Im Redaktionsteam sind: Josiane Richter, Präsidentin der ABraPA 2012-2015; Geraldo Luiz de Carvalho Neto, Leiter der Spracharbeit - Werther Institut und Schriftleiter des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV); Karen Pupp Spinassé - Dozentin an der UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); Rosângela Markmann Messa - Pädagogische Leiterin der Rede Sinodal de Educação; Gabriele Metz-Klein - Fachberaterin der Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA) für RS und SC.

Wir freuen uns besonders darüber, Ihnen mitteilen zu können, dass sich die 2011 eingeführte Onlineversion von Projekt bewährt hat und brasilien- sowie weltweit eine viel breitere Leserschaft erreicht hat. Mit dem Onlineformat möchten wir demzufolge unsere Projekt-Arbeit fortsetzen, deren diesjähriges Ergebnis jetzt vorliegt.

Die vorliegende Ausgabe widmet sich in erster Linie der Veröffentlichung akademischer Artikel von Verbandsmitgliedern verschiedener Regionen Brasiliens. Hier finden Sie Beiträge zu Unterrichtspraxis, Methodik und Didaktik, Lehrerbildung, Mehrsprachigkeit, Übersetzung, Literatur und Verbandsarbeit. Überdies bieten wir Ihnen eine Rezension über das Lehrwerk *Menschen* an. Zum Schluss wird die Arbeit vom internationalen Deutschlehrerverband (IDV) und zwei brasilianischen Regionalverbänden (APPA und ARPA) vorgestellt.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre!

Josiane Richter

Amtierende Präsidentin der
ABraPA-2012-2015



Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão

www.abrapa.org.br

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

▶ ABRAPA

Josiane Richter
Rua Pastor Ernesto Schlieper, 200
Cx.P 09 - Ivoti/RS
CEP 93900-000
www.abrapa.org.com
abrapa@abrapa.org.com
<https://www.facebook.com/abrapa.brasil.16?fref=ts>

▶ AMPA

Erika Hansen Gonçalves
A/C Cultura Alemã
Rua do Ouro, 59
CEP 30220-000
Belo Horizonte - BH
www.ampamg.com
ampa.brasilien@gmail.com

▶ APPLA

Irene Stecher Mattes
A/C Instituto Goethe
R. Reinaldino S.de Quadros, 33
CEP 80050-030

Curitiba – PR
www.appla.org.br
applapr@hotmail.com

▶ ACPA

Herton Leandro Schünemann
Rua Arthur Günther, 221
Residencial Algarve
Prédio 04, apto 202 - Amizade
Jaraguá do Sul - SC
CEP 89.255-570
hertons@gmail.com

▶ APANOR

Edvani Lima
A/C Centro Cultural
Brasil-Alemanha
Rua do Sossego, 364
CEP 50050-080
Boa Vista - Recife, PE
edvani@ccba.org.br

▶ APPA-SP

Rosana dos Santos
Gonçalves Bustamante

R. Lisboa, 974 - Pinheiros
05413-001 - São Paulo - SP
Tel.: (011) 3063-1425
appasaopaulo@yahoo.com.br
www.appasaopaulo.org.br
facebook.com/appasaopaulo

▶ ARPA

Gisela Hass Spindler
Rua Pr. Ernesto Schlieper, 200
CEP 93900-000
Cx.P 09 - Ivoti/RS
gisela@iei.org.br

▶ APA-RIO

Ebal Bolacio
A/C Instituto Goethe
Rua do Passeio, 62 - 1º andar
CEP 20021-290
Centro - Rio de Janeiro - RJ
www.apario.com.br
contato@apario.com.br

AN DIE LESER EDITORIAL	01
MEHRSPRACHIGKEIT MULTILINGUISMO	03
Por que dizer “sich aposentieren” no Hunsrückisch brasileiro está correto? <i>Marco Aurelio Schaumloeffel</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	06
Como avaliar material didático digital? Análises e reflexões para professores. <i>Gabriela Marques-Schäfer, Bárbara Mendes e Jade Nunes Araujo</i>	
LITERATUR LITERATURA	11
Uma literatura entre-lugares. O caso da literatura em língua alemã produzida no Brasil no século XIX <i>Gerson Roberto Neumann</i>	
METHODIK UND DIDAKTIK METODOLOGIA E DIDÁTICA	17
A interação tempo, modo, aspecto em estudos de tradução alemão - português: o aspecto imperfectivo em evidência <i>Heloísa Schaefer Wilke Jardim e Rosângela Markmann Messa</i>	
LEHRERAUSBILDUNG FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
Pibid: ein interessantes Projekt zur Förderung der Deutschlehrerbildung für angehende Lehrer am Instituto Superior de Educação Ivoti <i>Josiane Richter</i>	
ÜBERSETZUNG TRADUÇÃO	26
Metáforas e fraseologismos zoomórficos: uma proposta de estudo contrastivo em alemão e português do Brasil <i>Tito Lívio Cruz Romão</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	29
A discussão contemporânea sobre o uso do livro didático de DaF <i>André Luiz Ming Garcia</i>	
LEHRERAUSBILDUNG FORMAÇÃO DE PROFESSORES	34
Die Deutschlehrerbildung in Brasilien: Herausforderungen und Tendenzen <i>Maria Luísa Lenhard Bredemeier</i>	
REZENSION RESENHA	40
Coleção Menschen: um mix de livro didático tradicional e recursos tecnológicos <i>Catarina Portinho-Naujack</i>	
VERBANDSARBEIT TRABALHO DE ASSOCIAÇÃO	42
Der IDV und ABraPA <i>Geraldo de Carvalho</i>	
VERBANDSARBEIT TRABALHO DE ASSOCIAÇÃO	44
Conheça a APPA <i>Rosana dos Santos Gonçalves Bustamante</i>	
VERBANDSARBEIT TRABALHO DE ASSOCIAÇÃO	46
Conheça a ARPA <i>Gisela Hass Spindler</i>	

Por que dizer “**sich aposentieren**” no Hunsrückisch brasileiro está correto?

Marco Aurelio Schaumloeffel | University of the West Indies, Barbados

Você acharia graça se alguém usasse a palavra *Fenster* em *Hochdeutsch* (alemão-padrão) ou a palavra *armazém* em português? Provavelmente não, por considerá-las palavras que fazem parte do léxico, do vocabulário “normal” destas línguas. Contudo muitos acham graça e até mesmo consideram erro crasso alguém usar palavras provenientes do português nas variantes dos dialetos Hunsrückisch¹ falados no Brasil. Taxam o Hunsrückisch de “alemão-de-capoeira”, “língua de colono pobre e coitado”, “coisa de ignorante”, “língua de gente que não sabe falar direito”, “alemão errado”, para me restringir a apenas alguns dos termos que já ouvi pessoalmente.

O objetivo deste curto artigo é esclarecer, desmistificar e explicar de forma simples os motivos pelos quais palavras do português são emprestadas, incorporadas e usadas na língua que muitos falam como sua língua materna, especialmente no sul do Brasil.

O EMPRÉSTIMO LINGUÍSTICO

As afirmações acima sobre o Hunsrückisch brasileiro não passam de

preconceito linguístico, devido ao status social a ele conferido ao longo dos anos. O preconceito linguístico é “mais precisamente o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da fala do outro (embora preconceito sobre a própria fala também exista)” (Scherre 2008: 12). Estas afirmações acerca do Hunsrückisch brasileiro não possuem, contudo, nenhuma base lógica ou correta do ponto de vista científico dos estudos em Linguística. Cabe aos estudiosos das línguas a análise e a contextualização de fenômenos que ocorrem dentro dos mais

diversos aspectos da gramática e do vocabulário. Para que entendamos melhor o fenômeno do uso de palavras do português no Hunsrückisch brasileiro, gostaria de brevemente mencionar a origem das duas palavras mencionadas acima como desencadeadoras dessa reflexão: *Fenster* e *armazém*, presentes no alemão e no português atuais, respectivamente.

Essas palavras são aparentemente triviais e fazem parte inquestionável de sua respectiva língua, mas, historicamente, elas também são fruto de empréstimos linguísticos². Em termos simples e sem entrar em nuances e detalhes de como ocorre esse fenômeno, um empréstimo linguístico é a transferência, o empréstimo de um termo de uma língua para outra. Há vários motivos pelos quais empréstimos linguísticos são feitos, mas de forma generalizada podemos afirmar que eles ocorrem principalmente porque um determinado termo não existia no momento de sua incorporação na nova língua ou porque o novo vocábulo viria substituir um termo anterior, o qual talvez

¹ Optou-se pelo termo *Hunsrückisch brasileiro* neste artigo para deixar claro que o autor se refere às variedades dele faladas no Brasil. Geralmente se diz que as variantes do alemão do Brasil são, predominantemente, originárias do Hunsrück. É importante, porém, frisar que não existe apenas uma variante naquela região (e nem no Brasil) que possa ser denominada assim. Há diversas variedades, embora com grande parte dos seus sistemas em comum. Desse modo, pode-se falar na Alemanha, por exemplo, de variedades como o Moselfränkisch e o Rheinfränkisch; este último, por sua vez, engloba variedades de Hessisch e Pfälzisch (Schaumloeffel 2007, p. 32-33). Para obter mais detalhes sobre o Hunsrückisch, recomendamos os estudos de Altenhofen (1996), Baranow (1973) e Damke (1997).

² Há muitos estudos sobre o fenômeno dos empréstimos linguísticos. Para maiores detalhes consulte p. ex. Weinreich (1976).

tenha caído em desuso ou que, p. ex., possa ter perdido seu *status* de uso no dia-a-dia. Há, ainda, casos de empréstimos que são incorporados com a finalidade de desambiguação. No português atual, p.ex., a palavra inglesa *off* parece ter um status maior, ao menos nos *shoppings*, do que a palavra *desconto*, embora muitos talvez nem saibam exatamente o que *off* signifique.

Voltemos, contudo, aos exemplos mencionados acima. A palavra alemã *Fenster* deve sua origem ao latim; após algumas transformações linguísticas bastante comuns (alterações fonéticas e morfológicas), o termo latino *fenestra* (*janela*) transformou-se em *Fenster*. No português temos a palavra *defenestrar* (jogar/jogar-se pela janela), proveniente da mesma *fenestra* latina.

Já a palavra *armazém* no português é de origem árabe: *al-makhzan*, um lugar para guardar mercadorias, depósito; é daí que também surge a palavra portuguesa *magazine*³.

Qual o objetivo de usar essas duas palavras? Elas servem para ilustrar como as línguas recorrem a termos de outras línguas e os incorporam, a ponto de nem serem mais identificadas como provenientes de outro idioma. Esse é um recurso muito normal, difícil de ser percebido em palavras mais antigas como *armazém* e bem mais fácil de ser identificado em palavras como *sanduíche* (obviamente proveniente do inglês *sandwich*). Algumas vezes, até mesmo alteramos o sentido de palavras quando empréstimos linguísticos são feitos: *lunch* (que em inglês significa “almoço”) vira *lanche*, que em português significa uma “refeição rápida ou pequena”.

Esse tipo de incorporação, porém, não permite que nós afirmemos que o português deixou de ser português porque agora usa as palavras *armazém* e *lanche*, ao invés de outras equivalentes que talvez já

tenham caído em desuso ou quem sabe nunca tenham existido. Se assim fosse, seríamos privados de milhares de palavras; talvez só um punhado de palavras “genuínas”, o que quer que isto signifique, ficariam a nossa disposição.

O CASO DO HUNSRÜCKISCH BRASILEIRO

O mesmo fenômeno ocorre com o Hunsrückisch brasileiro. Os alemães que migraram para o Brasil nem sempre sabiam falar o alemão-padrão; em muitas áreas do novo mundo, o Hunsrückisch se estabeleceu como língua-padrão, por ter sido a língua da maioria (cf. Altenhofen 1996, Damke 1997 e Pupp Spinassé 2008). Ele funcionava como uma espécie de língua-franca, pois a origem de muitos imigrantes nem sequer era a região do Hunsrück, mas sim outras partes da área onde hoje estão situadas a Alemanha, a Áustria, a Suíça e até mesmo partes da França e da Polônia atuais, onde se falava alemão. Grande parte dessa imigração ocorreu de 1824 até o final daquele século. As comunidades se formavam e muitas vezes ficam isoladas, sem contato algum com a área de língua alemã dos antepassados, e algumas vezes até mesmo de certa forma isoladas em relação a outras áreas do próprio Brasil, onde se falava português, italiano e outras línguas.

As línguas são extremamente dinâmicas, apesar de muitas vezes nem nos darmos conta de que elas funcionam assim. Como exemplo anedótico, pensemos em uma pessoa dos anos de 1950, que tenha sido guardada em uma caixa naquela época e que só tenha sido libertada recentemente para ver o mundo dos nossos dias. Será que ela saberia do que estamos falando se citássemos termos como *celular*,

computador, *impressora*, *fibra ótica*, *crédito pré-pago*, *DVD*, *curtir* e *postar na rede social*, entre outras centenas de verbetes e expressões? Certamente não, essa pessoa se sentiria completamente perdida, como se estivéssemos falando em outra língua ou “com códigos secretos”.

Algo parecido se deu com o Hunsrückisch brasileiro. Ele passou a existir de forma relativamente isolada em relação às variedades faladas na região do Hunsrück na Alemanha. Em compensação, porém, ele passou a conviver com as variantes do português brasileiro e, em algumas circunstâncias, também em contato com outras línguas europeias faladas no Brasil. Essa situação de contato é condição necessária para que haja um ambiente propício para a ocorrência de empréstimos linguísticos. Se nós já fazemos empréstimos de línguas com as quais sequer estamos em contato direto, então imaginemos a situação do Hunsrückisch no Brasil.

Além do desenvolvimento independente da língua de origem, com o passar do tempo, novas invenções surgiram e, com ela, a necessidade de criar ou emprestar centenas de palavras. Como “batizar” a *televisão* em Hunsrückisch brasileiro, se o termo do alemão-padrão não é conhecido e não está à disposição? Inevitavelmente a solução é recorrer à língua com a qual se está em contato, daí surge a solução e o nome do objeto, já adaptado à fonética do Hunsrückisch brasileiro: *televisón*. A outra solução é recorrer à criatividade e usar termos disponíveis na própria língua para criar a nova palavra: *Bildakaschte* (junção dos termos alemães “*Bilder*” e “*Kasten*”, significando em tradução direta para o português “caixa de imagens”), palavra que ocorre em algumas regiões e é uma variante de *televisón*. Nada de errado e nem de absurdo nisto, apenas um fenômeno

³ Dicionários etimológicos são instrumentais para o estabelecimento da origem dos empréstimos linguísticos. Como os dois exemplos aqui citados são relativamente bem conhecidos, nenhum dicionário etimológico foi consultado. Porém, até mesmo uma consulta rápida on-line permite confirmar a sua origem. Para *armazém* veja <http://www.dicionarioetimologico.com.br/> e para *Fenster* consulte <http://www.duden.de/>.

linguístico passível de ocorrer em línguas vivas. Ou de onde os alemães teriam tirado a palavra *Fernsehen* (*fern* – longe, *sehen* – ver)? Ela é formada exatamente como *televisão* (do grego *tele* – longe, em junção com o latim *visio* – visão).

Em suma, quando um falante de Hunsrückisch brasileiro diz que o seu avô *hot sich endlich aposentiert*⁴ (“finalmente se aposentou”), ele não comete nenhum erro, nenhum atentado absurdo à língua, nem demonstra que é pouco inteligente. Ao contrário, mostra como a língua é dinâmica, como ela pode se adaptar às necessidades e aos fatos do dia-a-dia. Ele demonstra, na verdade, que sua língua funciona perfeitamente como instrumento de comunicação, com regras gramaticais e fonéticas definidas, exatamente como qualquer outra língua. Inclusive, sequer foge à regra de ter exceções gramaticais. Com a expressão usada, esse falante expri-

me exatamente o que tem de ser dito para que a comunidade de falantes entenda o que pretende dizer. Ao contrário, se fosse arrogante e quisesse mostrar o quão é “versado”, dificilmente seria entendido pelos falantes do Hunsrückisch ao recorrer à expressão usada atualmente na Alemanha para dizer a mesma coisa: *er ist in Rente gegangen* ou *er ist in den Ruhestand gegangen*.

CONCLUSÃO

O preconceito em relação a este fantástico e completo sistema de comunicação que é o Hunsrückisch brasileiro, um verdadeiro tesouro que carrega dentro de si a cultura e a história de um povo, infelizmente ainda persiste. A falta de conhecimento em relação ao Hunsrückisch gera desconsideração. Uma pena que ainda haja alguns professores, inclusive de

alemão, que ignorantemente desprezam o Hunsrückisch, procurando uma superioridade fantasiosa calcada em sua própria arrogância e ignorância acerca do funcionamento linguístico e orgânico de um sistema completo de comunicação oral, como é o caso do Hunsrückisch brasileiro.

O objetivo deste curto artigo foi demonstrar o quão importante é a reflexão e a compreensão adequada de fenômenos como o bilinguismo entre os descendentes de alemães, italianos, japoneses e de outras etnias, inclusive as indígenas, no Brasil. Não há justificativa científica para procurar eliminar o bilinguismo entre os falantes no Brasil, não há justificativa lógica nem prática para tal. Ser bilíngue é uma vantagem no mercado de trabalho no mundo todo, mas em nosso caso também é uma questão de não ignorar, apagar ou menosprezar a própria história. Somos o que somos, somos quem podemos ser. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul*. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Steiner, 1996.
- BARANOW, Ulf Gregor. *Studien zum deutsch-portugiesischen Sprachkontakt in Brasilien*. Tese de Doutorado. München: Ludwig-Maximilians-Universität, 1973.
- DAMKE, Ciro. *Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997.
- PUPP SPINASSÉ, Karen. *Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo*. *Conexão Letras*. Porto Alegre: PPG-Letras, UFRGS, 2008, vol. 3, n. 3, p. 125-140.
- SCHAUMLOEFFEL, Marco Aurelio. *Interferência do Português em um Dialeto Alemão Falado no Sul do Brasil*. Bridgetown: Lulu, 2007.
- SCHERRE, Maria M. P. *Entrevista sobre Preconceito Linguístico, variação e ensino concedida a Jussara Abraçado*. *Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, n. 36, p. 11-26, 1. Sem., 2008.
- WEINREICH, Uriel. *Sprachen in Kontakt*. München: Beck, 1976.

⁴ Assim como muitas palavras, o verbo “sich aposentieren” (aposentar-se) apresenta diferentes variantes nas mais diversas regiões. Ele p. ex. também pode ser realizado como “sich aposehtere”, “sich aposehteren”, “sich aposentiere”. O sistema de aposentadoria só passou a existir em 1889 na Alemanha, portanto, provavelmente não beneficiava nem era conhecido pelos imigrantes alemães do Hunsrück no momento em que a maioria deles imigrou para o Brasil. O autor deste artigo é falante nativo da variedade Hunsrückisch falada em Boa Vista do Herval, localidade do município de Santa Maria do Herval – RS, e os exemplos citados aqui constam no *corpus* por ele coletado com mais de 13 horas de gravações feitas com 36 entrevistados selecionados de acordo com critérios sociolinguísticos (Schaumloeffel, 2007).

Como avaliar material didático digital?

Análises e reflexões para professores

Gabriela Marques-Schäfer¹, Bárbara Mendes², Jade Nunes Araujo³ | UERJ

O desenvolvimento da Internet móvel faz com que cada vez mais pessoas busquem juntar o uso da tecnologia ao aprendizado de idiomas. Através de computadores, tablets e celulares, aprendizes de língua estrangeira usam, fora da sala de aula, não só aplicativos educacionais e dicionários eletrônicos, mas também materiais didáticos digitais oferecidos, em sua maioria de forma gratuita, por diversas editoras.

A oferta de materiais didáticos digitais é vista de forma positiva por muitos professores e alunos. Seu uso, dentro e fora de sala de aula, varia de acordo com os interesses e objetivos do contexto de ensino/ aprendizagem. Muitos professores questionam, porém, como trabalhar em sala de aula de forma eficaz com o material disponível nas páginas das editoras (Rösler 2004, Marques 2006). Para tentar responder a essa questão é preciso, primeiro, descobrir a função que esses materiais digitais podem assumir dentro de um contexto de ensino/aprendizagem específico e qual qualidade eles oferecem.

O objetivo do presente artigo é refletir

sobre a crescente oferta de materiais didáticos em formato digital, fazendo uma análise da qualidade de alguns de seus aspectos.⁴ Muitos materiais podem parecer ser bons à primeira vista, mas é somente com o uso deles que nos deparamos com alguns problemas. Dessa forma, é necessário que se elabore critérios de análise que nos levem a uma reflexão mais concreta sobre o assunto.

Alunos de uma disciplina ministrada no Instituto de Germanística da Universidade de Gießen, na Alemanha, desenvolveram um catálogo de perguntas que pode ser visto como um guia de critérios de qualidade voltado tanto para

os produtores de materiais didáticos digitais, quanto para usuários desses materiais. O Catálogo de Gießen está disponível gratuitamente na Internet⁵ e pode ser uma ferramenta importante para ajudar professores de línguas não só a aprofundar seus conhecimentos ligados ao ensino de línguas mediado por computador como também a justificar suas opiniões sobre determinadas ofertas. Este Catálogo é dividido em quatro capítulos: (1) Introdução, (2) Critérios Gerais, (3) Habilidades e (4) Áreas de Aprendizagem. O capítulo de Critérios Gerais é composto por quatro subcapítulos que trazem questões ligadas a aspectos técnicos em geral, como o uso do computador, da internet, do tipo de navegação, formas de ajuda oferecidas e protocolo de aprendizagem. Ainda no capítulo de Critérios Gerais encontram-se perguntas relacionadas aos tipos de exercícios e tarefas, à interatividade do material e ao tipo de *feedback* oferecido. O terceiro capítulo traz questões importantes para a análise dos materiais que se propõem a melhorar

¹ Gabriela Marques-Schäfer é doutora em Linguística Aplicada pela Justus-Universität-Gießen, Alemanha, e atualmente trabalha como Professora Adjunta de Língua Alemã na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Aluna de Graduação em Letras, Português-Alemão, UERJ.

³ Aluna de Graduação em Letras, Português-Alemão, UERJ.

⁴ Cabe informar que este trabalho surgiu a partir das discussões e pesquisas realizadas na disciplina "Prática de Ensino de Língua alemã II e o uso de novas tecnologias" do curso de licenciatura em Letras, Português-Alemão, da UERJ.

