

ABRAPA  
**proj**ekt

DEZEMBRO DE 2015 | Nº 53

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL



Um **Weiterbildungsjahr** na **Alemanha**  
**A** disciplina de introdução à **tradução** no currículo de  
Letras: um **relato** de experiência **docente** e **discente** na **Uerj**  
Das **Genus** von **Nomina** als **Lernschwierigkeit**

**Hueber** Freude an Sprachen

**Cornelsen**

 **Klett**

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 2015-2018; 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; Maria Luísa Bredemeier - Dozentin an der UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos).

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, Deutschlehrerfortbildung, Übersetzung, Literatur und Verbandsarbeit. Überdies bieten wir Ihnen eine Rezension über das Lehrwerk *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing* an. Zum Schluss wird die Arbeit zwei brasilianischen Regionalverbänden (APPA und APARJ) vorgestellt.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre!

**Josiane Richter**

Amtierende Präsidentin der  
ABraPA-2015-2018



Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão  
[www.abrapa.org.br](http://www.abrapa.org.br)

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

► **ABRAPA**

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

► **AMPA**

Ana Beatriz Bastos dos Santos  
A/C Cultura Alemã  
Rua do Ouro, 59  
CEP 30220-000  
Belo Horizonte - BH  
[www.ampamg.com](http://www.ampamg.com)  
[ampa.brasilien@gmail.com](mailto:ampa.brasilien@gmail.com)

► **APPLA**

Irene Stecher Mattes  
A/C Instituto Goethe  
R. Reinaldo S. de Quadros, 33

CEP 80050-030  
Curitiba - PR  
[www.apla.org.br](http://www.apla.org.br)  
[aplapr@hotmail.com](mailto:aplapr@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](mailto: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](mailto: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](mailto:appasaopaulo@yahoo.com.br)  
[www.appasaopaulo.org.br](http://www.appasaopaulo.org.br)  
[facebook.com/appasaopaulo](https://facebook.com/appasaopaulo)

► **ARPA**

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

► **APA-RIO**

Magali Moura  
A/C Instituto Goethe  
Rua do Passeio, 62 - 1º andar  
CEP 20021-290  
Centro - Rio de Janeiro - RJ  
[www.apario.com.br](http://www.apario.com.br)  
[contato@apario.com.br](mailto:contato@apario.com.br)

**Projekt**

Revista dos Professores de Alemão no Brasil  
Nr. 53 - Dezembro de 2015 - ISSN 1517-9281

**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 Maria Luísa Bredemeier.

**Editores Regionais**

**APPA**

Rosana dos Santos G. Bustamante  
[rosanagbl@hotmail.com](mailto:rosanagbl@hotmail.com)

**ACPA**

Herton Leandro Schünemann  
[hertons@gmail.com](mailto:hertons@gmail.com)

**APPLA**

Irene Stecher Mattes  
[ismattes@gmail.com](mailto:ismattes@gmail.com)

**APA-RIO**

Magali Moura  
[magsanmou@gmail.com](mailto:magsanmou@gmail.com)

**AMPA**

Ana Beatriz Bastos dos Santos  
[abbastos@hotmail.com](mailto:abbastos@hotmail.com)

**ARPA**

Gisela Hass Spindler  
[gisela@iei.org.br](mailto:gisela@iei.org.br)

**APANOR**

Edvani Alves de Lima  
[edvani@ccba.org.br](mailto:edvani@ccba.org.br)

**Arte e Diagramação**

Andréa Vichi  
[designer.andreavichi@gmail.com](mailto:designer.andreavichi@gmail.com)

**Correspondência**

**Projekt** – 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](mailto:josirichter@yahoo.com) ou  
[abrapa@abrapa.org.br](mailto: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.