⁵ <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/iprof/daf/dokumente/kriterienkatalog> [último acesso em 27/08/2014]

as habilidades de compreensão escrita e auditiva dos aprendizes, assim como de suas habilidades de produção oral e escrita. No quarto e último Capítulo, os autores listam uma série de questões ligadas a diferentes temas do processo de aprendizagem de línguas, como cultura, gramática, vocabulário, testes, jogos e pronúncia.

Com o intuito de apresentar uma introdução ao tema, analisaremos, no presente trabalho, o material didático digital dos livros *Berliner Platz 1 Neu* e *DaF kompakt A1*, ambos da Editora Klett. Para tanto, escolhemos como foco de análise a questão do Catálogo de Gießen que se refere à elaboração de Feedback.

EXEMPLOS PRÁTICOS: *BERLINER PLATZ X DAF KOMPAKT*

Os livros *Berliner Platz 1 Neu* e *DaF kompakt A1* foram elaborados especialmente para alunos sem conhecimento prévio de alemão e abordam temas do cotidiano em países de língua alemã a partir de um enfoque comunicativo e dentro dos parâmetros estabelecidos pelo *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas* (Europarat 2001).

Professores e alunos encontram gratuitamente materiais para aula na página na Internet do livro *Berliner Platz 1 Neu*, como exercícios complementares, glossários, lista de vocabulário, transcrições de todos os áudios dos livros, sugestões de temas para projetos e instruções para o uso de material em DVD.⁶ Além disso, há também, para os interessados, diferentes modelos de testes, listas com links que levam a páginas na Internet que tratam de temas relacionados às lições do livro, e um serviço de consultoria via E-Mail para aqueles professores que buscam formação continuada e que trabalham em Cursos de Integração.⁷

Já na página na Internet do livro *DaF kompakt* há exercícios de gramática complementares para praticar a compreensão escrita e compreensão auditiva, glossários, lista de vocabulário e transcrições de todos os exercícios de áudio dos livros. Assim como outras páginas na Internet de livros didáticos, na página do *DaF kompakt* também há a possibilidade de se fazer testes de nivelamento de

acordo com o conteúdo do livro e receber os resultados via E-Mail.

Antes de discutirmos, no próximo capítulo, a questão principal de análise deste trabalho, a questão do *feedback*, apresentamos com a tabela seguinte os resultados de uma análise inicial do material didático digital dos livros selecionados, baseada em alguns critérios do Catálogo de Gießen.

Tabela 1: Critérios relevantes para uma análise inicial de material didático digital.

O livro apresenta ou oferece ...	<i>Berliner Platz</i>		<i>DaF kompakt</i>	
	Sim	Não	Sim	Não
animação de gráficos para mostrar e explicar a gramática?		X		X
pop-ups ou clique para glossário?		X		X
vídeos?		X		X
soluções e ajudas por botão disponível?		X		X
comunicação com outros alunos via Chat, E-mail ou Fórum?)		X		X
horário de atendimento com tutores?		X		X
dicionário online de presente?		X		X
protocolo de aprendizagem ou diagnóstico de erros?		X		X
explicações que acompanham os exercícios?		X		X
resultados alcançados que são apagados ao sair do programa?	X		X	
uma escala de progressão funcional?	X			X
a possibilidade de decidir livremente a realização da ordem dos exercícios?	X		X	
a possibilidade de pular o exercício?	X		X	
a correção do exercício são imediatas?	X		X	
a possibilidade de avaliar a pronúncia?		X		X

⁶ http://www.klett-langenscheidt.de/Deutsch_als_Fremdsprache/Fuer_Erwachsene/Berliner_Platz_Neu/uebersicht/Komponenten/10098 [último acesso em 27/08/2014].

⁷ Os Cursos de Integração são cursos oficiais oferecidos na Alemanha desde 2005 pelo Governo Federal com o objetivo de melhorar a integração dos estrangeiros no país, através do aprimoramento de conhecimentos de língua e cultura alemã. Maiores informações em <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/integrationskurse-node.html> [último acesso em 27/08/2014]

A Tabela 1 mostra a simplicidade técnica do material digital oferecido nas páginas dos dois livros em questão. Não há a oferta de explicações gramaticais, glossários, vídeos, chats com outros aprendizes, tutores, dicionários *online*, diagnóstico de erros, explicações nem exercícios para avaliar a pronúncia. A única diferença na oferta de material digital entre os dois livros analisados é a existência de uma escala de progressão funcional nos exercícios do *Berliner Platz 1 Neu*. Esta escala mostra aos alunos em uma só página a porcentagem de erros e acertos em cada exercício e pode ser vista como uma espécie de protocolo ou diagnóstico de aprendizagem. Não encontramos, porém, nenhuma explicação sobre como usá-la e interpretá-la. O *DaF kompakt* não fornece esta ferramenta de visualização geral da progressão individual. Os resultados dos exercícios são dados separadamente ao final de cada exercício através de cores diferentes. O aluno pode, porém, solicitar o envio dos resultados de cada exercício por E-

mail, como uma forma de protocolo de aprendizagem que registra não só erros e acertos, mas também a data e a hora em que os exercícios foram realizados (vide Imagem 2).

De uma forma geral, podemos afirmar que o material didático digital de ambos os livros oferece àqueles alunos que buscam aprender e melhorar seus conhecimentos de língua alemã uma linguagem facilitada. Os temas das situações abordadas nos exercícios possuem ligação com à realidade do cotidiano de países de língua alemã. Dessa forma, certos exercícios digitais contribuem não só para o aprimoramento de conhecimentos linguísticos do aluno, mas também de conhecimentos culturais.

A QUESTÃO DO *FEEDBACK*. POR QUE ELE É TÃO IMPORTANTE?

Os livros aqui analisados oferecem em suas páginas diferentes tipos de

exercícios digitais que podem ser categorizados da seguinte forma: exercícios de completar lacunas, de correlacionar lacunas, de arrastar e colar palavras ou frases (conhecidos em inglês como *drag and drop*), exercícios de múltipla escolha, exercícios de escrita e leitura. Cada vez mais alunos veem nesses exercícios uma boa oportunidade de praticar seus conhecimentos linguísticos. Os exercícios são ordenados por temas e/ou lições do livro.

A questão mais interessante de análise dentro das ofertas de exercícios digitais é a questão do *feedback*, ou seja, a resposta que o computador oferece aos alunos no momento em que buscam aprimorar seus conhecimentos. Assim como as reações de um professor dentro de sala de aula, o *feedback* digital desempenha papel importante no processo de aprendizagem, porque ele pode ser responsável pela motivação e orientação do aluno em momentos de dificuldade. Diante de determinados *feedbacks*, os alunos podem ou não se sentir motivados a aprender mais sobre o conteúdo que está sendo tratado no exercício. Se o *feedback* é bem elaborado, o aluno pode se interessar mais e continuar os estudos. Se não for o caso, o aluno pode ficar desmotivado e desistir dos exercícios propostos por não receber uma orientação que lhe ajude de fato em seu processo de aprendizagem.

Rösler (2004: 179-189) diferencia entre *feedback programado* e *feedback inteligente*. O primeiro é o tipo de reação programada mais comum que recebemos depois de exercícios feitos no computador e que é igual para todos os tipos de respostas. Já o *feedback inteligente* é aquela reação que varia de acordo com o tipo de resposta dada ao exercício. O *feedback inteligente* é muito mais difícil de ser programado, porque a pessoa responsável por programá-lo tem que levar em conta

Imagem 1: Exemplo de *feedback* de exercícios digitais do livro *DaF kompakt*. [<http://www.klett.de/eks/okdaf/auswertung.php>, último acesso em 04/08/2014].

▼ Auswertung

Ergebnis

Herzlichen Dank, Sie haben die Übungen der Online-Lernkomponente zu DaF kompakt A1 Lektion 2 durchgeführt. Die Übungen wurden am 04.06.2014 04:01 bearbeitet.

Ihr Ergebnis

In der Detailauswertung sehen Sie, welche Aufgaben Sie mit welchem Ergebnis bearbeitet haben.

Übung 1: Uhrzeiten
IHRE ANTWORTEN: nichts gewählt nichts gewählt nichts gewählt nichts gewählt nichts gewählt nichts gewählt

Übung 2: Artikel
IHRE ANTWORTEN: ein Der eine Die eine Die ein Der

Übung 3: Urlaubsmail
IHRE ANTWORTEN: eine Stadt in Österreich. eine Kathedrale. keinen Regen. ein Konzert. keine Karten.

Außerdem können Sie sich mit Klick auf den entsprechenden Button die Lösung anzeigen lassen.

► Lösung

Sie können Ihr Ergebnis direkt an sich selbst senden. Öffnen Sie das Mailformular, tragen Sie Ihren Absender, Ihre E-Mail-Adresse ein und verschicken Sie die Mail mit Klick auf „Absenden“. Die mit * markierten Felder sind Pflichtfelder. Ihre persönlichen Angaben werden nicht gespeichert und ausschließlich und einmalig für das Versenden dieser Mail verwendet.

▼ Mailformular anzeigen

todas as respostas e erros possíveis que possam ser digitados. O *feedback inteligente* ainda não é uma realidade nos exercícios encontrados nas páginas das editoras, já que ainda não há uma forma inteligente de o computador lidar com todos os tipos de respostas possíveis dos alunos. Há, porém, tentativas de melhorar o *feedback programado*, de forma que ele detecte alguns erros nas respostas e oriente o aluno, com o intuito de ajudá-lo a melhorar sua produção. Rösler (2004: 180) explica que há alguns tipos de *feedbacks programados* que vão além daquelas simples respostas de certo ou errado, mas que ainda não são tão eficazes quanto uma resposta de um professor. Exemplos de *feedbacks programados* mais elaborados são aqueles que trabalham com imagens, gráficos e tabelas extras.

Para o presente trabalho analisamos os tipos de *feedbacks* dados aos alunos nos exercícios propostos nas páginas na Internet dos livros *Berliner Platz 1 Neu* e *DaF kompakt A1*. Os tipos de *feedback* dados nos exercícios da página do livro *DaF kompakt* são muito simples. Se a resposta estiver certa, a cor verde é usada. Já se estiver errada, é usada a cor vermelha. Nada além da avaliação de “certo ou errado” é disponibilizado – não há links para outras páginas, nem explicações ou dicas de aprendizagem. O mesmo tipo de *feedback* pode ser encontrado no material disponibilizado para o livro *Berliner Platz 1 Neu*. As imagens a seguir são exemplos de *feedback* dado através do simples uso de cores.

A Imagem 1 mostra o resultado final de três exercícios realizados da lição 2 do livro A1. Podemos observar que a página que mostra os resultados do aluno só faz uso de cores diferentes sem dar explicação sobre seus significados. Não encontramos também no *feedback* dado nenhum tipo de explicação que ajude o aluno a entender o que ele errou quando e porquê. Outro

Imagem 2: Exemplo de feedback de exercício digital do livro *Berliner Platz 1 Neu*/ tema “Familienleben”, exercício 2. [http://xportal.klett-langenscheidt.de/berlinerplatz/, último acesso em em 27/08/2014].

The screenshot shows a digital exercise interface. At the top, it says 'Berliner Platz 1' and 'Kapitel 6 Familienleben'. The task is 'Ordnen Sie die passenden Wörter in die Texte.' Below this, there are three sentences with words highlighted in red or green boxes to indicate feedback:

- Nikola Lainović, 40: Meine **Sohn** ist sieben Jahre alt und geht in die **Grundschule**. Mein **Tochter** ist vier und ist noch im **Kindergarten**.
- Lore Bertuch, 86: Wir sind zwischen 71 und 89 und leben zusammen in einer **Haushalt**. Wir sind acht Personen: Zwei **Ehepaare** und vier **Alleinstehende**.
- Regine Kant, 43: Ich habe einen Sohn, Tobi ist jetzt sechs. Tobis Vater wohnt nicht bei uns, wir sind **getrennt**, Arbeit, **Wohngemeinschaft** und Kind – das ist für **Alleinerziehende** manchmal schwer.

At the bottom, there is a 'Wiederholen' button with a refresh icon.

problema está também no fato de que na página onde os resultados são apresentados só é possível visualizar as respostas dadas pelo aluno e não mais as questões propostas anteriormente, ou seja, o aluno, ao ver seu resultado, pode já ter esquecido como eram os enunciados de cada exercício e isso dificulta sua reflexão e entendimento sobre possíveis problemas e erros cometidos. Para poder saber como eram os enunciados dos exercícios e visualizar as respostas certas, o aluno deve, em um segundo momento, clicar em “Lösungen”. Mesmo assim, quando as respostas certas são apresentadas ao lado das respostas dadas pelo aluno, não é dado nenhum tipo de explicação sobre a forma e o significado do *feedback*. Cabe ao aluno interpretar e compreender sozinho o que o programa mostra.

A Imagem 2 mostra o *feedback* dado em um exercício do material digital do livro *Berliner Platz 1 Neu*. Podemos observar que, aqui, mais uma vez, não há explicações sobre a forma e o significado do *feedback* dado através das cores nem sobre o

conteúdo dos erros. Aqui também cabe ao aluno interpretar e compreender sozinho o que ele fez certo ou errado, sem que o programa ofereça algum tipo de ajuda.

CONCLUSÃO

Analisando o material didático e o tipo de *feedback* dos exercícios dos livros *Berliner Platz 1 Neu* e *DaF kompakt A1* oferecidos em suas páginas na Internet, mostramos suas limitações técnicas e questionamos seu valor didático. A utilização dessas ofertas digitais a fim de motivar, dar autonomia e exercitar a cooperação na aprendizagem de uma segunda língua é uma forma atraente para alunos e professores, porém, se ela não for bem analisada e integrada a um projeto pedagógico mais amplo, pode acabar tendo um efeito positivo somente a curto prazo, já que apresentam ainda muitos problemas. Perguntamo-nos, dessa forma, se exercícios que apresentam esse tipo de *feedback programado* simples – como os analisados

aqui - podem, primeiro, manter o aluno motivado a continuar a estudar sozinho no computador, e se, segundo, podem contribuir efetivamente para o aprendizado dos alunos.

O professor, ao escolher um livro, precisa conhecer também o material didático digital oferecido pelas editoras, já que há um grande interesse por parte dos alunos por esses recursos digitais. Com o presente trabalho, apresentamos alguns critérios do Catálogo de Gießen que podem ajudar professores a aprender a criticar e analisar melhor ofertas didáticas dis-

poníveis na Internet para que eles possam, posteriormente, orientar seus alunos sobre as possibilidades, os limites, as vantagens e desvantagens da utilização dessas ofertas dentro de seus contextos de ensino.

Por fim, baseando-se nas questões e problemas aqui apontados, acreditamos ser importante que professores e alunos tenham a habilidade e competência de refletir sobre a oferta digital de determinadas editoras, que, por sua vez, não devem servir só como uma vitrine para venda de material didático impresso, mas como uma opção eficaz de material de

ensino que contribua para a aprendizagem dos alunos e complemento com qualidade o conteúdo trabalhado em sala de aula. A reformulação dos exercícios e de seus respectivos *feedbacks*, assim como o avanço na qualidade da interatividade entre alunos e professores/tutores nas páginas da Internet com fins didáticos são sugestões e desejos de todos os envolvidos com processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, sejam eles professores, alunos, pesquisadores, editores ou programadores de informática. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (Hrsg.) von Goethe Institut Inter Nationes, der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001.
- Marques, Gabriela d. O.: *Tecnologia e internet no ensino de língua estrangeira: Avaliação discursiva de professores e alunos*. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006. [disponível em http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp025746.pdf, último acesso em 28/08/2014]
- Rösler, Dietmar: *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Stauffenburg, Tübingen, 2004.

Uma literatura entre-lugares. O caso da literatura *em* língua alemã produzida no Brasil no século XIX

Gerson Roberto Neumann¹ | UFRGS/Universität Potsdam

O presente texto traz a reflexão em torno do tema “Uma literatura entre mundos, contudo sem espaço definido. O caso da literatura em língua alemã no Brasil”, projeto desenvolvido há longo tempo e agora aprofundado em forma de Pós-Doutorado junto à Universität Potsdam, na Alemanha. O que se quer com o presente texto é chamar a atenção dos leitores – principalmente dos vinculados ao contexto de ensino de língua alemã no Brasil – para a necessidade de se trabalhar e pesquisar esta literatura que está esquecida em arquivos de universidades, institutos e residências particulares. Trata-se de uma literatura que precisa ser vista e ter voz e, além disso, trata-se de uma literatura que também poderia ser trabalhada em sala de aula.

Como dito acima, há longo tempo o tema da literatura entre mundos e sem espaço definido é foco de projetos de pesquisa. Já durante os estudos de Graduação, refletiu-se sobre a questão em pesquisas em torno da literatura escrita e publicada em língua alemã em editoras brasileiras, principalmente no século XIX e início do XX. Como bolsista de Iniciação Científica, foi possível atuar no projeto de pesquisa do Prof. Dr. Arthur B. Rambo intitulado “Recuperação da imprensa teuto-brasileira,”

o qual tinha por objetivo organizar e classificar por temas bibliotecas e acervos trazidos para a Unisinos.² Trata-se de bibliotecas oriundas, principalmente, de seminários jesuíticos do interior do estado do RS. Durante esse período, discutiu-se e refletiu-se sobre a classificação de autores da literatura ficcional publicada em língua alemã no Brasil. Aparentemente não se chegou a uma definição para a questão. Comumente são usados os conceitos de “literatura teuto-brasileira” (entre outros,

por Kuder 1936; Huber 2002; 2003; Seyferth 2004) ou então “literatura brasileira de expressão alemã” (Ribeiro de Sousa 2009). No entanto, nenhuma das formulações em torno da questão agrega a essa discussão uma reflexão suficientemente aprofundada em torno da real existência dessa literatura, ou seja, onde ela poderia ser localizada, qual a sua origem e quem são os autores que a compõem. Na fase da delimitação fundadora dessa literatura “especial” foram elaboradas uma ampla lista de títulos e uma longa enumeração de gêneros, sendo um deles de literatura ficcional. O gênero ficcional em língua alemã produzido no Brasil é o objeto de reflexão neste momento.

A LITERATURA EM LÍNGUA ALEMÃ PRODUZIDA E PUBLICADA NO BRASIL

Trata-se aqui de uma literatura de fundo sócio-histórico, no caso o contexto

¹ Gerson Roberto Neumann é professor de Literatura e Língua Alemã na UFRGS e atua também na área da Tradução. Entre 2014 e 2015 está vinculado à Universität Potsdam com bolsa Capes/Alexander von Humboldt para realização de Pós-Doc, cujo tema central é o apresentado aqui nesse texto. Publicou textos sobre as relações literárias entre Brasil e Alemanha. Sua dissertação de mestrado (2000) intitula-se *A Muttersprache (língua materna) na obra de Wilhelm Rotermund e Balduino Rambo e a construção de uma identidade cultural híbrida no Brasil* e a tese de doutorado (2004) *Brasilien ist nicht weit von hier! Die Thematik der deutschen Auswanderung nach Brasilien in der deutschen Literatur im 19. Jahrhundert (1800-1871)*.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo - RS. Ver www.unisinos.br.

da imigração alemã no Brasil. Especialmente em relação à imigração alemã, é necessário lançar um olhar mais atento ao século XIX. Os primeiros imigrantes chegaram ao Brasil nas primeiras décadas do referido século com apoio do então governo imperial.

Devido ao cenário político da época, os imigrantes não poderiam ser espanhóis, o que se explica devido às longas fronteiras com os países de língua espanhola. Holandeses e franceses eram uma opção impossível devido às antigas invasões no Nordeste brasileiro, assim como ao fato de estas nações possuírem colônias na América do Sul. Os ingleses não entravam em questão por causa de seus contatos próximos com Portugal. A partir desse cenário político, a emigração de alemães para o Brasil parecia favorável. Havia ainda outro fator em prol da imigração de alemães no Brasil: o casamento de Dom Pedro com a filha da casa dos Habsburgos da Áustria, Leopoldina.

Nesse cenário, ocorre a entrada dos primeiros imigrantes alemães no Brasil. A produção literária das primeiras ondas migratórias dá-se em forma de relatórios e de cartas, ainda não existindo espaço para a produção de uma literatura que possa ser vista como arte (de uma literatura de ficção).

A partir de 1850, ingressam no Brasil também emigrantes que deixavam sua terra natal principalmente por questões políticas. Em números, trata-se de um grupo menor; no entanto, com a sua chegada ocorre um crescimento considerável no que tange à política e à cultura no contexto migratório. Muitos desses novos imigrantes atuaram na Revolução de 1848 com o objetivo de criar uma unidade nacional alemã e, com a derrota, tiveram

que deixar sua pátria. A maior parte destes revolucionários vendeu sua força de trabalho como soldado ou mercenário, emigrando para os Estados Unidos; outros procuraram a América do Sul e destes muitos atuaram como soldados do lado brasileiro, em guerra com o ditador argentino Juan Manuel de Rosas na Guerra de La Plata.³

Os mercenários tornaram-se figuras emblemáticas no contexto migratório brasileiro, de modo que o grupo passou a ter um significado especial: eles são chamados de *Brummer*, um conceito que se fixou na História da imigração alemã no Brasil. Segundo Kreutz (1991), a definição *Brummer* quer dizer, em primeiro lugar, “o que causa zunido, barulho;”⁴ eles são resmungões que questionam tudo que se lhes é oferecido. Em segundo lugar, os mercenários são chamados de *Brummer* por causa do barulho que faz o *Patacão*⁵ sobre a mesa, dinheiro pelo qual trabalhavam.

Nesse contexto, foi fundado o primeiro jornal para as comunidades alemãs no Brasil, em 1852: *Der Kolonist*. Seu editor foi o diretor do diário *O Mercantil*, José Gomes Cândido, curiosamente um empreendedor de origem não germânica. Esse primeiro jornal, no entanto, teve uma breve existência. Os temas abordados pelo jornal giravam em torno do comércio, da indústria e da agricultura e também se traduzia as principais leis do império. O objetivo do jornal era de ampliar o tão relevante conhecimento geral dos colonos para uso no dia a dia brasileiro.⁶

O segundo jornal - *Der deutsche Einwanderer* - existiu primeiramente no Rio de Janeiro. Por questões financeiras, foi transferido para Porto Alegre no ano de 1854 pelo Dr. Kiekbach, onde foi comprado por Theobald Jaeger. O primeiro redator-

chefe do jornal foi Carl Jansen, um *Brummer*. Também este jornal teve vida efêmera, sendo fechado em 1861. Contudo, no mesmo ano as instalações foram compradas por um grupo de comerciantes, entre os quais se encontravam integrantes da antiga Legião Alemã, portanto *Brummer*. Dessa iniciativa, resultou o primeiro jornal alemão que desenvolveu um importante e longo trabalho: *Deutsche Zeitung*, que existiu até 1917. Importantes redatores trabalharam nele, entre eles Karl von Koseritz, possivelmente o liberal mais famoso. O jornal destacou-se pela sua postura liberal e anticlerical.

Depois dessa primeira experiência exitosa, a atividade jornalística teuto-brasileira intensificou-se; outros jornais surgiram, também fora da capital do Rio Grande do Sul. Em São Leopoldo, então o local com a maior concentração de imigrantes, Julius Curtius fundou, no ano de 1867, o almanaque *Der Bote. Amtliches Blatt für St. Leopold und die Colonien*. Esse jornal era igualmente de tendência anticlerical, mas, devido a divergências políticas relativas à colonização alemã no Brasil, tomou um posicionamento de oposição em relação ao *Deutsche Zeitung*.⁷

É importante ressaltar, contudo, que política e culturalmente não havia espaço para uma convivência harmoniosa nesse novo contexto, principalmente depois da chegada dos *Brummer*. Devido ao fato de este grupo ser formado basicamente de imigrantes de posição política liberal, explicando-se por isso a sua oposição ao tradicionalismo religioso (tanto católico como evangélico-luterano), iniciou-se um movimento anti-*Brummer* que se fez perceber claramente no cenário editorial. Dessa forma, as igrejas católica e luterana tornaram-se oposição frente aos ideais

³ Mais em relação a esse tema, vide *Cem anos de germanidade no Rio Grande do Sul*. Trad. Arthur B. Rambo. São Leopoldo: UNISINOS, 1999, p. 151-154.

⁴ KREUTZ, L. 1994, p. 22.

⁵ Uma moeda do período imperial brasileiro.

⁶ Ver FAUSEL, 1956, p. 225.

⁷ FAUSEL, E. 1956. Segundo Fausel, o jornal foi publicado até o ano de 1877.

liberais. O ganhador nessa disputa foi o cenário político-cultural da imigração alemã no Brasil, pois o conflito se fez refletir frutífero na produção literária.

Depois de anos de discussões, em 1899, foi publicada no *Editorial* do suplemento literário *Unterm Südlichen Kreuz*, do jornal *Deutsche Post* uma importante reflexão sobre a publicação de textos literários em língua alemã “sob uma outra constelação” em um outro “contexto.” Foi enfatizado o fato de que essa produção também deveria ser acessível àqueles que a quisessem ler. Segundo o editor e também escritor Wilhelm Rotermund, produção já existia, o que havia até então era a falta de opções onde se pudesse publicar, como é possível ler na passagem a seguir:

Wir gehen hier durch die zauberhafte Natur zuletzt selber verzaubert hindurch. Hätten wir doch nur jemanden, der unsere Augen öffnete für die vielen Schönheiten und sie uns erklärte! Es ist doch nicht recht, daß man uns immer dem Grossen Bären des nordischen Himmels führt, wo wir unter dem südlichen Kreuz wohnen (...). Schön wär's schon und auch gewiß nützlich, wenn man in einer Reihe ernster und heiterer Bilder das Land, über welchem das Kreuz des Südens seine stillen Kreise zieht, und auch die Menschen darin abkonterfeien würde. Mancher, das weiß ich, hat schon solche Zeichenstudien gemacht, aber sie in der Mappe ruhen lassen, weil er für derartige Skizzen keine Verwendung hatte.⁸

A LITERATURA EM LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL. LITERATURA ENTRE DOIS MUNDOS

A discussão em torno da literatura em língua alemã deixada pelos imigrantes alemães e seus descendentes é, sem dúvida, de grande importância. No ano de 2014 são comemorados os 190 anos da imigração alemã no Brasil. No entanto, o que se produziu na área da literatura encontra-se, em grande parte, infelizmente, esquecido em arquivos. Isso (também) deveria e mereceria ser recuperado e rememorado nessa ocasião!

Trata-se aqui de uma literatura sem pertencimento, que se localiza entre a Alemanha e o Brasil. Em questão está, portanto, uma literatura existente no Brasil, cujo local de identificação ainda não pode ser definido. Ela não é tida como brasileira porque foi publicada principalmente em língua alemã e direcionada a um grupo leitor limitado – mas ainda assim um grupo leitor brasileiro falante de língua alemã. Apesar de publicada em língua alemã, nela são abordados temas da realidade brasileira – trata-se do cotidiano dos imigrantes alemães. Esse fato, por sua vez, leva ao não reconhecimento dessa produção como literatura alemã, pois ela não é mais escrita na Alemanha e, por sua vez, tornou-se de certa forma desconhecida na Alemanha. Além disso, é importante mencionar que essa literatura paulatinamente incorporou termos da língua local, o que levou a um distanciamento ainda maior da geograficamente já distante Alemanha.

A partir de um estudo mais aprofun-

do e mais atento dessa literatura, pretende-se dar, portanto, uma importante contribuição para a discussão, ampliação e o aprofundamento de questões relativas ao tema, destacando conceitos como espaço, local e minorias. A discussão científica atual possibilita uma análise apropriada e profícua da expressão literária desse grupo imigrante nada homogêneo. No presente projeto, pretende-se, no entanto, analisar a literatura do imigrante alemão como uma produção de um grupo que produz ficção na sua língua materna em um cenário linguístico distinto. Com o passar do tempo, o cenário linguístico deixa perceber que um processo de hibridização linguístico-cultural está em curso.

São muitas as perguntas que surgem, quando se reflete de modo mais aprofundado sobre a questão, como, por exemplo:

- 1) A literatura dos imigrantes alemães e seus descendentes pode ser tomada como literatura de um grupo? Em caso afirmativo, e observando-se as diferenças inerentes a cada um, essa literatura poderia pertencer a uma história da literatura (brasileira/alemã)? Como isso se daria?
- 2) Ao se falar, conforme o romanista Ottmar Ette, de uma “Literatura sem local definido,” seria desnecessário tratar de uma literatura brasileira ou alemã? Ainda segundo Ette, a função da literatura – assim como da filologia – é tornar audível o que há muito valia como perdido.⁹ Seria esse também o caso da literatura aqui em questão?
- 3) Que função poderia desempenhar a tradução nesse caso? Que as línguas ocupam um lugar de destaque nessa produção

⁸ O chamamento foi publicado no Editorial do suplemento “Unterm südlichen Kreuz” em 4 de janeiro de 1899. Poder-se-ia citar aqui ainda outros almanaques e jornais, esse conteúdo não é o objetivo nesse momento. Sobre o assunto, BONOW (1991) publicou uma detalhada dissertação de mestrado. Nestes almanaques e jornais foi publicada a literatura analisada nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas.

⁹ ETTE, 2005, p. 59.

está claro. Até que ponto a importância das línguas e da tradução deve ser inserida nesse contexto da discussão?

4) As pesquisas e os levantamentos da literatura alemã publicada no Brasil e que hoje se encontra basicamente em arquivos tornariam essa produção do século XIX, mas de grande importância para a compreensão da história da formação do Brasil e da Alemanha, mais acessível, permitindo assim que mais pesquisadores possam estudá-la.¹⁰

Partindo dos estudos teóricos brasileiros relativos à literatura em língua alemã no contexto de imigração alemã no século XIX, é importante que se possa aprofundar e discutir a referida literatura com estudiosos da área da Literatura, assim como de outras áreas.

O LOCAL NA LITERATURA

A relevância do local na literatura há tempo fixou seu lugar nas discussões em áreas como as Ciências da Cultura e da Literatura. Nesse sentido, com essa discussão, pretende-se refletir sobre questões em torno da identidade e suas diversas formas de desdobramento.

A partir de uma perspectiva da literatura alemã, vem ao encontro da discussão uma importante obra de Ottmar Ette, *ZwischenWeltenSchreiben. Literaturen ohne festen Wohnsitz* (2005). O referido autor trabalha, entre outros temas, “Literatur in Bewegung” (2001) e “ÜberlebensWissen” literário (2004), sempre com o objetivo de refletir formas de expressão literária em

meio a passagens e à procura por aceitação e na luta pela eliminação de todas as formas de preconceitos. Em relação a isso, pode-se ler na apresentação do livro *ZusammenLebensWissen. List, Last und Lust literarischer Konvivenz im globalen Maßstab:*

*die Frage, wie wir zwischen unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Sprachen und Identitätszuschreibungen zusammenleben können, ist freilich eine der Grundfragen, auf welche die verschiedensten Traditionen der Literaturen der Welt [...] seit dem Gilgamesch-Epos und seit Tausendundeine Nacht immer wieder neue Antworten gesucht haben.*¹¹

Em relação à literatura dos imigrantes alemães também existe um convívio, que em parte é o reflexo de duas culturas, ou dito de outra forma, é a expressão de uma cultura que passou a existir dentro de outra, assumindo logo muitos elementos da cultura dela. Por isso, a literatura em questão pode ser tomada como um caso de hibridismo e como uma terceira forma de identificação.

Além dos estudos críticos de Ette, são de extrema importância “O local da cultura”, de Homi Bhabha (2000), especialmente quando se trata de “Estereótipo, discriminação e o discurso do colonialismo” e Stuart Hall (2009) quando se trata “Da diáspora. Identidades e mediação cultural”, assim como os trabalhos de Ortrud Gutjahr (2012), principalmente em relação aos estudos da “Transculturalidade e intermedialidade na Germanística

em tempos globais”¹² e de Andrea Pagni,¹³ nos seus estudos sobre “Processos de Tradução Cultural” e sobre “Literatura de Viagem.”

Importante também é o diálogo com o trabalho da Profa. Dra. Celeste H. M. Ribeiro de Sousa (2004), da USP, no qual ela se ocupa da “Imagem do outro” nas relações literárias entre Brasil e Alemanha. Ribeiro de Sousa também é a coordenadora do grupo de pesquisa RELLIBRA, que tem como objetivo trazer a literatura em língua alemã publicada no Brasil a uma plataforma online para, com isso, torná-la mais acessível ao leitor e pesquisador.¹⁴

Na produção literária em questão, é importante enfatizar que não se trata de uma produção de imigrantes com pouca experiência ou iletrados (o que também não deveria ser um elemento excludente por si só!), mas de muitos autores de formação acadêmica. Entre eles figuram, por exemplo, Georg Knoll (1861-1940 – estudou Botânica em Geisenheim), Paul Aldinger (1869-1944 – Doutor em Filosofia), Wilhelm Rotermund (1843-1925 – Doutor em Filosofia), e dentre eles o talvez mais ilustre e mais importante: Karl von Koseritz (1830-1890), que desempenhou importante trabalho político-cultural no Brasil.

A germanista Marion Fleischer (1981) busca definir essa literatura heterogênea dentro de sua homogeneidade, no entanto acaba por se concentrar nos objetivos dos autores estudados por ela. Conforme Fleischer, a referida literatura tem por objetivo contribuir para a manutenção da língua alemã e das tradições. Ao mesmo

¹⁰ Em relação ao trabalho de pesquisa em arquivos e acervos, cabe mencionar o projeto de digitalização dos principais acervos no Brasil que guardam almanaques e jornais publicados em língua alemã pelos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. O referido projeto do qual farei parte com o presente projeto, é encabeçado pelo Prof. Dr. Paulo A. Soethe, da UFPR e conta com a parceria do Deutsches Literaturarchiv Marbach. Além disso, estamos em contato com a colega argentina que iniciou o registro da literatura de expressão alemã naquele país, Profa. Dra. Regula Rohland de Langbehn. Ver Prof. Dr. Paulo A. Soethe, *Germanistik in Südbrasilien*. p. 531-534, 2010.

¹¹ Ver <http://www.uni-potsdam.de/romanistik/ette/konvivenz.html>.

¹² Mais dados sobre a bibliografia de Gutjahr, ver http://www.slm.uni-hamburg.de/fig2/personal/Ortrud_Gutjahr.html.

¹³ Mais dados sobre a bibliografia de Pagni, ver <http://www.romanistik.phil.uni-erlangen.de/institut/mitarbeiterinnen/pagni.shtml#reiseliteratur>.

¹⁴ A Profa. Dra. Celeste Ribeiro de Sousa também coordena o Projeto de Pesquisa “Literatura Brasileira de Expressão Alemã” no Grupo de Pesquisa RELLIBRA (Relações Linguísticas e Literárias Brasil-Alemanha). Ver www.rellibra.com.br.

tempo, no Brasil a literatura assumiria como que uma função pedagógica de transmissão da herança cultural. Em consonância com esse objetivo, ter-se-ia tentado invocar no imigrante e seus descendentes um ‘sentimento nacional’ no sentido de se amalgamar o amor à terra natal e a dedicação à sua nova pátria. Segundo a estudiosa, aqui está o princípio da explosão emocional que se apresenta em muitos textos da literatura de expressão alemã no Brasil.¹⁵

Em relação a essa discussão, a antropóloga Giralda Seyferth (2004) cita o sociólogo Emilio Willems¹⁶, que já em 1940 escreve sobre a literatura de expressão alemã no Brasil e lança mão do conceito de ‘cultura híbrida’ para reforçar a particularidade da cultura teuto-brasileira. Com isso ele busca superar algumas limitações dos conceitos de assimilação e de aculturação nos processos de migração vigentes à época. O hibridismo cultural contém o pré-requisito da duplicidade que resulta do contato dos imigrantes e de seus descendentes com o meio, a sociedade e a cultura no Brasil, o que se expressa pela aplicação analítica da categoria “teuto-brasileiro” (*Deutsch-Brasilianisch*, *Deutschbrasilianer* ou *Deutschbrasilianisch*).¹⁷

Como se pode perceber, o hífen, empregado em muitas definições identitárias, pode agregar características; mas também pode ser marcador de uma marginalização, de uma exclusão dos dois grupos conectados por ele. Nesse caso, também é importante mencionar os estudos de Ette, pois ele trabalha a produção literária impossível de ser definida

especialmente, a qual muitas vezes também é unida a dois ou mais lugares com o já mencionado hífen. Conforme o autor, literatura e ciência, e aqui poder-se-ia mencionar o caso da literatura teuto-brasileira, repousam sobre um grande número de localizações espaciais e por isso correm o risco de não serem percebidas e refletidas.¹⁸

No caso dos imigrantes alemães no Brasil – fundamentalmente um homem do campo – tem-se o caso de um ‘marginal man’,¹⁹ que vivia praticamente ‘isolado’ na sua língua e nas localidades organizadas e planejadas (regiões de vales) para ele. Ele deve cultivar essas terras de modo que nelas pudesse ocorrer um constante desenvolvimento em pequenos estabelecimentos. Nesse sentido, Fleischer afirma que os grupos migratórios que se estabeleceram no Brasil são caracterizados pelo isolamento cultural. As causas para tal são: a dificuldade de comunicação devido às línguas ou às diferentes tradições ou por vezes também devido às grandes distâncias entre as diferentes colônias entre si, assim como entre elas e os centros urbanos.²⁰ Como os imigrantes são homens marginais que vivem entre mundos, assim a literatura também parece ter sido tomada formalmente como menor. Ela foi tachada de ser direcionada a um público não letrado – apenas a pessoas com parca alfabetização e, além disso, com poucos conhecimentos. Uma demonstração da “ambivalência,” da “dualidade” e do particularismo geralmente atribuído a descendentes de imigrantes.²¹ Pode-se afirmar isso, pois, apesar de ele ser um

homem inserido no seu contexto, trata-se de alguém que ainda assim se desloca entre dois mundos e duas línguas e que se encontra em um processo de construção híbrida. O encontro de ambos os contextos fica claro em muitos poemas. Aqui foram selecionados apenas alguns de muitos (mas já bastante representativos) títulos de poemas: *Heimat Brasilien*, de Carlos H. Hunsche; *São Paulo*: de Rudolf Hirschfeld; *Brasília*: de Dora Hamann; *Der Einwanderer*, de Karl Fouquet. Todos esses poemas encontram-se no livro da já mencionada Marion Fleischer (1981).

A escrita dos autores citados acima vale como composição simbólica da estruturação de uma “comunidade nacional” em um formato teuto-brasileiro²², sendo que os conteúdos culturais de etnicidade se caracterizam como marcadores de identidade do limite em relação à sociedade nacional. Esses símbolos exigem, porém, constantes reinterpretações com base no fato de que a incorporação e a adaptação desses elementos ocorrem em um novo contexto. Nesse caso ocorre uma diluição do passado, do presente e do futuro para que uma continuidade transcendental da nação seja possível. Hall (2009) vê a nação como uma comunidade simbólica que surge a partir de um forte sentimento de identificação e lealdade.²³ Nesse sentido, a literatura deve ser pensada não somente através da lógica da ambivalência (o indivíduo assim como a literatura entre duas culturas), como frequentemente ocorre.

¹⁵ FLEISCHER, 1981, p. 26-27.
¹⁶ Emilo Willems (1905-1997) foi um cientista social alemão, radicado no Brasil. Ver *Aculturação dos alemães no Brasil*, São Paulo, 1946.

¹⁷ SEYFERTH, G. 2004.

¹⁸ ETTE, 2001, p. 21.

¹⁹ SEYFERTH, 2004.

²⁰ FLEISCHER, 1981, p. 25.

²¹ SEYFERTH, 2004. Ver também KUDER, 1936/37; HUBER, 1993, 2002, 2003.

²² Ver SEYFERTH, 2004.

²³ Ver HALL, S. 2009, p. 54. Para ter uma ideia mais detalhada das comunidades alemãs no Brasil, ver NEUMANN, 2000.

CONCLUSÃO

No momento em que se tenta buscar respostas em relação à homogeneização cultural e refletir sobre questões relativas à identidade, é válido lançar um olhar ao passado muitas vezes não muito remoto.

O propósito do presente texto foi, portanto, apresentar uma reflexão sobre a literatura produzida e publicada em língua

alemã no Brasil, tomando-se principalmente como período o século XIX. Além de apresentar a literatura – e espera-se que de certa forma alguns já tenham conhecimento dessa rica bibliografia que existe no Brasil –, quer-se estimular e convidar colegas e interessados a participarem nas pesquisas em torno do tema. Nesta pesquisa há muitos elementos pessoais em consonância com os científicos e isso pode

ser reforçado neste momento, pois, para uma efetiva participação no projeto e de modo geral na pesquisa, é importante o domínio do idioma alemão (geralmente a referência ao idioma alemão está para a prática de dialetos). Dado o fato que aqui se escreve a um público de formação germanística, espera-se conseguir alcançar potenciais leitores interessados no tema e ter retorno. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BHABHA, Homi K. *Die Verortung der Kultur*. Mit einem Vorw. von Elisabeth Bronfen. Dt. Übers. von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Tübingen: Stauffenburg-Verl., 2000.
- BONOW, Irmgart G. *Onde o sabiá canta e a palmeira farfalha: a poesia em língua alemã publicada nos anuários (1874-1941) sul-rio-grandenses*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica - PUC-RS, 1991, Dissertação (Mestrado em Letras). PUC-RS, 1991.
- ETTE, Ottmar. *Literatur in Bewegung. Raum und Dynamik grenzüberschreitenden Schreibens in Europa und Amerika*. Göttingen: Verbrück Wissenschaft, 2001.
- ETTE, Ottmar. *ZwischenWeltenSchreiben. Literaturen ohne festen Wohnsitz*. Berlin: Kadmos, 2005.
- FAUSEL, Erich. Literatura Rio-Grandense em língua alemã. In: *Enciclopédia Rio-Grandense. Vol II - O Rio Grande Antigo*. Canoas: Ed. Regional, 1956, p. 222-239.
- FLEISCHER, Marion. *Elos e Anelos da Literatura em Língua Alemã no Brasil*. São Paulo: Ed USP, 1981.
- GUTJAHN, Ortrud. "Transkulturalität und Intermedialität in der Germanistik des globalen Zeitalters. Eine Einleitung", in: Ortrud Gutjahr (Hg.): *Transkulturalität und Intermedialität in der Germanistik des globalen Zeitalters*, Panel 2 in: Akten des XII. internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010. Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit, Band 2: Eröffnungsvorträge – Diskussionsforen, hg. v. Franciszek Gruzca, Frankfurt a. M. 2012, S. 75-106.
- HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende, Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- HUBER, Valburga. *Saudade e esperança*. Blumenau: Ed. FURB, 1993.
- HUBER, Valburga. "O sentimento patriótico na literatura teuto-brasileira". In: *Blumenau em Cadernos*, v. 44, n. 1/2, p. 52-60, 2003.
- KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.
- KUDER, Manfred. Die deutschbrasilianische Literatur and das Bodenständigkeitsgefühl der deutschen Volksgruppe in Brasilien. *Ibero Amerikanisches Archiv*, v. 10, n. 4, p. 394-494, 1936/37.
- NEUMANN, Gerson Roberto. „Eine literatur ohne festen Platz: die suche nach einer Definition.“ In: Hernández, Isabel ; Vedda, Miguel (Hrsg.). *Ibero-americanisches Jahrbuch für Germanistik*, Berlin: Weidler, 2012. p. 189-202.
- NEUMANN, Gerson Roberto. *Brasilien ist nicht weit von hier! Die Thematik der deutschen Auswanderung nach Brasilien in der deutschen Literatur im 19. Jahrhundert (1800-1871)*. Frankfurt am Main/ Berlin: Peter Lang, 2005.
- NEUMANN, Gerson R. *A Muttersprache (língua materna) na obra de Wilhelm Rotermund e Balduino Rambo e a construção de uma identidade cultural híbrida no Brasil*. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2000.
- PAGNI, Andrea. "Literarische Vermittlungen: Bilder des Anderen", in: Peter Birle (Hrsg.): *Die Beziehungen zwischen Deutschland und Argentinien*. Frankfurt a.M.: Vervuert 2010.
- ROTERMUND, Wilhelm. "Unterm südlichen Kreuz" In: *Deutsche Post*, 4 de janeiro de 1899. São Leopoldo: Editora Rotermund.
- SEYFERTH, Giralda. "A idéia de cultura teuto-brasileira: literatura, identidade e os significados da etnicidade." In: *Horizontes Antropológicos*. vol.10 no.22 Porto Alegre July/Dec. 2004.
- SOETHE, P. A. Germanistik in Südbrasilien. In: *Deutsche Schillergesellschaft*. Jahrbuch, v. 54, p. 531-534, 2010.
- SOUSA, Celeste H. M. Ribeiro de - *Do cá e do lá: Introdução à imagologia*. São Paulo, Humanitas/Fapesp, 2004.