**Projekt** não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nos artigos assinados.

AN DIE LESER   EDITORIAL .....	01
SPRACHENPOLITIK   POLÍTICAS LINGUÍSTICAS .....	03
Consultoria de Aprendizagem de Línguas no Contexto Universitário Brasileiro <i>Gabriela Marques-Schäfer, Leandra Marchezi, Mayara Junger</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO .....	08
Das Genus von Nomina als Lernschwierigkeit <i>Veronika Geith</i>	
LITERATUR   LITERATURA .....	19
Diferentes valores morais e culturais nos contos de fadas alemão e japonês: uma abordagem intercultural <i>Raphael dos Santos Miguez Perez, Rodrigo Marins de Souza e Silva</i>	
LEHRERAUSBILDUNG UND ÜBERSETZUNG   FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRADUÇÃO .....	25
A disciplina de introdução à tradução no currículo de Letras: um relato de experiência docente e discente na Uerj <i>Diogo Mathias Brum, Ebal Sant'Anna Bolacio Filho, Stephanie Godiva Santana de Souza</i>	
DEUTSCHLEHRERFORTBILDUNG   FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ALEMÃO .....	31
Um <i>Weiterbildungsjahr</i> na Alemanha <i>Claudenice Baeza, Roberta Messias</i>	
LITERATUR   LITERATURA .....	35
Deutschsprachige Popliteratur der 1990er Jahre im DaF-Unterricht – Ein Beispiel mit dem Werk „Faserland“, von Christian Kracht <i>Carina Santos Corrêa</i>	
REZENSION   RESENHA .....	39
Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing <i>Erica de Cássia Modesto Coutrim</i>	
VERBANDSARBEIT   TRABALHO DE ASSOCIAÇÕES .....	41
Apresentação da APPA SP	
VERBANDSARBEIT   TRABALHO DE ASSOCIAÇÕES .....	43
Apresentação da APA RJ	
RICHTLINIEN   INSTRUÇÕES .....	45

# Consultoria de **Aprendizagem** *de* Línguas no Contexto **Universitário** Brasileiro

Gabriela Marques-Schäfer | UERJ, Leandra Marchezi | UERJ, Mayara Junger | UERJ

**N**os últimos anos, cada vez mais universidades brasileiras vêm firmando convênios acadêmicos de cooperação internacional com universidades de todo o mundo com o intuito principal de promover intercâmbio de docentes e discentes. Com isso, é natural que o número de alunos interessados em participar de algum programa de intercâmbio também aumente. Alunos de diferentes cursos de graduação buscam, através de cursos de línguas, preparar-se linguisticamente para realizar o sonho de estudar fora do Brasil. Muitos, porém, dispõem de pouco tempo para os estudos do idioma ou ainda não têm o nível de domínio linguístico mínimo para participar de programas internacionais, o que pode significar um obstáculo no processo de candidatura. Para estudar na Alemanha, por exemplo, com bolsas da CAPES, CNPq ou DAAD é exigido, em alguns programas, o nível B1 de conhecimento de língua de acordo com o Quadro Comum Europeu de Línguas Estrangeiras (cf. Europarat 2001). Além disso, temos, por um lado, alunos que apresentam também dificuldades em relação ao método adotado em seus respectivos contextos de aprendizagem ou não conseguem acompanhar o curso e, por outro lado, seus professores que, normalmente, devido à falta de tempo e à quantidade de alunos, não têm condições de oferecer ajuda individual para cada aluno da turma.

## O QUE É CONSULTORIA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS?

Na Alemanha, diversos projetos de

Consultoria de Aprendizagem de Língua -nossa tradução de *Sprachlernberatung* - vêm sendo desenvolvidos como uma solução didático-pedagógica que visa

tentar solucionar os problemas apresentados acima, personalizando e complementando o processo de aprendizagem de línguas fora da sala de aula<sup>1</sup>. A Consultoria de Aprendizagem de Língua oferece ferramentas aos estudantes com diferentes níveis de conhecimento que podem ajudá-los a desenvolver suas competências de aprendizagem. É também com o auxílio da Consultoria que alunos podem encontrar motivação e orientação para planejar individualmente seus próprios passos e melhorar suas habilidades de reflexão, desenvolvendo, assim, sua autonomia. Kleppin/Mehlhorn (2008: 46) explicam que o objetivo principal da Consultoria de Aprendizagem de Línguas é apoiar alunos dentro e fora dos seus respectivos contextos institucionais de ensino, levando-os a tomar uma posição de maior responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem e a traçar novos caminhos. O consultor alcança tal objetivo, quando ajuda o aluno a desenvolver habilidades com as quais ele consiga: (i) decidir sobre seus próprios

<sup>1</sup> Para uma introdução mais aprofundada ao tema, recomendamos a leitura do caderno especial da *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, publicado em 2006, número 11, e disponível online, que reúne relatos e avaliações de diversos trabalhos e projetos sobre *Sprachlernberatung* em universidades e escolas.

objetivos, (ii) escolher estratégias de aprendizagem, materiais e formas sociais de trabalho, (iii) se conscientizar dos seus motivos e posicionamentos relacionados à aprendizagem, (iv) acompanhar seus progressos e avaliar seus resultados, e (v) ao longo desse processo manter sua motivação.