VOM MUND ZUM OHR: Das **Geschichtenerzählen** im Deutschunterricht¹

Heloísa Schaefer Wilke Jardim², Rosângela Markmann Messa³

Es war einmal...“ ist eine typische Einleitung von Märchen, die leider nicht mehr so oft gehört wird. Die (mündliche) Erzählkultur wird im Zeitalter der digitalen Medien und der audio-visuellen Angebote verdrängt und dadurch kommen elementare Aspekte der Entwicklung des Menschen abhanden. Im Bewusstsein des allmählichen Verschwindens des Geschichtenerzählens und der damit verbundenen Nachteile sollte die Schule zum Erzählen im Unterricht ermuntern und das Erzählen gezielt fördern. Der Fremdsprachenunterricht kann in diesem Kontext eine große Rolle spielen: durch das Geschichtenerzählen besteht die Möglichkeit, den Menschen ganzheitlich zu bilden: mit Kopf, Herz und Hand⁴. Als Fremdsprachenlehrer sollte man sich dessen bewusst sein und sich die Zeit nehmen, Geschichten im Unterricht zu erzählen, denn dadurch entwickeln Schüler die Sprache und andere wichtige und elementare Fähigkeiten. Dieser Beitrag möchte dies beleuchten und als Anregung zur Bereicherung der Praxis im Deutschunterricht des Kindergartens und der Vorschule dienen.

DIE VORTEILE DES GESCHICHTENERZÄHLENS

Das Geschichtenerzählen hat sehr viele Vorteile. Kinder lieben Geschichten und wenn sie die deutsche Sprache durch

eine Geschichte erleben, werden sie einen persönlichen Zugang zu dieser Sprache entwickeln. Außerdem weiß man, dass Geschichten Emotionen erregen und dass diese Emotionen auch die Grundlage des Sprachaufbaus sein können. Sisto (2001: 31)

erwähnt einen anderen großen Beitrag des Erzählens: die Anregung der Kreativität und der Fantasie:

E contar histórias hoje significa salvar o mundo imaginário. Vivemos, em nosso tempo, o império das imagens, quase sempre gerais, reprodutoras e sem individualidade. Essa reprodução desenfreada, opera por uma série de meios de comunicação, em muitos casos, impede o livre exercício da imaginação criadora. O espaço que sobra para o destinatário influir no produto é quase nenhum.

Die Motivation ist ein Grundbedürfnis des Lernens. Menschen hören gern Geschichten. Kinder im Kindergarten und in der Vorschule lassen sich durch Geschichten begeistern. Der Spaß an dem, was erzählt wird, regt ihre Motivation an. Fantasie ist nicht nur wichtig für kreatives, sondern Voraussetzung für zielgerichtetes Handeln. Kinder wandeln das Gehörte in

¹ Diese Arbeit ist das Ergebnis einer Monografie, die 2012 unter demselben Titel im Instituto Superior de Educação Ivoti vorgestellt wurde.

² Professora de Língua Alemã no Centro de Ensino Médio Pastor Dohms, Especialista em Aprendizagem de Língua Alemã pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI).

³ Professora no Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA/ISEI), Coordenadora Pedagógica da Rede Sinodal de Educação, doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

⁴ Johann Heinrich Pestalozzi war ein bedeutender Pädagoge, Philosoph und Politiker, der das Prinzip Kopf, Herz und Hand entwickelt hat. Laut Pestalozzi soll der Mensch sein Herz, seine handwerklichen Fähigkeiten sowie seinen Geist bilden.

eigene Vorstellungen um und entwickeln dadurch ihre Kreativität.

Ein anderer Vorteil des Geschichtenerzählens ist, das Zuhören zu schulen. Das Zuhören ist sehr wichtig und davon hängen viele Kommunikationssituationen ab. Es ist wesentlich für das Verständnis einer Geschichte, auch für den Spracherwerb und für den Erwerb von Schreib- und Lesekompetenzen.

Das gemeinsame Erleben und Hören von Geschichten ist eine Form des Miteinanderseins und eine Chance, Toleranz, Respekt und Verständnis zu entwickeln, denn während des Zuhörens können unter den Zuhörern verschiedene Meinungen vorkommen, auch Zweifel können zusammen gelöst werden und sogar eine Suche nach dem Sinn der Geschichte kann in Gruppen entstehen. Goethe (*apud* Bleyhl 2002: 11) sagte schon einmal vom Schriftsteller, dass er Langeweile erregen werde, „wenn er nichts zu denken übrig lässt“. Geschichten müssen den Zuhörern Herausforderungen anbieten, damit sie Vergnügen beim Geschichtenhören haben.

Das Erzählen wird außerdem als Sozialisationsgelegenheit gesehen, da es die Begegnung mit dem Neuen, Unbekannten und Fremden ermöglicht.

Knecht (2009: 18) zufolge „fördert das Erzählen die Wertevermittlung anderer Kulturen, eröffnet den Kindern einen Horizont, der über die subjektiv erlebten Geschichten hinausgeht. Daher haben die Geschichten eine große Bedeutung auch für die kollektive gesellschaftliche Identität“. Fremde Erfahrungen werden mit den eigenen Erlebnissen konfrontiert und bieten Raum für das Verständnis anderer Sichtweisen. Durch Geschichten lernt man Interkulturalität, denn sie ermöglichen das Kennenlernen verschiedener Werte

und Handlungsweisen der Weltkulturen. Wenn man an den Deutschunterricht und an die deutsche Sprache denkt, ist es lohnenswert, den Kindern Geschichten aus Deutschland zu erzählen, in denen kulturelle Unterschiede vorkommen. Mit Hilfe von Geschichten kann man im Unterricht sehr viel Kultur vermitteln.

Selbstverständlich hat das Erzählen sehr viel mit der Förderung und mit dem Verständnis von Sprache zu tun. Der Erwerb literarischer Kompetenz beginnt, bevor die Kinder lesen können. Wenn Kinder ihren langen Weg zur Literatur beginnen, dann bedeutet dies, dass jedem prinzipiell die Chance gegeben wird, für sich einen Zugang zu jener o.g. meisterlichen Literatur zu finden. Die Wege dorthin können jedoch erfahrungsgemäß individuell unterschiedlich sein und werden auch nur von wenigen gegangen.

Das Erzählen ist ein wichtiges Medium in der Sprache der Literatur, denn während des Erzählens werden Erzählfloskeln benutzt, in der Regel werden vollständige Sätze gesprochen, Figuren werden durch sprachliche Eigenheiten charakterisiert. Je mehr ein Kind Geschichten hört, desto besser und schneller ist es in der Lage, z. B. Märchen an ihren typischen Anfängen zu erkennen oder Reime zu identifizieren. Die Literacy-Erziehung fördert auch das Textverständnis, denn einer längeren Erzählung zu folgen, ist gar nicht so einfach. Diese Kompetenz entwickelt sich mit der Zeit; zuerst hört man kürzeren Texten zu, später längeren.

Sprache lernt man auch, indem man mit anderen Menschen agiert. Als Kind konstruiert man aufgrund von Sprachvorbildern seine Regeln und sprachlichen Formen, die im Kontakt mit der Umgebung und Sprachverwendung angepasst werden. Wenn man Geschichten erzählt,

vermittelt man auch sprachliche Regeln. Wenn man an kleine Kinder denkt, merkt man, dass sie mündliche Geschichten viel besser verstehen und sich auch besser an sie erinnern können als an vorgelesene oder selbstgelesene. Wer erzählt, achtet auf seine Zuhörer und passt den Wortschatz der Gruppe an. Wenn es nötig ist, kann der Erzähler wiederholen und so ein optimales Verständnis sichern. Dadurch erweitert das Geschichtenerzählen den Wortschatz und auch die Sprachkenntnisse der Zuhörer. Wer erzählt, wiederholt gerne die gleichen Wörter und Sätze und das vereinfacht auch den Spracherwerb, denn durch Wiederholung wird gelernt. Beim Hören wird auch das Baumuster der Geschichte durchschaubar und das fördert ebenfalls die Sprache.

Eine Sprache durch Geschichten zu lernen ermöglicht es, dass der Schüler die Sprache als Ganzheit erlebt und nicht als Sammlung von Wörtern, nicht formell und systematisch. Geschichten vermitteln die Vielfältigkeit der Sprache. Sie fördern das Globalverständnis und dadurch fühlt sich der Zuhörer sicherer beim Verstehen.

Wenn es eine bekannte Geschichte ist, kann der Zuhörer in der Fremdsprache Ableitungen machen und trotz der unbekannt Wörter, die vorkommen, schon viel verstehen. Wenn die Geschichte unbekannt ist, können die Schüler einfach in die Sprache eintauchen, Wörter in der deutschen Sprache hören und die Geschichte global verstehen und langsam intuitiv lernen.

DIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN DES GESCHICHTENERZÄHLENS

Die beste Geschichte ist sicher diejenige, die die Neugier des Kindes anregt. Aber es ist gar nicht so einfach, solche Geschichten zu finden, vor allem wenn

man an den Deutschunterricht im Kindergarten und in der Vorschule denkt.

Die Geschichte muss das Interesse der Schüler wecken, muss altersgemäß und realitätsnah sein – muss dem entsprechen, was Kinder im Moment erleben oder gerne erleben würden. Kinder, die in den Kindergarten gehen und in der Vorschule lernen, sind zwischen zwei und fünf Jahren alt, deshalb muss man als Lehrer schon wissen, wofür sich Kinder in diesem Alter interessieren.

Die Geschichten für kleine Kinder sollen einfache, lebendige und attraktive Handlungen sowie lebensnahe Situationen enthalten, damit sich die Kinder mit der Geschichte identifizieren und interagieren können.

Wenn eine Geschichte im Deutschunterricht erzählt wird, ist die Sprache auch ein wichtiger Punkt, auf den man achten soll. Einige Geschichten enthalten komplexe Sprachbeispiele. Andere haben aber eine ritualisierte Sprache, die den Kindern beim Fremdsprachenlernen helfen kann. Kinder freuen sich auf Rituale und Wiederholungen, was sie von den *Teenagern* sehr stark unterscheidet, weil letztere lieber immer etwas Neues haben. Nach Bleyhl (2001: 36) erfüllt die ritualisierte Sprache wichtige Aufgaben beim Lernen:

Die Schüler erhalten die Gelegenheit beim Erzählen der Geschichte mitzumachen. Spätestens nach der zweiten Wiederholung können einige diese Sätze schon sagen. Die Schüler werden mit Alltagssprache konfrontiert, die in Situationen eingebettet ist.

Wenn die Sprache, die im Buch verwendet wird, zu schwierig für die Kinder ist, kann die Geschichte sowohl inhaltlich als auch sprachlich vereinfacht werden. Es ist nicht nötig, die Geschichte

neu zu schreiben, sie kann relativ leicht sprachlich adaptiert werden.

Wenn ein Text zu viele komplizierte Satzstrukturen hat, verlieren manchmal besonders kleine Kinder den Zusammenhang von dem, was sie hören. Bevor eine Geschichte im frühen Deutschunterricht erzählt wird, müssen ihre Sätze einfach strukturiert werden, um die Kinder in deren/ihrer Verstehenskompetenz nicht zu überfordern.

Manchmal gibt es auch Geschichten, die zu lang sind und den Zuhörern langweilig werden, deshalb können sie gekürzt werden. Wenn man den Kindern eine Geschichte erzählen möchte, muss man darauf achten, dass Kinder, vor allem die *Medienkids*, nicht für so lange Zeit still bleiben und zuhören können. Claussen (2006: 119) hat verschiedene Vorschläge für die Erzähldauer im Kindergarten und in der Vorschule: gelegentlich ganz kurze Geschichten erzählen, kurze Geschichten von circa zwölf bis fünfzehn Minuten oft erzählen, längere Geschichten von circa dreißig Minuten selten erzählen und sehr selten lange Geschichten mit circa fünfundvierzig Minuten lang erzählen. Coelho (1986: 54) empfiehlt für kleine Kinder eine Erzähldauer zwischen fünf und zehn Minuten und für die Größeren fünfzehn bis zwanzig Minuten.

Das Erzählen sollte im Alltag der Kinder präsent sein oder eingeführt werden. Es kann auf verschiedene Weisen vorkommen, wie zum Beispiel am Anfang des Unterrichts als Einstieg, als Fünfminuten-Geschichten für kleine Gruppen oder als ein regelmäßiges Erzählen für alle Kinder. Der ideale Zeitpunkt, um eine Geschichte zu erzählen, ist flexibel.

Um eine Geschichte zu erzählen, ist es nicht nötig, einen eigenen Raum zu haben, es kann überall geschehen. Es ist sinnvoll, einen Erzählraum, eine Erzählecke

oder einen Erzählkreis passend vorzubereiten. Man kann dies mit Gegenständen der Geschichten machen; unter anderem können Erzählmaterialien ausgelegt werden. Wichtig ist, dass die Kinder sich in die Atmosphäre der Geschichte zurückziehen können.

Es hilft den Kindern, wenn man ihnen regelmäßig erzählt. Regelmäßig erzählen heißt, immer zu der gleichen Zeit erzählen und die Erzählsituation auf dieselbe Weise gestalten.

Es ist auch sehr wichtig beim Erzählen, Gestik, Mimik, Augenkontakt und Stimme gezielt einzusetzen, um das Verständnis der Geschichte zu erleichtern. Der Körper erzählt immer mit. Laut Sisto (2001: 114) ist die Körpersprache ein wichtiger Bestandteil des Erzählens:

Os gestos, os movimentos, a mímica, as expressões corporais do contador de história, via de regra, são acompanhamentos, auxiliares, ampliadores ou substitutos da linguagem articulada. Estão carregados de informações que podem ser decodificadas instantaneamente.

Der Erzähler kann mit einfachen Gesten und klaren Bewegungen das, was gerade in der Geschichte passiert, präsentieren. Verschiedene Figuren der Geschichte können auch verkörpert werden. Die Kinder können verschiedene Arten von Geschichten an der Stimme, dem Blick- und der Körperhaltung des Erzählers sofort erkennen.

Das Erzählen, vor allem im frühen Deutschunterricht, muss den Zuhörern auf verschiedene Weise Unterstützung zum Verständnis anbieten. Wenn beim Erzählen Hilfsmittel benutzt werden, wird damit ermöglicht, dass die Kinder den Ereignissen vor ihren Augen und Ohren besser folgen und sich später besser an die

Geschichte erinnern können.

Beim Geschichtenerzählen ist es auch empfehlenswert, die Kinder in die Erzählung zu bringen, das heißt, dass sie mitmachen können. Nach Claussen (2006: 40) kann man die Zuhörer auf verschiedene Art und Weise einbeziehen: „Es reicht vom Mitsprechen von Wörtern, Sätzen und Textpassagen, vor allem von Wiederholungen, Schlusssätzen, vom Mitzeigen mit den Händen, von mimischer Beteiligung, von unterschiedlichen, kurzen Sprachrollen bis hin zu ganzen Inszenierungen“.

Man sollte Kinder vor, während und nach der Geschichte einbeziehen. Bleyhl (2002: 37) legt viel Wert auf das *Pre-listening*- und *Post-listening*-Verfahren in den praktischen Beispielen für den Einsatz von Geschichten beim Fremdsprachenunterricht, weil dadurch die Sprache vorentlastet wird und die Geschichte besser verstanden werden kann. Außerdem können die Kinder nach der Geschichte den gehörten Wortschatz festigen und noch mehr über die Geschichte nachdenken.

Bevor die Geschichte erzählt wird, können verschiedene Aktivitäten durchgeführt werden. Diese können Wortschatz und Inhalte, die das Verständnis der nachfolgenden Geschichte sichern, antizipieren oder wiederholen. Sie bereiten die Zuhörer auf die kommende Geschichte vor, damit ihnen das Verständnis leichter fällt. Diese Phase hat die Aufgabe, eine Wissens- und Verstehensgrundlage aufzubauen sowie die Schüler zu motivieren.

Während die Kinder die Geschichte hören, können sie sich mit ein paar Aufgaben beschäftigen. Wie schon erwähnt, können sie zu bestimmten Wörtern oder Figuren der Geschichte Geräusche oder Gesten machen, die vorgegeben werden oder vor der Geschichte gemeinsam überlegt werden. Sie können unter anderem Sätze

wiederholen, Sprüche zusammen laut sagen, mit Handpuppen interagieren, bestimmte Gegenstände benutzen, wenn sie in der Geschichte genannt werden. Für die Aufmerksamkeit sind solche Aufgaben sehr gut, sie machen den Kindern Spaß, denn sie freuen sich schon auf das, was passieren soll, und auf den Moment, in dem sie in Aktion treten dürfen. Außerdem fühlen sie sich verantwortlich für das Miterzählen.

Nachdem die Kinder die Geschichte gehört haben, müssen im Unterricht Aktivitäten gemacht werden, die die Geschichte aktiv wiederholen und ihre wichtigen Effekte nacharbeiten. Diese Effekte müssen stark ins Bewusstsein rücken und werden erst durch die Wiederholung gefestigt, um später aktiv beim Sprechen benutzt zu werden.

Man kann feststellen, dass es keine leichte Aufgabe ist, Geschichten zu erzählen, denn man muss auf verschiedene Punkte achten. Andererseits wird klar, dass man es mit einer guten und sorgfältigen Vorbereitung machen muss, um Erfolg zu haben.

SCHLUSSWORT

Dieser Beitrag hatte als Ziel, darzustellen, wie wichtig das Geschichtenerzählen in der Entwicklung eines Menschen ist und wie man es im Deutschunterricht einsetzen kann, um die deutsche Sprache zu fördern.

Als Deutschlehrer hat man den großen Auftrag, den Schülern die deutsche Sprache beizubringen, aber man sollte sich nicht nur darauf konzentrieren. Der Lehrer hat noch weitere soziale Verpflichtungen: er hat einen direkten sowie indirekten Einfluss auf die Entwicklung seiner Schüler. Er hat sich der Herausforderung zu stellen,

dass Schüler nicht nur sprachlich gefördert werden, sondern auch andere Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln. Damit der Lehrer seine Schüler ganzheitlich anspricht und sie wirklich fördert, muss er sich verschiedene Strategien und Methoden ausdenken, die im Unterricht eingesetzt werden können. Das Geschichtenerzählen ist eine Form, die die Schüler unterschiedlich fördern kann, und es hat sich herausgestellt, dass das Geschichtenerzählen für den Deutschunterricht im Kindergarten und in der Vorschule sehr geeignet ist. Wenn man aber ohne Vorbereitung erzählt und es konkrete Intention macht, erreicht man damit vielleicht nur wenige Ziele und fördert die Schüler nicht in der Sprache, auch nicht in ihrer persönlichen Entwicklung.

Obwohl man ständig erzählt, ist es nicht einfach, den Schülern eine Geschichte in einer Fremdsprache zu erzählen und deshalb sollte der Lehrer vorher üben und diesen Moment didaktisch gut überlegen und planen.

Jungen Schülern Geschichten auf Deutsch zu erzählen, ist eine große Herausforderung, für die man aber belohnt wird, wenn man sieht, wie sie begeistert zuhören, mitmachen und verstehen. Den Kleinen gefallen Geschichten wohl noch viel mehr als den älteren Schülern, denn sie erleben wirklich das mit, was in der Geschichte geschieht. Der begrenzte Wortschatz der Kindergartenkinder sollte keine Barriere für das Erzählen sein, denn die Kinder bemühen sich, die Geschichte zu verstehen.

Man muss auch heutzutage überlegen: wenn wir Lehrer den Kindern nichts erzählen, wer macht es denn? Man hat als Deutschlehrer die Chance zu erzählen und man sollte sie wahrnehmen. Die Kinder freuen sich bestimmt, wenn sie die deutsche Sprache mitten in einer ganz spannenden Geschichte erleben. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- BLEYHL, Werner. *Fremdsprachen in der Grundschule: Geschichten erzählen im Anfangsunterricht. Storytelling*. Hannover: Schroedel, 2002.
- CLAUSSEN, Claus. *Mit Kindern Geschichten erzählen*. Berlin: Cornelsen, 2006.
- COELHO, Betty. *Contar histórias, uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1986.
- JENTGENS, Stephanie. Erzählen im Rahmen von Literacy-Erziehung. In: In: HOFFMEISTER-HÖFENER, Thomas (Org.). *Erzählwerkstatt im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen, 2009, S. 37-42.
- KNECHT, Gerhard. Der Wert des Erzählens. In: HOFFMEISTER-HÖFENER, Thomas (Org.). *Erzählwerkstatt im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen, 2009, S. 18-25.
- SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.

Pibid¹: ein **interessantes** Projekt zur Förderung der Deutschlehrerbildung für angehende Lehrer am **Instituto Superior de Educação Ivoti**

Josiane Richter²

In diesem Text wird das Pibid für Deutsch, das am Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) stattfindet, vorgestellt. Zuerst wird erklärt, was dieses Programm ist und was es für die brasilianische Erziehung und auch für die brasilianische Lehrerbildung bedeutet. Danach wird erklärt, wie das Programm in Ivoti organisiert ist, welche Aktivitäten entwickelt werden und was gemacht wird. Zum Schluss werden einige Ergebnisse dieser Arbeit dargestellt und diskutiert.

- *elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;*
- *inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;*
- *incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;* e
- *contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Unter:*

PIBID: EIN STIPENDIENPROGRAMM FÜR ANGENEHENDE LEHRER

Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) ist ein Programm, das von CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), d.h. auch vom Erziehungsministerium in Brasilien, unterstützt wird. Das Pibid ist eine Initiative, deren Ziele die Entwicklung und die Aufwertung der Lehrerbildung für die Grundschule sind. Studenten, die eine Lehrerbildung machen, können am Programm teilnehmen und Stipendien bekommen. Diese Studenten gehen dann in öffentliche Schulen, wo sie 4 Stunden pro Woche unterrichten. Das ist eine Chance für die

Studenten, vom Anfang ihres Studiums an in die Schulen zu gehen und dort pädagogisch-didaktische Aktivitäten durchzuführen. Diese Stunden werden in der Universität mit Hilfe eines Dozenten vorbereitet und in der Schule von einem Lehrer begleitet. Außerdem sind die Studenten immer zu zweit oder zu dritt in den Klassen.

Auf der Homepage des Programms Pibid (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>) findet man eine detaillierte Beschreibung der Ziele, die uns auch zeigen, was das Programm umfasst:

- *Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério;*

¹ Pibid heißt auf Portugiesisch "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência". Das ist ein Stipendienprogramm für angehende Lehrer.

² MA in angewandter Linguistik (UNISINOS/RS), Regionale Fachbetreuerin für Deutsch, Koordinatorin des Pibid für Deutsch am ISEI, Lehrerin am ISEI – Instituto de Educação Ivoti und am ISEI - Instituto de Superior de Educação Ivoti, E-Mail: josirichter@yahoo.com

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Letztes Abrufdatum: 24. September 2014)

Zusammengefasst kann man sagen, dass das Programm wichtig ist, damit die Studenten schon ganz früh während des Studiums Kontakt zur Schule haben und den Unterricht erleben können, sodass man die Theorie mit der Praxis besser verbinden kann. Außerdem können die öffentlichen Schulen auch von der Arbeit profitieren und bestimmte Lücken (je nach Notwendigkeit) füllen. Da der Lehrerberuf in Brasilien leider nicht so gut angesehen wird, ist diese Aktion auch wichtig, um die Lehrerbildung aufzuwerten und zu verbessern.

DAS PIBID FÜR DEUTSCH AM ISEI

Am ISEI (Instituto Superior de Educação Ivoti), wo das IFPLA (Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã³) seinen Sitz hat, gibt es das Pibid seit März 2014. Insgesamt sind es 60 Studenten, die am Programm teilnehmen. Diese Studenten studieren Pädagogik, Musik, Portugiesisch oder Deutsch. An dem Programm Pibid-Deutsch nehmen 10 Studentinnen, 2 Begleitlehrerinnen einer öffentlichen Schule und eine Koordinatorin, Dozentin der Lehrerbildung am IFPLA/ISEI, teil.

Das Projekt Pibid-Deutsch wird in der öffentlichen Schule Escola Municipal de Ensino Fundamental Ildo Meneghetti in Ivoti entwickelt. Diese Schule wird in diesem Jahr 30 Jahre alt. 778 Schüler vom Kindergarten bis zur 9. Klasse lernen dort. Die meisten kommen aus relativ einkommensschwachen Familien. 79 Lehrer und Angestellte arbeiten in der Schule.

In unserer globalisierten Welt ist es

fundamental, Fremdsprachen zu lernen. Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist sicherlich ein wichtiges Plus in der Bildung der brasilianischen Schüler, da Spanisch und Englisch heute schon ganz oft eine Notwendigkeit sind. Zum Erlernen der deutschen Sprache in einer öffentlichen Schule beitragen zu können, ist eine große Herausforderung, die aber sicherlich wichtig und lohnenswert ist und sehr viel Freude bringt.

Während Schüler die Möglichkeit bekommen, ihre Kenntnisse beim Lernen einer zweiten Sprache zu verbessern, können Studenten ihre Erfahrung als Lehrer langsam aufbauen und die Theorie mit der Praxis verbinden, was während des Studiums dann auch zu einem großen Vorteil wird. Davon profitieren aber nicht nur die teilnehmenden Studentinnen, sondern auch die anderen Studenten des Kurses und die Dozenten, die sich das anhören und ansehen können, was in dem Projekt gemacht wird, denn diese Erfahrung wird oft auch in den Fächern besprochen, indem die teilnehmenden Studentinnen zum Beispiel die Erfahrungen der Praxis miteinbeziehen können. So entsteht ein interessanter Austausch von Ideen und Materialien.

Die Gruppe des Pibid-Deutsch ist in vier Gruppen aufgeteilt: zwei Zweiergruppen und zwei Dreiergruppen. Für das gesamte Projekt wurden drei allgemeine Ziele gesetzt: Schülern, die Lernschwierigkeiten im DaF-Unterricht haben, zu helfen; Schüler für das Lernen der deutschen Sprache zu motivieren; und den Schülern, die eine gute Leistung im Unterricht zeigen, Möglichkeiten anzubieten, um sich immer mehr in der Zielsprache zu entwickeln. So arbeitet jede Gruppe mit verschiedenen Lerngruppen und entwickelt je nach den gesetzten Zielen verschiedene Aktivitäten. 180 Schüler, die aus den 5., 6.

und 7. Klassen stammen, nehmen an dem Projekt teil. Diese Schüler haben zwei DaF-Stunden im normalen Curriculum.

DIE ERSTEN ERGEBNISSE DES PROJEKTS

In diesem Teil des Artikels werden einige Ergebnisse dieses Projekts (Pibid-Deutsch) beschrieben. Dafür werden die Aussagen einiger Stipendiaten miteinbezogen, sowohl über die schriftlichen Evaluationen, die sie wöchentlich machen, als auch über die mündlichen Beiträge, die sie auf den Treffen der Gruppe liefern.

Fernanda und Marcella arbeiten mit 4 verschiedenen Gruppen. Es sind Schüler der 6. und 7. Klasse. Sie wiederholen bestimmte Aspekte der deutschen Sprache, um diese zu festigen, und sie führen auch neue Inhalte ein. Das geschieht natürlich in verschiedenen Gruppen.

In den ersten Stunden machten sie verschiedene Wiederholungen zu unterschiedlichen Themen. Dafür bastelten sie Materialien, um bei den Schülern größeres Interesse für das Lernen zu wecken. Sie nahmen auch bestimmte konkrete Materialien in den Unterricht mit, damit die Schüler durch verschiedene Möglichkeiten lernen konnten. Dieses Vorgehen wurde anhand einiger Lektüren und Diskussionen bei den wöchentlichen Treffen in der ganzen Gruppe beschlossen. Selbach (2010: 113) hat bereits eine solche Vorgehensweise gefordert, so dass die Gruppe sich auch darauf stützen kann:

O bom professor de língua estrangeira deve ser visto por seus alunos como personagem apaixonado pela magia da palavra e, por esse motivo, os seus procedimentos em aula são diversificados, indo sempre da constatação ao uso, desta para a

³ Das IFPLA (Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã) wurde 1976 gegründet und bildet für Brasilien Deutschlehrer aus mit der Lehrbefähigung, von der 5. bis zur 12. Klasse zu unterrichten.

comparação e elaboração de hipóteses, nunca esquecendo que o eixo central do ensino é o aluno e a aprendizagem.

Die Studentinnen Fernanda und Marcella äußerten sich über die Wichtigkeit der gebastelten Materialien aus ihrer konkreten Erfahrung: „Obwohl die Aktivitäten nicht homogen in allen Klassen entwickelt werden, hatte der Einsatz von bunten Materialien einen sehr positiven Effekt“. Sie sagten, dass die Schüler sich mehr am Unterricht beteiligten und dass sie sich große Mühe gaben. Um das zu bestätigen, führten sie die Aussage einer Schülerin an: „Jetzt werden wir lernen“.

In einer anderen Klasse merkten die Studentinnen, dass die Schüler zuerst motiviert werden müssten, um überhaupt Deutsch lernen zu wollen. In einem Gespräch in der Gruppe stellte man fest, dass es keinen Sinn ergeben würde, einfach Aktivitäten zu machen, ohne dass die Schüler überhaupt wissen, warum Deutsch lernen interessant sein kann. Sie sprachen dann mit den Schülern über die Wichtigkeit der deutschen Sprache und zeigten ihnen Videos von Schülern (in dem gleichen Alter), die Deutsch lernen und die erklären, warum Deutsch lernen wichtig ist. Das war nach Meinung der Studentinnen eine sehr erfolgreiche Stunde und ab diesem Moment wurde der Lernprozess insgesamt besser.

Die Studentinnen sagen, dass die Möglichkeit, in der Schule unterrichten zu können und den Kontakt zu Schülern und Lehrern in der Praxis zu haben, die wichtigsten Aspekte für ihre Entwicklung als Lehrerinnen seien. Sie fühlten sich unterstützt, könnten ihre Zweifel besprechen und so langsam aber sicher ihre Lehrkompetenz entwickeln. Fernanda und Marcella stellen fest: „Wie man kleine

Probleme des Unterrichts lösen oder mit dem Verhalten eines Schülers umgehen kann, lernt man nur in der Praxis.“

Alle beteiligten Studentinnen sind mit dem Projekt sehr zufrieden. Sie sagen, dass sie viel dabei lernen, weil sie die Unterstützung der Deutschlehrerin und der pädagogischen Leiterin in der Schule sowie der Leiterin des Programms am ISEL haben.

Die Studentinnen betonen auch, dass die Gruppenarbeit sehr effektiv ist, weil sie sich in der Gruppe austauschen und miteinander reden können. Zu zweit oder zu dritt unterrichten zu können, ist ebenfalls sehr gut, weil sie sich gegenseitig im Unterricht helfen und gleichzeitig voneinander lernen können, indem sie sehen, wie der/die andere mit den Schülern umgeht oder wie er/sie bestimmte Situationen bewältigt. Die Planungen sind auch sehr wichtig, weil sie zu zweit oder zu dritt oder sogar in der ganzen Gruppe gemacht werden. Zusammen diskutieren sie die Aktivitäten und kommen so zu guten Ideen.

Außerdem sagen die Studentinnen, dass die Schüler ihnen zeigen, dass „Lehrer sein“ viel mehr ist als nur Inhalte vorzustellen:

In jeder Stunde gibt es neue Hindernisse, die wir überwinden müssen, um die Schüler zu motivieren und mit ihnen eine gute Beziehung zu haben. Wir sind uns sicher, dass wir am Ende unserer Teilnahme an diesem Projekt viele Erfahrungen gesammelt haben werden, die uns für den Lehrerberuf gut vorbereiten.

Zum Schluss wird noch die Sicht der Begleiterinnen dieser Arbeit an der Schule hervorgehoben. Sie äußerten sich schriftlich über die Arbeit. Die Ergebnisse sind sehr

positiv. Sie sagen, dass die Schule über das Pibid-Deutsch eine ausgezeichnete Möglichkeit bekam, Deutsch zu stärken und den Schülern und Eltern zu zeigen, wie wichtig diese Sprache ist. Sie erwähnen folgende Aspekte:

Studentinnen wurden von den Kollegen und den Schülern sehr gut aufgenommen;

Schüler nehmen an dem Projekt teil und viele berichten sehr positiv über das, was sie lernen und machen; Die Zusammenarbeit zwischen Deutschlehrerin und Studentinnen bringt positive Ergebnisse für den Lernprozess der Schüler. Die meisten Schüler haben sich in dem Fach verbessert;

Einige Schüler, die häufig Probleme in der Schule haben, nehmen am Projekt teil und sind zufrieden und motiviert;

Das Pibid-Deutsch, wie die Begleiterinnen der Schule schon erwähnt haben, ist ein großer Vorteil. Alle Beteiligten profitieren von diesem Projekt. Heutzutage ist es notwendig, eine Fremdsprache zu können. DaF wird international immer mehr geschätzt. Es ist die meistgesprochene Sprache in Europa. Diese Sprache zu können, ist sicherlich ein großer Vorteil. In diesem Text wird klar, dass die Schüler ihr Deutsch verbessern und dass das Projekt viele Ziele hat. Gleichzeitig verbessern die Studentinnen ihre Lehrkompetenz.

SCHLUSSWORT

In diesem Text wurde das Projekt Pibid-Deutsch beschrieben. Einige Beispiele der geleisteten Arbeit wurden zitiert. Zum Schluss wurden die ersten Ergebnisse skizziert.

Das Pibid ist eine sehr gute Möglichkeit für die Verstärkung der Lehrerbildung, die seitens der brasilianischen Regierung über CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) angeboten wird. Es ist allgemein bekannt, dass heutzutage sich immer weniger Personen für eine Lehrerbildung in Brasilien entscheiden. Auch mangelt es an Deutsch-

als-Fremdsprache-Lehrern in Brasilien. Das Pibid-Deutsch ist für das IFPLA ebenfalls ein Gewinn/von großem Wert, weil es ein Projekt ist, in dem die StudentInnen sehr unterstützt werden und mit dem sie ganz langsam in die Lehrtätigkeit einsteigen können. Sie können Theorie und Praxis ständig verbinden. Die wöchentlichen Treffen der StudentInnen mit der Leiterin des

Programms ermöglichen eine Vertiefung der Theorie, indem sie ausgehend von den Situationen, die im Unterricht vorkommen, entsprechende Texte lesen und diskutieren. Erwähnen sollte man auch, dass es eine Möglichkeit ist, während des Studiums etwas Geld zu verdienen und so mehr Zeit zu haben, sich dem Studium zu widmen. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- CAPES. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Unter: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Letztes Abrufdatum: 24 de setembro de 2014
- DORNYEI, Zoltan. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2001.
- SELBACH, Simone. *Língua estrangeira e didática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

Metáforas e fraseologismos zoomórficos: uma proposta de estudo contrastivo em alemão e português do Brasil

Tito Lívio Cruz Romão | Universidade Federal do Ceará

Ao se buscarem dicionários específicos de fraseologia contrastiva para o par de línguas alemão e português do Brasil, rapidamente se pode chegar à conclusão de que ainda serão necessários bastantes estudos e publicações empenhados em explorar de maneira mais aprofundada o cotejo de expressões idiomáticas, provérbios, frases feitas, colocações etc.¹ existentes nestas duas línguas-culturas. De maneira análoga, esta temática merece uma abordagem apropriada e especializada em dicionários bilíngues teuto-brasileiros de vocabulário geral. Partindo destas premissas, resolvi realizar uma série de estudos contrastivos voltados para idiomatismos cotejados no âmbito do par de línguas alemão e português do Brasil, tendo como foco preferencial metáforas e fraseologismos constituídos com base em designações de animais. Seguindo este raciocínio, o presente artigo tem como objetivo apresentar, em linhas gerais, um resumo de alguns dos resultados obtidos com a análise das possíveis fontes de metáforas zoomórficas e das expressões idiomáticas destas decorrentes. Para realizar uma análise contrastiva das relações existentes entre metáforas e fraseologismos zoomórficos, é preciso, antes de tudo, ter consciência das fontes de metáforas que existem e que unem ou separam ambas as línguas-culturas aqui concernidas.

A BÍBLIA COMO FONTE DE METÁFORAS ZOOMÓRFICAS

Graças ao seu alto grau de difusão internacional, a Bíblia pode ser considerada, sem sombra de dúvidas, uma das mais importantes fontes geradoras de metáforas zoomórficas e de fraseologismos produzidos a partir destas, uma vez que os textos bíblicos fazem constantes referências - em geral de forma imagética - a animais das mais diversas espécies. No livro Gênesis (Gn 1,24), já se encontra a primeira referência tal fato: “Produza a terra seres viventes, conforme a sua espécie; animais domésticos, répteis e animais selváticos, segundo a sua espécie. E assim se fez.” No decorrer dos séculos, muitas das metáforas calcadas em animais bíblicos², ou foram simplesmente assu-

¹ Diante da profusão de termos existentes para definir um fraseologismo em alemão, Hans Schemann (1993) faz a seguinte afirmação, que, *mutatis mutandis*, também considero válido para o caso brasileiro: “Die Bezeichnungen für die Einheiten, die wir in das DEUTSCHE IDIOMATIK genannte Wörterbuch aufgenommen haben, gehen ins Uferlose: fertig geprägte Ausdrücke, idiomatische Ausdrücke, phraseologische Ausdrücke, redensartige Ausdrücke, stehende Ausdrücke, komplexe Einheiten, phraseologische Einheiten, Fertigbauteile, erstarrte Formeln, sprachliche Formeln, erstarrte Fügungen, feste Fügungen, phraseologische Fügungen, Gebrauchsmetaphern, sprachliche Gebrauchsmuster, feststehende Gebrauchswesen, Idiome, Idiotismen, Idioms, Phraseme, Phraseologismen, bildliche Redensarten, feste Redensarten, metaphorische Redensarten, sprichwörtliche Redensarten, stehende Redensarten, feste Redewendungen, metaphorische Redewendungen, sprichwörtliche Redewendungen, stehende autonome Syntagmen, feste Syntagmen, formelhafte Verbindungen, phraseologische Verbindungen, feste Wendungen, fest gefügte Wendungen, formelhafte Wendungen, idiomatische Wendungen, metaphorische Wendungen, stereotype Wendungen, geformte Wortblöcke, feste Wortgruppen, erstarrte Wortverbindungen, feste Wortverbindungen, phraseologische Wortverbindungen, stehende Wortverbindungen, feste phraseologische Wortverknüpfungen und viele andere mehr.

² No *Reclams Bibellexikon*, Klaus Koch, Eckart Otto, Jürgen Roloff e Hans Schmoltdt (2004) apresentam uma extensa enumeração de animais de carga, tração e montaria, animais selvagens, de chifre (selvagens ou não), assim como vários tipos de aves e pássaros, répteis, lagartos, anfíbios, insetos e outros animais invertebrados que são mencionados em textos da Bíblia. Segundo os mesmos autores, não são mencionadas diferentes espécies de peixes.

midas e adotadas como tais ou foram aproveitadas como componentes lexicais em expressões idiomáticas, provérbios, frases feitas etc. A título de ilustração, vejamos estes exemplos: a) Jonas e a baleia (Jn 1:17) = Jona und der Walfisch; b) o Bezerro de Ouro (Êx 32:1-8) = das Goldene Kalb; c) o bode expiatório (Lv 16:1-23) = der Sündenbock; d) jogar pérolas aos porcos (Mt 7:6) = Perlen vor die Säue werfen; e) os anos das vacas magras e os anos das vacas gordas (Gn 41: 1-36) = die Jahre der mageren und die Jahre der fetten Kühe; f) É mais fácil passar um camelo pelo fundo de uma agulha, do que entrar um rico no reino de Deus (Mt 19:24; Mc 10:25; Lc 18:25) = Es ist leichter, dass *ein Kamel durch ein Nadelöhr* gehe, als dass ein Reicher ins Reich Gottes komme; g) Daniel na cova dos leões (Dn 6, 16-24) = Daniel in der Löwengrube.

AS FÁBULAS DE ESOPHO E LA FONTAINE COMO FONTES DE METÁFORAS ZOOMÓRFICAS

É justamente nas culturais ocidentais que, além da Bíblia, as fábulas de Esopo e de La Fontaine podem ser apontadas como importantes fontes geradoras de metáforas zoomórficas, embora nem sempre necessariamente tenham surgido fraseologismos a partir dos conteúdos figurados ali presentes, como se pode depreender a partir destes exemplos: a) o leão, o rei dos animais = der Löwe, der König der Tiere; b) a formiga trabalhadora = die fleißige Ameise; c) a cigarra ociosa = die müßige Grille; d) o lobo em pele de cordeiro = der Wolf im Schafspelz; e) a galinha dos ovos de ouro = die Henne (die Gans) mit den goldenen Eiern; f) o cão como um fiel servo = der Hund als treuer Diener; g) uma andorinha só não

faz verão = eine Schwalbe macht noch keinen Sommer.

ANIMAIS BRASILEIROS COMO FONTES DE METÁFORAS ZOOMÓRFICAS

Em função de sua situação geográfica e, conseqüentemente, devido às suas condições climáticas bem características, o Brasil apresenta uma fauna bastante diferente daquela encontrada em países de língua alemã. Por este motivo, no português falado no Brasil, também se podem encontrar, além das fontes de metáforas zoomórficas supramencionadas e dos fraseologismos destas decorrentes, outras simbologias zoonímicas tipicamente particulares. Daí advém a consequência natural de muitos dos fraseologismos zoomórficos brasileiros não possuírem forçosamente correspondentes na língua-cultura alemã com a mesma simbologia animal. Observem-se alguns exemplos que ilustram essa diversidade de metáforas zoomórficas brasileiras em relação à língua alemã:

I. Fraseologismos com designações de aves: a) ficar uma arara = sich schwarz ärgern, wütend sein / werden; b) ser um bacurau = ein Nachttier / ein Nachtvogel / eine Nachteule sein, die Nacht zum Tage machen; c) ter cabelos negros como a asa da graúna = pechschwarze / rabenschwarze Haare haben; d) papagaio velho não aprende a falar = was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nicht mehr;

II. Fraseologismos com designações de insetos: a) estar entregue às baratas = in einem desolaten Zustand sein / verwahrlost sein; b) ser um

carrapato / grudar como um carrapato = eine richtige Klette sein, sich an jemanden wie eine Klette anhängen; c) ter (muitos) grilos (na cabeça) / estar cheio de grilos = den Kopf voll haben / psychisch (sehr) belastet sein;

III. Fraseologismos com designações de peixes, crustáceos e cetáceos:

a) ser um cabeça-de-bagre = ein Idiot, Dummkopf, ein Schwachsinniger, ein Banause, ein Hanswurst, ein dummer Esel, eine dumme Sau, eine blöde Kuh sein; b) fazer boca-de-siri = sich in Schweigen hüllen / schweigen wie ein Grab / seine Zunge zügeln / die Fresse halten / den Mund halten / die Kiemen nicht auseinanderkrigen; c) estar / ficar um siri na lata = in die Höhe gehen / in Rage geraten / auf die Palme kommen / Schaum vor dem Mund haben / in die Luft gehen / in Harnisch geraten / die Wände hochgehen / rotsehen; d) ser filho do boto = Bankkind, Bankhart, Beikind, Nebenkind sein; e) ser uma baleia = eine Fettkanone / ein Fettmonster / ein Schnitzelbomber / ein Fettarsch sein.

CONCLUSÃO

Para concluir, faz-se mister reiterar que os estudos contrastivos de fraseologismos alemães e brasileiros em geral e de fraseologismos baseados em metáforas zoonímicas de modo específico constituem um campo fértil para diversas pesquisas e publicações que certamente poderão contribuir de forma decisiva para uma melhor qualidade de dicionários bilíngues para o par de idiomas alemão/português do Brasil. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ECKART, O.; KOCH, K.; SCHMOLDT, H. (eds.). *Reclams Bibellexikon*. Ditzingen: Reclam Verlag, 2004.
- ROMÃO, T. L. C. Zoomorpe Metaphern und kontrastive Untersuchungen zur deutsch-brasilianischen Phraseologie. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Org.). *Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen*. 1ª ed. Göttingen: Wallstein-Verlag, 2014, v. 1, p. 71-73.
- ROMÃO, T. L. C. Fraseologismos entômicos: cotejo entre o alemão e o português do Brasil. In: Suzete Silva (Org.). *Fraseologia & Cia*. 2ªed. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 269-283.
- ROMÃO, T. L. C. Fraseologias zoonímicas relativas a peixes, cetáceos e crustáceos: um estudo comparativo entre o português do Brasil e o alemão. In: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão & Reinhold Werner (Org.). *Cadernos de Tradução nº 32, v. 2, 2013/2 (jul-dez)*. Florianópolis: NUT/UFSC, p. 81, 2013.
- ROMÃO, T. L. C. Animais em viagens de além-mar: fraseologias cotejadas entre o português do Brasil e o alemão. In: Tinka Reichmann; Thomas Sträter. (Org.). *Übersetzen tut not / Traduzir é preciso*. 1ªed. Berlim: Edition Tranvia / Verlag Walter Frey, 2013, p. 187-211.
- ROMÃO, T. L. C. Fraseologismos entômicos: cotejo entre o alemão e o português do Brasil. In: Suzete Silva. (Org.). *Fraseologia & Cia. Entabulando diálogos reflexivos*. 1ªed. Londrina: UEL, 2012, p. 185-199.
- ROMÃO, T. L. C. As aves de aquém e além-mar: fraseologias cotejadas entre o português do Brasil e o alemão. In: Maria Luisa Ortiz Alvarez. (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. 1ªed. Campinas: Pontes, 2012, v. 2, p. 103-113.
- SCHEMANN, H. *Deutsche idiomatik. Die deutschen Redewendungen im Kontext*. Stuttgart; Dresden: Klett Verlag für Wissen und Bildung, 1993.

A discussão contemporânea sobre o uso do livro didático de DaF

André Luiz Ming Garcia¹ | USP

Quando as pessoas querem aprender línguas hoje em dia, inevitavelmente acabam numa classe com um livro didático ou, quando sozinhas, com um conjunto de fitas gravadas nas mãos para guiar seus passos. A amostra de língua que os materiais didáticos contêm, com maior ou menor qualidade, é sempre pequena em relação ao tamanho da língua toda. [...]

A estrutura dos cursos e materiais convencionais é excessivamente rígida, arbitrária, e dela é difícil escapar. O livro didático traz o “prato feito” e as tentativas de modificá-lo requerem formação profissional sólida e bastante tempo disponível para levar a efeito a sua reformulação fundamentada.

(ALMEIDA FILHO, 2005, p. 17 e 19)

Em nossa pesquisa de mestrado em DaF, ALE ou Alemão Língua Estrangeira (MING, 2014), demonstramos que a quase totalidade das escolas de idiomas que oferecem cursos livres de alemão para adultos no Estado de São Paulo adota livros didáticos. Dentre eles, os mais empregados, conforme os dados levantados, são *Schritte International* e *studio d* (com alguns cursos começando a incluir *studio 21*). Esse

contexto torna relevante uma revisão crítica do estado da arte da discussão contemporânea acerca do uso do livro didático de (A)LE², incluindo-se, no bojo desses questionamentos, a interação entre professor, instituição de ensino e suas prescrições e livro didático (doravante, LD). É deste assunto que trataremos criticamente nos parágrafos seguintes.

A DISCUSSÃO HODIERNA QUANTO AO USO INSTITUCIONALIZADO DO LD DE ALE

O LD, na parte ou no todo³, integra um grupo maior de materiais de apoio empregados por professores durante a condução de suas aulas, ao lado das apostilas, textos e imagens fotocopiados de elaboração própria, jogos didáticos, materiais multimidiáticos etc. Além da variedade de materiais extras disponível e daqueles criados pelo professor, os LDs contemporâneos costumam consistir em conjuntos que incluem recursos multimídia, como CDs, DVDs etc., “so dass für die genannte Produktpalette allein für einen A1-Lehrwerkband bereits sechsstellige Vorkosten anfallen” (FUNK, 2010: 69).

Quanto às funções exercidas pelo LD de LE, Neuner (*apud* UPHOFF, 2008: 134) assim as elenca:

- operacionaliza[r] o currículo e defin[ir] os objetivos do curso de línguas;

¹ Mestre em Língua e Literatura Alemã pela FFLCH-USP
² (Alemão) Língua Estrangeira.

³ Frequentemente acontece que, adote-se ou não um LD para a condução de um dado curso, o professor lança mão de partes extraídas de LDs que fotocopia e entrega aos aprendizes, ou se inspira nas atividades contidas num LD para a elaboração de suas próprias atividades. Ou seja, há contextos em que o LD é adotado em sua totalidade ou apenas parcialmente, e circunstâncias em que sua aplicação é direta ou indireta (adaptada).

- determina[r] a progressão, ou seja, a escolha, o peso e a sequência dos conteúdos;
- defin[ir] os procedimentos didáticos e os tipos de organização social na aula [...];
- regula[r] o uso das diversas mídias (fitas, filmes etc.) durante a aula; e
- defin[ir] a avaliação do progresso de aprendizagem dos alunos.

Conforme o mesmo autor, nenhum outro fator influencia tanto os acontecimentos na sala de aula de língua estrangeira. Essa avaliação é confirmada em diversas pesquisas sobre o assunto feitas no Brasil.

Quanto às suas vantagens, Richards (s/d) elenca os seguintes aspectos: os LDs oferecem estrutura para um programa didático, ajudam a standardizar o ensino, a manter a qualidade (*"if a well developed textbook is used students are exposed to materials that have been tried and tested, that are based on sound learning principles, and that are placed appropriately"* – op. cit., p. 1), fornecem uma grande variedade de mídias e recursos para a aprendizagem, são eficientes, podem apresentar modelos e insumos linguísticos de qualidade, auxiliar no treinamento de professores menos experientes e são atrativos visualmente. Entre as desvantagens de seu uso, porém, o autor menciona o fato de o LD conter amostras não autênticas de linguagem, a distorção de conteúdos por basearem-se em uma visão idealizada de mundo, a possível falta de conexão com as necessidades dos aprendizes, a redução do professor – no caso de aulas totalmente perfiladas pelo LD – a um técnico cuja função consiste em apresentar materiais elaborados por outrem e, por fim,

o seu alto preço. Além disso, como menciona o estudioso, enquanto os autores se preocupam com criar um material efetivo e de qualidade que ajude no ensino-aprendizagem, não se deve esquecer a presença dos interesses de natureza financeira dos editores, embora, como menciona, *"publishers generally recognize that a book must have qualities of excellence that will distinguish it from its competitors"* (p. 3).

Embora possa ser considerado o material mais empregado e de maior peso em contextos educacionais formais, chegando a corresponder, eventualmente, *"à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos"* (CORACINI, 1999: 17), ou ao *"Löwenanteil im Unterricht"* (BIMMEL et al., 2011: 7), o livro didático tende a competir, em sala de aula, com os materiais elaborados pelo professor de forma individual, em colaboração com outros ou em nome da instituição em que trabalha⁴. Deste modo, reclama-se o reconhecimento do professor que assim procede como um verdadeiro autor de materiais (UPHOFF, 2009). Mas, apesar da variedade de itens à disposição e da possibilidade de o professor elaborar seus próprios recursos, o LD permanece sendo o material de apoio mais utilizado e mais influente na preparação e condução de aulas de LE, com Richards (s/d, p. 1) afirmando que *"much of the language teaching that occurs throughout the world today could not take place without the extensive use of commercial textbooks"*.

Neste ínterim, é imprescindível lembrar que, em grande parte dos casos, a ação didática do professor, associada ao emprego do LD, está subordinada, de modo mais ou menos controlado, às prescrições institucionais, o que significa que nem sempre lhe será possível (caso o desejo)

atuar como autor dos próprios materiais e decidir os ditames de seu próprio fazer pedagógico⁵. Uphoff (2008: 136) denuncia, por isso, o papel coercitivo do LD de adoção institucional: *"vale citar o papel dos estabelecimentos de ensino que, muitas vezes, exigem dos professores o uso de determinado livro nas suas aulas, no intuito de padronizar a grade curricular e, talvez, ter um meio para controlar a atuação de seus docentes"*.

Dão-se, assim, quando as realidades institucionais o permitam, duas realidades extremas às quais lança luz Coracini (1999: 23): o uso *"constante e fiel"* do LD *versus* a opção de simplesmente não adotá-lo. A autora considera a primeira postura mais cara aos professores de língua materna, enquanto que a segunda corresponderia, *a priori*, aos de língua estrangeira. Entretanto, como já se afirmou acima, considera-se que ambas as posturas dependerão muito mais amplamente das liberdades de que goze o professor ao decidir os destinos de seu agir profissional do que do fato de tratar-se do ensino de língua materna ou estrangeira⁶. Além disso, é imprescindível reconhecer a presença de cenários que se estabeleçam entre esses dois extremos, como o caso da adoção tanto de um LD quanto de materiais autorais elaborados pelo próprio docente ou segmentos extraídos de outros manuais, casos bastante frequentes, ainda que certamente não ubíquos, nas instituições de ensino que adotam livros didáticos, numa relação que se pretende complementar e simbiótica. Para especialistas como Lajolo (*apud* PONCIANO, 2008: 24), com quem concordo, a qualidade do trabalho com um LD dependerá sempre qualitativamente da atuação do próprio professor⁷:

⁴ Além disso, como nos lembra Silva (2012, p. 179), *"a oferta de ferramentas [de materiais] online para a aprendizagem de língua estrangeira, em especial o inglês, é abundante e cresce a cada dia"*.

⁵ Uphoff (2008) trata do caráter institucional do LD à luz da teoria de Berger & Luckmann acerca das instituições e institucionalizações. A autora menciona, no texto, as dificuldades do indivíduo em provocar mudanças em práticas institucionalizadas, lembrando-nos de que *"a inserção em um ambiente institucionalizado sempre acarreta certa perda de autonomia para as pessoas envolvidas, que precisam respeitar 'as regras do jogo' para serem aceitas pela sua categoria"* (op. cit., p. 133).

⁶ Richards (s/d, p. 4) nos lembra, a respeito, que o papel do LD de apoio no processo de aprendizagem deve estar sempre claro.

⁷ Entretanto não se pretende, neste texto, desenvolver uma discussão maior acerca do trabalho do professor e perscrutar as condições *"ideais"* que caracterizariam o trabalho do *"bom professor"*. Em linhas gerais, alinhamo-nos com Cagliari (1996: 30), que afirmava que *"quem lida com o ensino de linguagem tem que saber Linguística"*, e consideramos igualmente importantes a preparação e formação didático-metodológicas de qualquer profissional de ensino.

Não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem.

Nos casos em que LDs são adotados, percebe-se, como nos mostrava Neuner (*apud* UPHOFF, 2008), que uma de suas funções é sugerir (ou, a depender da relação que o docente e a instituição estabeleçam com ele, determinar) o conteúdo básico a ser explorado em sala de aula, bem como a sua progressão. Essa função assumiu especial relevância no contexto do ensino-aprendizagem de LE posterior ao surgimento do QECR. Como grande parte das escolas optou por aderir às premissas contidas no documento europeu, a progressão conteudística do LD contemporâneo elaborado de acordo com o proposto no Quadro Europeu Comum de Referência (doravante, QECR) parece funcionar como uma garantia de adesão a essas sugestões, de modo que os autores do livro assumem, assim, a responsabilidade de oferecer ao alunado insumos adequados a essas prescrições. Trata-se do que Coracini (*op. cit.*) denomina parâmetros “reconhecidos” de que o professor que trabalha com um LD passa a dispor para a definição do que deve ensinar. Apesar disso, Uphoff (2009: 2) relembra o discurso de Wolff e faz referência ao chamado “paradigma construtivista”, que “questiona a existência de uma progressão única e defende a importância de construir diversos percursos de aprendizagem em sala de aula”, o que põe em cheque a suposta necessidade de que se adote a progressão

de conteúdos do LD.

No caso dos livros do professor (*Lehrerhandbücher*) de *Schritte International* (KALENDER; KLIMASZYK, 2011) e de *studio d* (FUNK *et al.*, 2010b), esses materiais deixam bastante clara sua intenção de oferecer ao docente e ao aprendiz uma proposta de ensino-aprendizagem de ALE adequada ao QECR e por ele perfilada. Os autores se responsabilizam, também, por ofertar ao professor e ao aprendiz atividades para o desenvolvimento de intenções comunicativas, gramática, vocabulário, pronúncia e desenvolvimento consciente de estratégias de aprendizagem. A inclusão de exercícios que correspondem aos pressupostos da tipologia de Rampillon (2000) também denota a intenção de desenvolver, mediante essas atividades, a autonomia do aprendiz (CUNHA, 2013)⁸. São incluídas, ainda, atividades de leitura (de textos verbais e imagéticos), de compreensão auditiva, de expressão oral etc., de modo que o LD se apresenta como um pacote pretensamente completo, que tenta cobrir praticamente todos os aspectos do curso e do processo de ensino-aprendizagem, ou oferecer material para o desenvolvimento de atividades em todos esses âmbitos.

Malgrado essa aparente pretensão, discute-se ainda, na atualidade, a questionável possibilidade de que o LD disponha de todos os insumos necessários para o trabalho em sala de aula (UPHOFF, 2009). Além disso, questiona-se o alcance da aplicabilidade do LD de ALE importado, produzido na Alemanha e consumido, no nosso caso, numa realidade tropical sócio-culturalmente distinta daquela e que é reflexo de outra historicidade. Sobre a adequação do LD a grupos/salas de aula e contextos institucionais específicos, afirmam Bimmel *et al.* (2011: 17-18),

dirigindo-se diretamente a professores:

Lehrwerke werden generell für eine Lernstufe [...] erstellt und nicht für eine bestimmte und konkrete Klasse. Lehrwerkautoren schreiben quasi für eine „Phantomgruppe“, sie kennen Ihre Lernenden nicht. Das Vorwissen, die Vorlieben und die Interessen der Lernenden sind aber ein wichtiger Aspekt, der bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt werden muss. [...] Die Lehrwerkautoren wissen auch nicht, unter welchen realen Arbeitsbedingungen das Lehrwerk eingesetzt werden wird. [...] Häufig kennen sie auch die institutionellen Bedingungen nicht. [...] Sie als Lehrende müssen das Lehrwerk also in jedem Fall an Ihre Unterrichtssituation anpassen.⁹

Uphoff (1999) menciona algumas das questões envolvidas na adoção do LD internacional, tais como sua “concepção genérica” (“não costumam fazer especificações mais rigorosas quanto ao perfil dos aprendizes” – *op. cit.*, p. 7), a ausência de considerações contrastivas quanto às línguas materna e alvo equacionadas no processo de ensino-aprendizagem, e as diferenças entre as culturas educacionais dos países em que se emprega o LD internacional(ista) e a do país de origem do material (e da língua-alvo), entre outras. Com relação à temática do trabalho com questões de ordem cultural (*Landeskunde*), Bimmel *et al.* (2011) mencionam que o professor precisa buscar materiais extras em outras fontes que não o LD, uma vez que não lhe será possível utilizar e adotar um LD novo e atualizado a cada ano. Assim, é importante que complemente o

⁸ Cf. Bimmel *et al.* (2011: 14-15), “Die Veränderung fachspezifischer Faktoren in den Bereichen Linguistik (z. B. Pragmalinguistik und Lempsychologie) lässt sich deutlich an den seit Anfang der 1980-er Jahre entwickelten kommunikativen Lehrwerken und der wachsenden Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken in den Lehrwerken der 1990-er Jahre ablesen”.

⁹ Em uma perspectiva segundo a qual o professor possa (e até deva) proceder a adaptações e mudanças dos insumos oferecidos pelo LD, Richards (s/d) menciona que o docente pode modificar os conteúdos do livro com vistas a atender às necessidades dos alunos, adicionar ou eliminar conteúdos e tarefas, reorganizá-los e alterar atividades para atribuir-lhes um foco específico.

material adotado com textos de outras fontes atuais, e, acrescentamos, se possível inserir na aula materiais que tematizem também questões relativas à cultura e língua de partida e a relação dessa cultura com questões concernentes à sociedade da cultura-meta.

Todas essas questões nos levam ao reconhecimento, nos contextos educacionais em que se adotam LDs, do papel do professor como agente crítico e mediador da comunicação entre autor(es) do material empregado e aprendizes, operando modificações de natureza diversa, sempre que julgue necessário e tenha permissão para tal, daquilo que o LD oferece, além de combiná-lo com outros materiais e propostas de ensino, de sua autoria ou de outrem. Assim, em concordância com o que afirma Silva, S. (2012: 187),

Apesar de não dever ser considerado a única ferramenta no processo ensino-aprendizagem, o livro didático apresenta inúmeras vantagens de uso, no que se refere à organização e sistematização dos conteúdos. Todavia, um dos pontos ressaltados refere-se à necessidade de o professor, [...] especificamente o de língua estrangeira, exercer a criticidade ao escolher e utilizar o livro didático, bem como ao adaptar e incorporar outras ferramentas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem de cada grupo, seja em instituição de ensino particular ou pública, cursos de idiomas ou nos níveis fundamental e médio de ensino.

No tocante à relação entre professor e LD, Bimmel *et al.* (2011) nos lembram que esse profissional representa um fator importante (ou, em nossas palavras, essencial) na preparação das aulas, com suas preferências e desejos e, claro, o conhecimento que detém acerca de seu grupo. Esses autores consideram que LD não é sinônimo de aula, mas sim um material de apoio que deve ser usado com respeito a um plano de aulas e a currículos preexistentes, de acordo com as convicções do próprio professor, com a situação concreta da turma e tendo em vista os alunos que compõem o grupo, de maneira específica, e considerando tanto as características dos grupos (algumas atividades funcionam bem em alguns grupos, dado o seu perfil, e não em outros) quanto as diferenças entre aprendizes dentro de uma mesma turma. Por isso, de acordo com cada grupo, propõem algumas questões que devem ser consideradas pelo docente, a saber:

- *Was könnte die Lernenden an diesem Abschnitt interessieren?*
- *Wo gibt es möglicherweise Probleme?*
- *Wo kann man an Vorwissen und Vorerfahrungen verknüpfen?*
- *Was können die Lernenden selbstständig (in Partner-, Gruppenarbeit) erarbeiten?*
- *Wie kann man den Lernprozess anregen und unterstützen?*
- *Was müsste man weglassen, was ergänzen?*

(BIMMEL *et al.*, 2011: 26)

Assim, nenhum livro didático pode,

para os estudiosos, ser seguido “página por página” (*op. cit.*, p. 20). Bimmel *et al.* (2011) destacam a existência de LDs de perfil mais aberto, que dão mais claramente espaço para a intervenção do professor, e aqueles de caráter mais fechado, de uso mais difícil, que exigem o seguimento de uma sequência determinada que engessa os movimentos do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, consideramos relevante observar que o emprego do livro didático deve estar integrado a uma visão de ensino que priorize a socialização de saberes e fazeres durante a construção de conhecimento por parte dos alunos, a solidariedade entre os membros do grupo e o confronto e aprofundamento de ideias entre eles. Do mesmo modo, deve incluir a valorização da experiência e das crenças dos aprendizes na preparação e condução das aulas, o desenvolvimento e treino da autonomia do alunado, quicá do que poderíamos denominar uma autonomia colaborativa e, de forma a encapsular capacidades e necessidades próprias do aprendiz adulto, o estímulo à metacognição, ao pensar sobre o pensar, sobre o aprender e sobre o sentir. Assim, o movimento aluno-professor-conhecimento mediante o emprego do livro didático se dinamiza e alinha com propostas contemporâneas e, cremos, eficazes de ensino-aprendizagem. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada*; ensino de línguas e comunicação. Campinas: Pontes Editores e ArtELíngua, 2005.
- BIMMEL, P.; KAST, B.; NEUNER, G. *Deutschunterricht planen neu*. Berlin *et. al.*: Langenscheidt, 2011.
- CAGLIARI, L. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1996.

- CORACINI, M. J. "O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula". In: *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*; língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.
- CUNHA, M. C. C. *Análise de estratégias de ensino/aprendizagem em materiais didáticos de alemão como língua estrangeira*; perspectivas pós-comunicativas em contraste. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã). São Paulo: USP, 2013.
- FUNK, H. "Materialentwicklung". In: HALLET, W.; KÖNIGS, F. (Orgs.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 2010.
- KALENDER, S.; KLIMASZYK, P. *Schritte International 5*; Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber, 2011.
- MING, A. *Progressão de tópicos gramaticais em cursos de alemão língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã). São Paulo: FFLCH/USP, 2014.
- RAMPILLON, U. *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Ismaning: Hueber, 2000.
- PONCIANO, I. *Questionando o uso do livro didático de língua estrangeira em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.
- RICHARDS, J. *The role of textbooks on a language program*. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>>. Último acesso em: 21 abr. 2014. s/d. p. 1-6.
- SILVA, S. P. Livro didático de língua estrangeira: (in)dispensável? *E-scrita*. Nilópolis, v.3, n° 1 A, jan. – abr. 2012. p. 179-187.
- UPHOFF, D. O caráter institucional do uso do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Intercâmbio*, v. XVII, 2008. p. 131-141.
- _____. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: IEL/Unicamp, 2009.

Die Deutschlehrerbildung in Brasilien: Herausforderungen und Tendenzen

Maria Luísa Lenhard Bredemeier¹ | Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Seit vielen Jahren besteht zwischen Deutschland und Brasilien eine enge Zusammenarbeit im Bereich der Kulturpolitik. Ein wichtiger Bestandteil davon macht die Sprachpolitik aus, zu der auch die Ausbildung von Deutschlehrern gehört. Letztere steht im Mittelpunkt dieses Beitrags.

Die sprachliche Situation Brasiliens ist dadurch gekennzeichnet, dass seit frühester Zeit mehrere Sprachen nebeneinander existieren. Mit der Kolonisierung durch Portugal traf die Sprache der Eroberer auf die Indianersprachen. In einigen Gebieten kamen weitere europäische Sprachen dazu wie Spanisch oder Holländisch, in anderen Regionen waren es afrikanische Sprachen, die von den aus Afrika stammenden Sklaven gesprochen wurden. In einem längeren Prozess entwickelte sich Portugiesisch zur Landessprache, die Sprache der Herrschenden als Ausdruck kolonialer Macht. Im Süden des Landes wurde Guarani, eine der Indianersprachen, zur lingua franca (língua geral). Nach der Unabhängigkeit 1822 entschied man sich für Portugiesisch, obwohl mehrere Intellektuelle dafür plädierten, dass man Guarani als offizielle Sprache

auswählen sollte, als Symbol der Trennung von Portugal. Dieser Vorschlag setzte sich jedoch nicht durch, da die Oberschicht und die Verwaltung die Indianersprachen nicht beherrschten und es diesen an sprachlichem Inventar fehlte. Mit den europäischen, asiatischen und arabischen Einwanderern, die im 19. und 20. Jahrhundert eintrafen, gewann das sprachliche Bild weitere Facetten. Die Tatsache, dass Brasilien ein plurilinguistisches Land ist, wird immer noch oft geleugnet, aber der Alltag großer Teile der Bevölkerung wird vom Einsatz mehrerer Idiome geprägt (Sprachen, Dialekte, Soziolekte).

Einige Regionen charakterisieren sich dadurch, dass Minderheitensprachen neben Portugiesisch eine wichtige Rolle im Alltag der Menschen spielen, wie dies wegen der europäischen und asiatischen Einwanderung der Fall im Süden und

Südosten ist und im Norden, v. a. in Amazonas, auf Grund der Indianersprachen. Im Grenzgebiet zwischen Brasilien und seinen Nachbarländern, Ländern, in denen Spanisch die Landessprache ist, spielt diese Sprache eine wichtige Rolle.

(FREMDSPRACHEN-) LEHRERBILDUNG IN BRASILIEN

Rückblickend zeigt sich, dass Brasilien keine lange Tradition des Fremdsprachenunterrichts hat. Zwischen dem 16. und dem 17. Jahrhundert gründeten aus Spanien stammende jesuitische Missionare Schulen und unternahm erste Versuche einer Lehrerbildung. Es handelte sich jedoch um vereinzelte Lehranstalten mit religiöser Ausrichtung, die nur von der Obrigkeit besucht wurden. Die Missionare ihrerseits erlernten die Indianersprachen und verfassten erste Grammatiken und Wörterbücher, die es ihnen erlaubten, die Christianisierung der indianischen Ureinwohner zu befördern.

¹ Doutora em Educação - UNISINOS.
mlbredemeier@unisinos.br

Erst nach der Ankunft des Königlich Portugiesischen Hofes 1808 und mit der anschließenden Entwicklung Rio de Janeiros, der damaligen Hauptstadt Brasiliens, zu einem kulturellen Zentrum wurden die Grundlagen für den Ausbau eines Bildungssystems geschaffen. Die Portugiesische Nationalbibliothek wurde von Lissabon nach Rio de Janeiro gebracht, Verlage wurden gegründet und Zeitungen herausgegeben. Darauf aufbauend wurden Schulen gegründet und in den 1820er Jahren damit angefangen, Lehrer auszubilden (CASTRO, 2006).

Eine besondere Situation kann im Süden und im Südosten des Landes beobachtet werden, Gebieten, die stark von der fremdsprachigen Einwanderung geprägt wurden und immer noch sind. In Rio Grande do Sul zum Beispiel sind es 9 Millionen Einwohner, von denen ca. ein Drittel deutscher Abstammung ist. Vor der Ankunft der europäischen Einwanderer wurden in den südlichen Provinzen Portugiesisch, Spanisch und verschiedene Indianersprachen gesprochen. Nun kamen Deutsch bzw. deutsche Dialekte, Italienisch und Polnisch hinzu, nur um einige der Sprachen zu nennen. Seit Anfang des 20. Jahrhunderts kamen, wie schon erwähnt, Japaner und Koreaner.

Kurze Zeit nach der Ankunft der ersten deutschen Einwanderer 1824 (in diesem Beitrag geht es hauptsächlich um Deutsch, aber es wird darauf verwiesen, dass es auch Studien zu Italienisch und Japanisch gibt, zum Beispiel LUCCHESI, 2007 und UYENO, 2003) wurden deutsche Schulen (wenn auch sehr prekär) gegründet und die Kinder in deutscher Sprache unterrichtet. Um die Jahrhundertwende (vom 19. zum 20. Jahrhundert) wurden in Rio Grande do Sul (aber auch in anderen Bundesstaaten) Lehrervereine gegründet (ein evangelischer

und ein katholischer), Zeitungen und Lehr- bzw. Lernmaterialien herausgegeben und zwei konfessionell geprägte Ausbildungsseminare gegründet. Bis zur Nationalisierung des brasilianischen Schulwesens (in den 1930er/1940er Jahren unter der Vargas-Regierung) entwickelte sich ein privates, konfessionell geprägtes Schulwesen, das am Anfang des 20. Jahrhunderts 301 Schulen zählte, 146 katholische und 155 evangelische (PAIVA, 1984). Daneben bestand ein staatliches Schulwesen, das jedoch in der damaligen Provinz Rio Grande do Sul nur acht Schulen zählte, von denen vier ihre Aufgabe erfüllten (KREUTZ, 1996). Nach der Nationalisierungskampagne wurden Deutsch, Italienisch und Japanisch als Unterrichts- und als Fremdsprache verboten. Erst in den 1970er Jahren wurde der Deutschunterricht wieder in die Lehrpläne aufgenommen, diesmal allerdings als reine Fremdsprache und hauptsächlich an privaten evangelischen Schulen.

Was den Norden und Nordosten Brasiliens angeht, fand keine organisierte Einwanderung von anderen europäischen Gruppen als Portugiesen statt, eine Ausnahme bildet Espírito Santo, wo pommersche Einwanderer sich niedergelassen haben.

Dieser Tradition und historischen Entwicklung folgend werden heutzutage Deutschlehrer hauptsächlich im Südosten und Süden Brasiliens ausgebildet. Dies geschieht an Bundes-, Landes- und an privaten Universitäten wie auch an einigen Hochschulen. Die Unterschiede unter diesen Hochschulen und Universitäten bestehen darin, dass an Bundes- und an Landesuniversitäten keine Studiengebühren bezahlt werden und das Aufnahmeverfahren sehr streng und schwer ist. An den privaten Institutionen bezahlen die Studenten Gebühren. In der

Regel werden Kenntnisse des Deutschen nicht bei der Aufnahme verlangt, was meistens zu Absolventen mit geringen Sprachkenntnissen führt.

Je nach Ausbildungsstätte bekommen die angehenden Deutschlehrer ein Stipendium, dürfen kostenlos studieren (an den Bundesuniversitäten) oder müssen Studiengebühren entrichten (an privaten Universitäten).

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang erwähnt werden muss, ist die Frage nach dem Status des Lehrerberufs in Brasilien. Dieser wird meist negativ bewertet und schlecht bezahlt, was dazu führt, dass es oft sprachbegeisterte Anwärter sind, die jedoch in der Regel aus einfacheren Verhältnissen stammen und für die der Lehrerberuf einen großen sozialen und finanziellen Aufstieg bedeutet. Wegen der schlechten Bezahlung wenden sich viele Absolventen nach Studienabschluss eher dem Übersetzen und dem Dolmetschen, also zu Tätigkeiten zu, die viel besser bezahlt werden. Auch diesem Umstand muss bei der Deutschlehrerausbildung Rechnung getragen werden. Daher sollten die beruflichen Aussichten insgesamt verbessert werden, der Lehrerberuf attraktiver werden und mit einem besseren sozialen Status verbunden sein.

Gut bezahlte Stellen für Deutschlehrer bilden eher die Ausnahme. Sie sind an Schulen wie Colégio Corcovado in Rio de Janeiro, Colégio Visconde de Porto Seguro und Colégio Humboldt in São Paulo und der Schweizer Schule in Curitiba vertreten. Dabei handelt es sich um Schulen, die von Europa aus stark subventioniert werden und an denen die Möglichkeit besteht, die Schulausbildung mit dem Abitur abzuschließen. Daneben gibt es gute Stellen an Schulen mit verstärktem Deutschunterricht wie dem Colégio

Martinus in Curitiba, dem Colégio Bom Jesus in Joinville und dem Centro Educacional Dohms in Porto Alegre, Schulen, die sich in privater Trägerschaft befinden, wie auch Schulen in kleineren Städten wie Pomerode, Blumenau und Ivoti, an denen Lehrer ebenfalls gut verdienen. Wegen besserer Verdienstmöglichkeiten suchen Absolventen der oben erwähnten Ausbildungsstätten dort eine berufliche Beschäftigung zu finden.

BEDINGUNGEN DER ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN DEUTSCHLAND UND BRASILIEN

Deutschland übt einen starken Einfluss auf den Deutschunterricht wie auch auf die Deutschlehrerausbildung in Brasilien aus, was vor allem durch die finanzielle Unterstützung bedingt ist. Das Auswärtige Amt, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, der Deutsche Akademische Austauschdienst und das Goethe Institut sind die Institutionen, die die personelle und finanzielle Unterstützung umsetzen.

Von deutscher Seite wird die Erfüllung verschiedener Voraussetzungen gefordert:

- Studienanwärter müssen schon vor Studienbeginn gute Sprachkenntnisse beweisen, zum Beispiel das Niveau B1 oder B2 des Europäischen Referenzrahmens. Somit kann von Anfang an in deutscher Sprache unterrichtet und bei Abschluss das Niveau C1 oder C2 erreicht werden.
- Während der gesamten Ausbildung wird auf einen starken Praxisbezug geachtet. Das bedeutet, dass die Studierenden intensiv hospitieren und zeitweise Klassen erfahrener Lehrer übernehmen.

- Es besteht auch die Möglichkeit eines längeren Deutschlandaufenthalts während der Ausbildung, der den angehenden Deutschlehrern ermöglicht, ihre Sprach- und Landeskunde-Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen.

Aber auch von brasilianischer Seite bestehen einige Voraussetzungen:

- Die Förderung der Lehrerausbildung in Brasilien durch brasilianische Förder- bzw. Forschungs-gesellschaften (insbesondere CAPES) spielt dabei eine wichtige Rolle, was in der Zukunft dazu führen würde, dass alle Lehrer, die an Schulen tätig sind, einen anerkannten Abschluss haben.
- Des Weiteren soll eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis ermöglichen, dass junge Lehrer besser vorbereitet in den Schuldienst einsteigen können.
- Die Internationalisierung der Lehrerausbildung mit doppeltem Abschluss ist ein weiteres Ziel, das zu einer qualifizierteren Ausbildung führt.
- Die Erhöhung der Praxisstunden dient dazu, junge und erfahrene Lehrer näher zu bringen und unter ihnen einen regen Austausch zu unterstützen.

In diesem Rahmen bestehen bereits mehrere Programme, die eine qualifizierte Lehrerausbildung bezwecken. Eine kurze Beschreibung der wichtigsten Programme:

- **PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Programm zur Ausbildung von Lehrenden ohne Ausbildung oder für Lehrende, die

fachfremd unterrichten). Dieses Programm wird von der hiesigen Forschungsgesellschaft CAPES gefördert und hat sich das Ziel gesetzt, dass alle an Schulen tätigen Lehrer einen anerkannten Abschluss haben.

- **PLI** – Programa de Licenciaturas Internacionais (Programm zu länderübergreifenden Studienabschlüssen; dies besteht zur Zeit nur mit Portugal an den Universitäten Porto und Coimbra, soll jedoch erweitert werden). Durch dieses Programm möchte man, dass brasilianische Studenten ein oder zwei Jahre in Portugal studieren können, wo sie zusätzliche Kenntnisse und Erfahrungen sammeln können und sich so unter anderem auch für weitere vertiefende Studien vorbereiten wie einen Masterstudiengang zum Beispiel.
- **PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Stipendienprogramm für angehende Lehrer). Durch dieses Programm sind angehende Lehrer unter Anleitung von Professoren an Schulen tätig, wo sie Arbeitsgemeinschaften und Projekte anbieten, bei dem Aufbau von Schulbibliotheken helfen, jedoch keinen Unterricht übernehmen. Das Ziel ist, die Studenten mit der Schulrealität bekannt zu machen wie auch die Lehrer zur Weiterbildung anzuregen.
- aber auch **PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Stipendienprogramm für wissenschaftliche Hilfskräfte an den Universitäten – Teilnahme, bei dem Lehramtsanwärter an staatlichen Schulen Praktika absolvieren, in

verschiedenen Klassen hospitieren und Projekte durchführen.

- Die aktuelle Gesetzgebung für das Schulwesen und die Hochschulen (LDB 94/96), die vorsieht, dass auch die Grundschullehrer an Universitäten/Hochschulen ausgebildet werden, darf ebenfalls nicht unerwähnt bleiben, da sie die Richtlinien für das ganze Bildungswesen festlegt und es so stark prägt.

- Und zum Schluss muss hervorgehoben werden, dass zwei Stipendien- bzw. Finanzierungsprogramme der Regierung, die vielen Studenten das Studium an privaten Universitäten ermöglichen, auch die Lehrerausbildung betreffen. Es handelt sich um Prouni – Universidade para todos, und FIES – Fundo de financiamento estudantil. Von den derzeitigen insgesamt 7,03 Millionen Studenten in Brasilien besuchen 5,1 Millionen private Hochschulen/Universitäten, da es an den öffentlichen Einrichtungen an Studienplätzen mangelt.

Trotz identischer Bestrebungen muss die Zusammenarbeit zwischen den deutschen und brasilianischen Institutionen, die die Deutschlehrerausbildung in Brasilien gestalten, überdacht werden. Der Gedanke des Zusammenwirkens und der Kooperation müsste im Vordergrund stehen, um so einen effizienten Einsatz der vorhandenen Mittel zu ermöglichen. Dabei sollte man anstreben:

- Eine engere Kooperation unter den Mittlerorganisationen und Akteuren mit Blick auf die Anerkennung der Abschlüsse durch die brasilianischen Institutionen

und Behörden. Im brasilianischen Bildungswesen ist dies eine der größten Herausforderungen, da viele Lehrer immer noch ohne anerkannten Abschluss tätig sind.

- Die Zusammenarbeit bei großen Projekten und Vorhaben der Lehrerausbildung in Brasilien soll vertieft werden, wie zum Beispiel bei der Aufwertung des Lehrerberufs, insbesondere durch CAPES.
- Auf eine engere Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis soll hingearbeitet werden, damit die Forschungsergebnisse in die Praxis eingehen und so in den Lehr- und Lernmitteln Anwendung finden.

ZIELE

Es müsste auch entschieden werden, inwiefern die Organisationen, die im DaF-Netzwerk vertreten sind, sich stärker für sprachpolitische Maßnahmen einsetzen und wie dieser Einsatz mit den Lehrerverbänden koordiniert werden könnte, um Folgendes zu erreichen:

a) Deutsch als Fremdsprache sollte ins ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, das entspricht der Hochschulreife, vergleichbar dem Abitur in Deutschland oder der Matura in Österreich und ins Vestibular, die Aufnahmeprüfung der Hochschulen und Universitäten eingeführt werden, was die Stellung des Deutschen in den Lehrplänen stärken würde.

b) Der Deutschunterricht sollte im PNL (Programa Nacional do Livro Didático – Lehr- und Lernmittelprogramm mit Richtlinien zur Verfassung, Zulassung und Auswahl von Lehr- und Lernmitteln) berücksichtigt werden wie auch in den PCNs (Parâmetros curriculares nacionais – Bundesweiter Rahmenplan für die

Primar- und Sekundarstufen), wo es nur am Rande oder gar nicht vertreten ist.

c) Die Vorbereitung auf den Lehrerberuf muss vorsehen, dass die geplanten Änderungen in der Sekundarstufe, wie z. B. eine stärkere Interdisziplinarität, Eingang in die Studienordnungen finden, um junge Lehrer auszubilden, die besser qualifiziert sind.

d) Die Mehrsprachigkeit in Brasilien muss viel mehr Anerkennung in der Schule finden, so dass zweisprachige Kinder in Gegenden wie Pomerode, Santa Maria do Herval und São Lourenço mit ihren unterschiedlichen Sprachenkenntnissen aufgenommen werden und diese als Gewinn und Bereicherung angesehen werden. Dabei sind Forschungsprojekte wie die von Zilles (2005) und Breunig (2007) zu nennen, die die sprachliche Situation von Kindern im Vorschulalter oder im ersten Schuljahr untersucht und festgestellt haben, dass Zweisprachigkeit positive Folgen mit sich bringt.

Als konkrete Vorgaben für die Deutschlehrerausbildung sollten angestrebt werden:

- engere Kooperation unter den Mittlerorganisationen/Akteuren- Herausforderung: Anerkennung der Abschlüsse durch die brasilianischen Akteure;
- eine ergebnisorientierte Förderung, die die vorhandenen Mittel für die Ausbildung von besser qualifizierten Deutschlehrern einsetzen würde;
- mehr Forschung in der Deutschlehrerausbildung und in der anschließenden Praxis.

ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Gemessen an früheren Gegebenheiten hat die Deutschlehrerausbildung in den letzten Jahren zwar viele Fortschritte

gemacht, sie muss jedoch auch auf die neuen Herausforderungen reagieren, ihre Lernziele, Methoden und Arbeitsweisen immer wieder überdenken und neu formulieren. Dabei handelt es sich um Herausforderungen, vor denen alle Lehrerausbildungen stehen, auch in anderen Ländern. Die Welt und das Leben haben sich tief greifend verändert mit Auswirkungen auf das Schulwesen und alle damit verbundenen Berufe.

Darüber hinaus müssen auch neue Wege gesucht werden, um eine effizientere

Kooperation zwischen Deutschland und Brasilien zu erreichen, was die Ausgestaltung des Deutschunterrichts und der Deutschlehrrausbildung angeht.

In Anbetracht der geringeren Mittel sollte auf eine größere Effizienz geachtet werden, denn aktuell ist der Aufwand hoch, wenn man bedenkt, dass hohe Summen in Ausbildungsmodelle investiert werden, die nicht anerkannt werden, ohne zu einem zufriedenstellenden Ergebnis zu führen.

Außerdem könnte gerade der DaF-

Unterricht dazu beitragen, dass die Mehrsprachigkeit in Brasilien wahrgenommen und in der Schule thematisiert wird.

Es sind unterschiedliche und viele Herausforderungen, denen sich die Deutschlehrrausbildung stellen muss.

Ein Vorschlag wäre, dass deutsche und brasilianische Partner gemeinsam überlegen, welche Ausbildungsmodelle geeignet wären, um den Bedürfnissen, die in Brasilien vorhanden sind, gerecht zu werden. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- ARENDE, Isabel Cristina. A escola comunitária evangélico-luterana e seus condutores no Rio Grande do Sul (1865-1918). In: *III Congresso Internacional de Educação: Educação na América Latina, nestes tempos de império*. 2003. CD-ROM.
- ARENDE, Isabel Cristina. *Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul [Jornal Geral para o professor no Rio Grande do Sul]*. 2005. 271 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.
- BREDEMEIER, Maria Luísa Lenhard. *O português como segunda língua nas escolas da imigração alemã: um estudo do jornal da Associação de Professores Teuto-brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul (1900-1939)*. 2009 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.
- _____. *Die Deutschlehrrausbildung in Südbrasilien im Spannungsfeld zwischen den Erwartungen der Bundesrepublik Deutschland und der brasilianischen Gesetzgebung*. Tagungsakten des VI. Brasilianischen/I. Lateinamerikanischen Deutschlehrrkongresses. São Paulo, Juli 2006. S. 5-7.
- _____. Die Herausforderungen an den DaF-Unterricht in Rio Grande do Sul, Südbrasilien. Deutsch inmitten mehrerer Sprachen. In: DAAD (Hrsg). *Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen*. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2013 mit dem Partnerland Brasilien. Göttingen, Wallstein Verlag, 2014, p. 125-127.
- BREUNIG, Carmen Grellmann. "Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!" Bilinguismo como pedagogia culturalmente sensível. In: *Calidoscópico*, São Leopoldo, vol. 5, nº 1, p. 31-44, jan-abr 2007.
- CASTRO, Michele. "Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos". Anais do VII Seminário da Redestrado, 2006.
- CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*. In: *D.E.L.T.A.* vol. 15, nº especial, p. 385-417, 1999. http://www.scielo.php?pid=S010244501999000300015&script=sci_arttext: 10 out. 2007.
- CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna. Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José. *Identidade & Discurso*. Campinas, Chapecó, Unicamp, Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.
- DREHER, Martin. *Igreja e germanidade: Estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. São Leopoldo, Caxias, Editora Sinodal, Editora da UCS, 1984, 287 p.
- _____. O desenvolvimento econômico do Vale do Rio dos Sinos. In: *Estudos Leopoldenses*. Série História. Vol. 3, n.2, 1999. p.49-70.
- KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul*. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1994. 187 p.
- _____. Muito empenho pelas escolas. In: FISCHER, Luís Augusto, GERTZ, René (Orgs.). *Nós, os teuto-gaúchos*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1996, p. 145-150.
- _____. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 347-370.
- _____. Língua de referência na escola teuto-brasileira. In: CUNHA, Jorge Luiz da, GÄRTNER, Angelika. *Imigração alemã no Rio Grande do Sul: História, Linguagem, Educação*. Santa Maria, editoraufsm, 2003, p. 133-157.

- _____. *O Professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Pelotas, Seival, 2004. 283 p.
- _____. Escolas étnicas dos imigrantes alemães no Brasil. In: *Jahrbuch Instituto Martius-Staden*. São Paulo, v. 52, 2005, p. 91-106.
- LUCCHESI, Terciane Ângela. O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS – 1875-1930. 2007. 495f. Tese (Doutorado em Educação). Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.
- MESSA, Rosângela Markmann. *O papel do dialeto no aprendizado do alemão padrão*. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.
- NORTON, Bonny. *Identity and language learning: social processes and educational practice*. 1st. ed. Harlow, Pearson Education, 2000, 173 p.
- PAIVA, César. *Die deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungspolitik*. 1984. 269 f. Dissertation (Doktor der Philosophie) – Universität Hamburg, 1984.
- RAMBO, Artur Blásio. *A escola comunitária teuto-brasileira católica. A Associação de Professores e a Escola Normal*. São Leopoldo: UNISINOS, 1996. 244 p.
- SCHNEIDER, Maria Nilse. *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul*. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- _____. As (des)sonorizações e a neutralização da vibrante: atitudes e concepções linguísticas. In: *Contingentia*, Porto Alegre, nº 2, novembro 2008, p. 77-88.
- _____. Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues. In: *Calidoscópico*, São Leopoldo, vol. 7, nº 1, jan-abr 2009, p. 79-85.
- SPINASSÉ, Karen, BREDEMEIER, Maria Luísa L. ABRAPA – Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão (Brasilianischer Deutschlehrerverband). In: DEMMIG, Silvia et al. (Hrsg.). *DACH-Landeskunde: Theorie, Geschichte, Praxis*. München, Iudicium, 2013, S. 191-196.
- UYENO, Elzira Yoko. Determinações identitárias do bilinguismo. A eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, Maria José. *Identidade & Discurso*. Campinas, Chapecó, Unicamp, Argos Editora Universitária, 2003, p. 37-56.
- ZILLES, Ana Maria Stahl; KING, Kendall. Self-presentation in sociolinguistic interviews: Identities and language variation in Panambi, Brazil. In: *Journal of Sociolinguistics*, 9/1, 2005, p. 74-94.

Coleção *Menschen*: um mix de livro didático tradicional e recursos tecnológicos

Catarina Portinho-Naujack | UNICENTRO

Após o grande sucesso do livro didático *Schritte*, a Editora Hueber lança o seu sucessor, *Menschen*, que oferece muitos atrativos tecnológicos tanto para alunos quanto para professores. O conjunto de livros didáticos destina-se a iniciantes e, orientado pelo Quadro Comum Europeu de Referência, abrange os níveis A1 até o B1.

Dentro da área de alemão como língua estrangeira, tanto nos países de língua alemã quanto em outros países, debate-se sobre o futuro do livro didático. Com o avanço frenético da tecnologia, será que ele ainda terá espaço dentro da sala de aula? Essa pergunta era feita por muitos especialistas há alguns anos atrás. Muitos diziam que ele, o livro didático tradicional impresso, estava com seus dias contados. Nesse contexto, Funk (2001) defendeu que o livro didático ainda teria espaço, porém necessitaria de mudanças estruturais e pedagógicas profundas. Desde então professores esperam por novidades significativas no mercado editorial.

Praticamente quinze anos depois da publicação do artigo de Funk, a realidade dentro da sala de aula pouco mudou,

apesar de todo o considerável avanço tecnológico, e os livros didáticos impressos continuam desempenhando papel central no ensino de alemão.

Com “*Menschen*”, a Editora Hueber confeccionou em 2012 uma coleção de livro didático que mescla o livro didático tradicional com algumas ferramentas digitais muito interessantes para a utilização tanto em sala de aula quanto à distância. O ensino é baseado no livro impresso e em aulas presenciais e a maior parcela do suporte tecnológico destina-se à revisão.

A estrutura do livro é bastante clara e organizada. Seu índice é dividido em conteúdo, este subdividido nas quatro competências (ouvir, falar, ler e escrever), gramática e campo temático. A mudança em relação ao seu antecessor é que cada



nível é composto por oito módulos, cada um com três unidades. Em um curso regular de sessenta horas, será necessário cumprir, praticamente, uma unidade a cada duas horas. Ao final de cada módulo há uma oferta de revisão através de um artigo para leitura (*Lesemagazin*), vídeos (*Film-Stationen*), projeto cultural (*Projekt Landeskunde*) e um encerramento (*Ausklang*).

Como dito anteriormente, a oferta de materiais complementares ao livro-texto

(*Kursbuch*) e ao livro de exercícios (*Arbeitsbuch*) é bastante grande e diversificada. Pensando na praticidade para os professores, o site do material oferece desde um simples resumo gramatical até as respostas do livro de exercícios, além de áudios e a transcrição destes. Ademais, o professor também encontra sugestões de planos de aula para todas as unidades.

A coleção *Menschen* oferece ainda glossário para o português brasileiro, materiais para preparação para provas oficiais e DVD-ROM, muitos desses recursos disponíveis para *download* gratuito no site. Seus grandes atrativos são: primeiro, a sala do livro dentro da plataforma Moodle, que possibilita uma nova forma de interação com os alunos, além de oferta de materiais complementares ao livro; e segundo, o livro interativo (*interaktives Kursbuch*), que pode ser usado em lousas

interativas. Todo o material do livro está digitalizado e os arquivos de áudio estão linkados.

Há duas novidades que estão sintonizadas com a imersão digital que cada vez mais faz parte do nosso cotidiano. São elas: exercícios on-line e portfólio. Os exercícios são pensados para revisar o conteúdo aprendido em aula. Um ponto muito positivo é a correção também on-line, que confere autonomia aos aprendizes, entretanto, como o site é todo em alemão, mesmo a estrutura do site sendo muito lógica e de fácil assimilação, os alunos precisam ser conduzidos, pelo menos em um primeiro momento.

O trabalho com o portfólio requer mais atenção e dedicação, por dois motivos: primeiro, trabalhar com portfólio de aprendizagem é uma novidade, tanto para alunos quanto para professores. Essa fer-

ramenta pedagógica pode ser muito útil para tornar o processo de aprendizado mais consciente e autônomo para o aluno. Entretanto, utilizá-lo adequadamente requer treino. O outro fator que pode inibir sua aplicação é que sua língua de trabalho é a alemã. No tocante aos exercícios, imagino ser (relativamente) intuitivo para os alunos, ainda mais levando em consideração que as atividades ali expostas são uma revisão. Porém, no tocante à reflexão individual sobre o processo de aprendizagem, a língua alemã para os níveis iniciantes pode ser uma barreira para sua aplicação.

Ao mesclar elementos tecnológicos com o livro didático tradicional, *Menschen* é uma coleção que dá importantes passos na direção do futuro do ensino de línguas. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EVANS, Sandra et al. *Menschen - Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag, 2012.

FUNK, Hermann, *Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke*. In: Funk, Hermann und Koenig, Michael (Orgs.),

Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2001, pg. 279-293.

Der **IDV** und **ABraPA**

Geraldo de Carvalho | Schriftleiter des IDV

Der Internationale Deutschlehrerverband (IDV) bildet das wichtigste und größte Netzwerk für Deutsch als Fremdsprache mit 104 Mitgliedsverbänden aus 86 Ländern (Stand 2014). Somit ist der IDV auf fünf Kontinenten vertreten und nimmt die Interessen von schätzungsweise 250.000 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern auf der ganzen Welt wahr.

Fremdsprachenverbände gibt es seit Ende des 19. Jahrhunderts. Der erste Dachverband, der auf internationaler Ebene diese Vereine vernetzte, war die 1931 gegründete multilinguale „Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes“ (FIPLV), eine Vereinigung, aus welcher der IDV als erster monolingualer Dachverband 1968 hervorging. Seitdem ist der IDV Mitglied im FIPLV. Der IDV vereint nationale Deutschlehrer- und Germanistenverbände sowie Sektionen oder Gruppen von Personen in multilingualen Vereinigungen, die sich in Unterricht, Lehre und Wissenschaft mit Deutsch als Fremdsprache beschäftigen.

Alle vier Jahre wird im Rahmen der Vertreterversammlung ein fünfköpfiger Vorstand gewählt. Am 4. August 2013 wurde anlässlich der Internationalen

Deutschlehrertagung in Bozen der neue Vorstand des IDV für die Amtsperiode 2013-2017 gewählt. Marianne Hepp aus Italien wurde als Präsidentin wiedergewählt und Alina Dorota Jarzabek aus Polen ist nun Vizepräsidentin des IDV. Die Inderin Puneet Kaur ist die neue Generalsekretärin. Zum Schatzmeister wurde Benjamin Hedzic aus Bosnien-Herzegowina gewählt und Geraldo de Carvalho aus Brasilien hat den Posten des Schriftleiters übernommen. Der international besetzte Vorstand kommuniziert meistens auf elektronischem Weg und hält zweimal jährlich eine Vorstandssitzung ab.

Der IDV arbeitet eng mit den deutschsprachigen Ländern zusammen, vertritt allerdings dabei seine eigenen Konzepte. Deutschland, Österreich und die Schweiz sind neben den fünf gewählten Personen

im IDV-Vorstand mit je einer delegierten Person vertreten, deren Hauptaufgabe es ist, als Experte/Expertin ohne Stimmrecht die Veranstaltungen in den deutschsprachigen Ländern zu unterstützen und die Kooperation mit einschlägigen Mittlerorganisationen zu sichern. Derzeit ist Sonja Winklbauer aus Wien die Expertin für Österreich; Experte für Deutschland ist Sebastian Vötter aus München und die Funktion des Experten für die Schweiz hat Joachim Hoefele aus Zürich inne.

Der IDV unterstützt all seine Mitgliedsverbände gleichermaßen, unabhängig von der Zahl der Deutschlernenden im Land. In der Generalversammlung sind deshalb alle Länder mit zwei Stimmen gleich stark repräsentiert. Alle vier Jahre sichert der IDV je einer Verbandsvertretung auch finanziell die Teilnahme an der Delegiertenversammlung im Rahmen der jeweiligen Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) zu, um eine gleichwertige Präsenz aller nationalen Verbände zu garantieren. Das gesamte Engagement in den nationalen Verbänden

und im IDV erfolgt ehrenamtlich.

Seine Vereinsziele erreicht der IDV vorrangig durch die regelmäßige Herausgabe einer elektronischen Verbandszeitschrift (*IDV-Magazin*) und durch die Ausrichtung verschiedener Veranstaltungen, allen voran der IDT, die im Vier-Jahres-Takt stattfindet. Die XV. IDT fand vom 29. Juli bis 3. August 2013 in Bozen/Südtirol statt und versammelte rund 2700 Deutschlehrer/innen und -dozent(inn)en aus 110 Ländern aller Kontinente. Die XVI. IDT 2017 im schweizerischen Fribourg befindet sich bereits in der Vorbereitungsphase.

Neben den IDTs gibt es noch viele andere internationale Veranstaltungen, die der IDV im Laufe seiner Geschichte initiiert hat oder mit seiner fachlichen Beratung betreut: die alle zwei Jahre stattfindende Internationale Deutscholympiade (IDO), die ebenfalls im 2-Jahres-Rhythmus erfolgende Vertreterversammlung, das Arbeitstreffen für Verbandsvertreter/innen (alle vier Jahre), Delegiertenseminare zum Thema Verbandsarbeit in einzelnen Regionen, Regionaltagungen, DACHL-Landeskundeseminare (alle zwei Jahre) und zahlreiche internationale Projekte zur Förderung der regionalen Zusammenarbeit von Verbänden aus mehreren Ländern oder zur Konkretisierung von Grundprinzipien des Fremdsprachenunterrichts, unter denen insbesondere das DACH-Prinzip und die Plurizentrik hervorzuheben sind.

Die Vertreterversammlung, die alle zwei Jahre im Anschluss an die IDT bzw. das Arbeitstreffen abgehalten wird, stimmt u.a. über die Aufnahme neuer Mitgliedsverbände ab. Die Aufnahme in den IDV erfolgt durch einen schriftlichen Antrag und bedarf der Zweidrittelmehrheit der in der Vertreterversammlung



Foto vom IDV-Vorstand in Fribourg – April 2014 – Von links: Sonja Winklbauer, Sebastian Vötter, Geraldo de Carvalho, Marianne Hepp, Joachim Hoefele, Puneet Kaur, Alina Dorota Jarzabek und Benjamin Hedzic.

anwesenden Stimmen. Alle IDV-Mitglieder unterliegen der Beitragspflicht.

Der brasilianische Deutschlehrerdachverband (ABraPA) ist seit 1989 Mitglied im IDV. Aufgenommen wurde ABraPA anlässlich der 8. Vertreterversammlung im Rahmen der IX. IDT in Wien. Die inzwischen fünfundzwanzigjährige Mitgliedschaft zeugt von einer engen, erfolgreichen Zusammenarbeit: gemeinsame Projekte und Ziele, Durchführung von Delegiertenseminaren und Regionaltagungen in Brasilien, aktive Teilnahme von ABraPA-Vorstandsmitgliedern an den IDV-Vertreterversammlungen und nicht zuletzt seit 2001 eine Vertretung im IDV-Vorstand.

Überdies nehmen ABraPA-Delegierte regelmäßig an DACHL-Seminaren teil: in der jüngsten Geschichte beispielsweise Fernando Gil de Andrade 2007, Geraldo de Carvalho 2009 und Josiane Richter 2013, alle mit allerbesten Erinnerungen daran. Durch die ebenfalls regelmäßige Teilnahme an den IDTs haben ABraPA-

Mitglieder eine hervorragende Möglichkeit, Kolleg(inn)en zu treffen, neue Kontakte zu knüpfen und Neues im Bereich DaF zu erfahren. Die Einladung an die Präsidentin Josiane Richter zur Teilnahme an der IDV-Podiumsdiskussion in Bozen bildet einen Höhepunkt in der Zusammenarbeit 2013.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Zusammenarbeit zwischen ABraPA und weiteren Deutschlehrerverbänden vor allem im südamerikanischen Raum ein Wunsch ist, den der IDV und der brasilianische Dachverband gemeinsam hegen. Die geplante Teilnahme von Verbandsvertreterinnen und -vertretern aus der Region am 9. Brasilianischen Deutschlehrerkongress 2015 in São Leopoldo und am 2. Andiner Deutschlehrerkongress in Santiago de Chile 2015 ist ein gutes Beispiel für die Umsetzung gemeinsamer Projekte und die Fortsetzung einer aktiven, wirksamen Sprachpolitik, die der IDV nur begrüßen und fördern kann. ■

Conheça a APPA

Rosana dos Santos Gonçalves Bustamante¹ | APPA

A APPA, Associação Paulista de Professores de Alemão, é uma associação sem fins lucrativos que há mais de 25 anos reúne associados de várias categorias, como professores de língua e literatura alemã, tradutores, estudantes de Letras/Alemão, professores pesquisadores, entre outros. Sua função política é defender os interesses da categoria, a expansão do ensino do idioma alemão no Estado de São Paulo e proporcionar o aperfeiçoamento profissional dos seus associados. Com cerca de 300 membros, a APPA é a maior associação regional de professores de alemão do Brasil.

Está diretamente ligada à **ABRAPA (Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão - www.abrapa.org.br)** e à **IDV (International Deutschlehrerverband - www.idvnetz.org/)**.

BOLSA DE EMPREGOS

A APPA dispõe do serviço de **Bolsa de Empregos**, através do qual o associado recebe indicação de vagas no mercado de trabalho.

CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO E IMERSÃO!

A APPA tem um calendário anual de atividades, dentre elas os **cursos de**

aperfeiçoamento para os professores, em São Paulo, no ABC e interior do estado. Organiza também *cursos de Imersão (fim de semana num hotel), seminários e workshops*, proporcionando aos professores programas intensivos de língua com temas relevantes e atuais para a sua prática profissional. Os associados da APPA também recebem informações sobre eventos ligados à área profissional, como congressos, encontros, publicações e festas, e concorrem anualmente a uma **Bolsa de Estudos na Alemanha!**

DESCONTOS

Todos os associados recebem descontos especiais nos seminários e cursos



ASSOCIAÇÃO PAULISTA DE PROFESSORES DE ALEMÃO

preparatórios para exames de proficiência do Instituto Goethe, bem como descontos na sua biblioteca.

ASSOCIADOS DA APPA

Filiando-se à APPA, o associado passa a receber **online** as revistas anuais *Projekt e DaF-Brücke*, ambas publicações contendo artigos, dicas, reportagens, pesquisas atuais sobre o ensino de língua e literatura alemã.

COMO SE TORNAR UM SÓCIO DA APPA?

O interessado deverá dirigir-se à **APPA** ou preencher a ficha cadastral via e-mail. O associado receberá um boleto bancário via e-mail para efetuar o paga-

¹Presidente da APPA



mento ou poderá pagar diretamente na secretaria da instituição.

O valor da anuidade da APPA de 2013-2014 é de R\$80,00. Estudantes de Letras/Alemão pagam 50% deste valor na anuidade, recebendo desconto também nos cursos da APPA.

A APPA realiza atendimento às segundas, quartas e sextas-feiras, das 14h às 18h, no Instituto Goethe São Paulo, sala 10.

Endereço: R. Lisboa, 974 - Pinheiros
05413-001 - São Paulo - SP

Tel.: (011) 3063-1425

E-mail: appasaopaulo@yahoo.com.br

Site: www.appasaopaulo.org.br

Facebook: facebook.com/appasaopaulo



Fotos da palestra e workshop com o prof. Paulo Soethe, abr. 2014.



II Österreich-Tage SP – APPA e BMBF (Viena) – jul. 2015.

Conheça a **ARPA**

Gisela Hass Spindler¹ | ARPA

Seguindo o exemplo dos imigrantes alemães que se reuniam em torno das mais diversas associações como uma forma de ajuda mútua, nas atividades de lazer e na busca de soluções para suas necessidades mais prementes, a fundação da ARPA- Associação Riograndense de Professores de Alemão, em 1972, foi uma decisão acertada. Digo acertada, porque serviu de modelo e incentivo para criação de outras associações no Brasil, que, posteriormente, perceberam a necessidade de fundar a ABRAPA, como órgão representativo de todas as associações regionais. Acertada também, porque os 42 anos de existência da ARPA comprovam a existência de professores especiais, motivados, engajados, amantes da língua alemã, que mantiveram e ainda mantêm viva a chama para continuidade do ensino de língua alemã, bem como para a manutenção da sua associação. Somos a segunda maior associação do Brasil. Fomos a primeira a ser criada. Nos últimos anos constatamos, com alegria, um crescimento no número de associados: 187 em 2012; 198 em 2013; 209 em 2014. Temos certeza de que esse fator torna o nosso trabalho mais desafiante, diante da tarefa maior que temos a cumprir, qual seja, dar voz e vez aos nossos professores.

O QUE QUEREMOS

a) congregar os professores de língua alemã no Estado do Rio Grande do Sul, representá-los perante o poder público, privado e instituições afins, incrementando o seu aprimoramento didático-

pedagógico, através da formação continuada;

b) apoiar técnica, social e culturalmente as atividades profissionais dos associados;

c) promover integração social e cultural entre os associados;

d) promover um intercâmbio vivo e



**ASSOCIAÇÃO RIOGRANDENSE DE PROFESSORES DE ALEMÃO
BRASIL**

dinâmico com instituições congêneres, municipais, estaduais, nacionais e internacionais;

e) zelar para a abertura dos horizontes educacionais e sócio-culturais em consonância com os ideais dos valores humanos e a compreensão e cooperação das relações internacionais, especialmente com países nos quais a Língua Alemã é cultivada.

f) Valorizar o trabalho pedagógico dos professores através de concursos, publicações, premiações e sorteios.

O QUE FAZEMOS

Como professores membros temos a

¹Presidente da ARPA em 2014/2015.

oportunidade de participar de Cursos de aperfeiçoamento no Brasil e exterior, com certificação, muitas vezes como alunos bolsistas; de receber descontos em cursos de pós-graduação, na inscrição para cursos diversos e provas de proficiência; de pertencer a uma rede de profissionais que se conhece e troca experiências e que se preocupa com a continuidade do ensino de língua alemã. Por tudo isso, organizamos também inúmeros eventos que motivem os nossos alunos a continuar estudando a língua, em parceria com o Instituto Goethe, com a ZfA, com as prefeituras, instituições e outras escolas. A associação intermedia ainda, em tempo real, as ofertas de emprego disponíveis no mercado.

COMUNICAÇÃO

O contato com os associados dá-se pelo envio e troca frequente de emails, pelo site da associação: www.arpa-rs.com.br, mais recentemente pelo Facebook (Arpa RS) que reúne os associados num grupo, onde acontece a troca não só de informações relativas às realizações profissionais, mas também das conquistas pessoais e vida familiar. A cada semestre publica-se o informativo INFO-ARPA, nosso jornal online, agora também em formato de livro, com temas relevantes atuais, com as notícias da ARPA, com artigos produzidos, em parte, pelos próprios membros, com a divulgação de eventos, relatos de livros...

INTEGRAÇÃO

Para nos manter em sintonia e investir em boas parcerias na hora de trabalhar, temos oportunizado, sempre que possível, nos nossos encontros/eventos alguns momentos de descontração, que



Roda de Canto: 18.07.2014

nos aproximem como seres sensíveis, afetivos e cuidadosos uns com os outros. Formamos uma grande família ao redor de um objetivo comum, por isso tem sido prazeroso preparar um lanche, jantar com os colegas, participar de uma roda de piadas ou de canto, ou até mesmo dançar até altas horas na balada.

DIVULGAÇÃO

Inúmeras atividades desenvolvidas ao longo do ano são o carro-chefe para captação de novos alunos e sócios, bem como a captação de novos parceiros para implantação do ensino da língua alemã nas escolas.

a) Os Festivais de Música e Teatro ocorrem anualmente em três regiões do RS-

(Nord-West-Ost), em cidades alternadas, com o envolvimento de 500 alunos em média, em três categorias: EFI, EFII, e EM. As apresentações acontecem num clima festivo, uma vez que não há competição, mas sim uma avaliação descritiva a partir de critérios pré-estabelecidos. Os pareceres dos jurados são encaminhados às escolas, com o objetivo de destacar os pontos positivos de cada peça e propor melhorias, o que contribui para o crescimento do desempenho dos alunos e da atividade em si. Neste evento encontramos alunos motivados, que amam estudar alemão e que têm nestes festivais a oportunidade de aprender ainda mais e de ver seu esforço reconhecido e valorizado. Com a divulgação dos eventos na mídia através do rádio, jornais, faixas, banners e folhetos pela mídia, a repercussão tem sido positiva.



b) Os constantes seminários de formação continuada oferecem aos professores conhecimentos e ferramentas necessárias para que possam desenvolver bem o seu trabalho, propor aulas interessantes, com o objetivo de manter e ampliar o número de alunos.

c) A montagem de musicais, exposições, festas, a execução de projetos pedagógicos diversos, bem como programas de rádio e televisão, os vídeos publicados na internet têm dado visibilidade à nossa causa.

d) A aplicação de provas de proficiência nas escolas e os cerimoniais de entrega dos certificados com a publicação dos resultados são um reconhecimento público do desempenho de alunos e professores, do apoio das escolas, de instituições, mostram a satisfação dos envolvidos no processo, por este motivo são um fator de motivação para os aprendentes e demais alunos, melhorando a relação com os familiares.



Encontro da ABraPA: Mariane Pfeiffer Soares, Raquel Dapper Vetromilla, Rosana Bustamante, Irene Stecher, Ana Beatriz Bastos, Josiane Richter, Angelita Lohmann, Geraldo de Carvalho, Herton Schünemann, Jahilton dos Santos Filho, Ebal Bolácio Filho, Gisela Hass Spindler

PROGRAMAÇÃO DE 2014

Entre as principais atividades deste ano destacamos a participação da diretoria no planejamento dos eventos comemorativos aos 190 Anos de Imigração Alemã no RS e da comissão responsável pela organização do Congresso da ABraPA em 2015. Em fevereiro realizou-se o Seminário de Professores, o Jahresseminar, sob o tema "Neue Wege im DaF-Unterricht, com 96 participantes. Em julho participamos do ABraPA-Treffen, discutindo os assuntos pertinentes às associações regionais. Ainda em julho ocorreu o Seminário sobre a Áustria, os Österreich-Tage com a participação de 32 professores. Participamos da assembleia da Associação Evangélica de Ensino em maio, na con-

dição de membro curador desta instituição de ensino. De junho a outubro realizamos um Concurso de Projetos Pedagógicos entre os professores, sob o tema 190 Anos de imigração no RS, com 8 premiados em 4 categorias. Em maio e novembro publicamos o INFO-ARPA online, com a

publicação dos projetos pedagógicos premiados. Para finalizar o ano de 2014, os Festivais de Teatro ocorreram em Nova Petrópolis e Westfália em setembro, com previsão da realização do Festival em Cerro Largo em dezembro. ■

Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten **2014** - 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: Nachnahme des Autors, Initiale des Vornamens, Titel. Erscheinungsort: Verlag Erscheinungsjahr.

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

Buchkapitel: Nachnahme des Autors, Initiale des Vornamens, „Kapitelüberschrift“, in: Nachnahme 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 2014

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 textos 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. ■