O objetivo deste artigo é descrever o trabalho de Consultoria de Aprendizagem de Línguas que se baseia no conceito de *Sprachlernberatung* (Kleppin/Mehlhorn 2008, Kleppin/Spänkuch 2012 e Kleppin/Spänkuch 2014) que vem sendo desenvolvido através de um projeto de extensão no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

## O PROJETO CALIC – CONSULTORIA PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E CULTURAS

Com o intuito de trazer para o contexto universitário brasileiro a metodologia de trabalho em Consultoria de Aprendizagem de Línguas, foi lançado no primeiro semestre de 2015, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o Projeto de Extensão CALIC<sup>2</sup> – Consultoria para Aprendizagem de Línguas e Culturas. Através da realização de cursos, da organização de palestras e do desenvolvimento de materiais didáticos, o Projeto busca atender ao crescente interesse dos alunos pelos intercâmbios internacionais oferecidos na Universidade e prepará-los para uma melhor integração à vida pessoal e acadêmica em um país estrangeiro.

O Projeto CALIC visa atender a todos os alunos de graduação da UERJ que aprendem uma língua estrangeira por conta própria, em curso da graduação em Letras ou em algum outro curso ou instituição e que queiram aprimorar de forma

individual e personalizada seus conhecimentos linguísticos e culturais. O Projeto conta com bolsas de extensão e de estágio interno supervisionado para o financiamento do trabalho de alunos de graduação envolvidos em seu desenvolvimento.

Neste primeiro ano de trabalho, o Projeto CALIC apresenta três diferentes vertentes de atuação: (i) consultoria de aprendizagem de língua, (ii) consultoria de aprendizagem intercultural e (iii) aprendizagem de línguas e o uso de tecnologias. Esta última vertente é complementada por um projeto de pesquisa denominado CALIC-TECH, dentro do qual alunas de graduação desenvolvem subprojetos de iniciação científica. Neste artigo focaremos nossos relatos e reflexões na primeira vertente de atuação, detalhando algumas etapas e o funcionamento prático do Projeto.

## INSTRUMENTOS DE TRABALHO E FASES DE UM ENCONTRO DE CONSULTORIA

Para a realização de encontros de consultoria de aprendizagem de línguas podemos utilizar diferentes instrumentos de trabalho, tais como questionários, contratos, fichas, diários e portfólios (impressos ou digitais).

No primeiro semestre de 2015, convidamos seis alunos de graduação em Letras, Português-Alemão, para participar de encontros e utilizamos questionários, fichas de documentação e diários de aprendizagem impressos. Os encontros foram previamente agendados diretamente com a coordenadora e com as bolsistas que atuaram juntas como consultoras. Cada encontro durou em média 120 minutos e seguiu as oito fases que compõem nossa proposta de trabalho de consultoria. Ei-

las: (1) Contato e Expectativas, (2) Biografia de Aprendizagem de Línguas, (3) Tema e Objetivo, (4) Identificação de Recursos, (5) Sugestões de Solução, (6) Plano de Trabalho, (7) Prática e (8) Avaliação.

Na primeira fase “Contato e Expectativas”, o aluno estabelece previamente contato com as consultoras e manifesta seu interesse em agendar um encontro de consultoria individual. Antes do encontro, o aluno recebe por e-mail um questionário de apresentação, no qual ele informa nome, idade, curso e conhecimentos de língua estrangeira. Além disso, o aluno deve informar ainda neste questionário quais motivos o levaram a procurar o Projeto CALIC e quais são suas expectativas para o encontro. Este questionário deve ser preenchido pelo aluno e reenviado de volta às consultoras com 24 horas de antecedência para que elas, por sua vez, possam se preparar para o encontro.

No encontro presencial, dá-se início à segunda fase da consultoria, denominada “Biografia de Aprendizagem de Línguas”. Nesta fase, o aluno faz um breve relato de como aprendeu uma ou mais línguas estrangeiras ao longo de sua vida. O objetivo desta fase é conhecer melhor o aluno, suas experiências e opiniões sobre determinados aspectos ligados à sua própria aprendizagem de línguas, como por exemplo como foi/como é sua relação com o/a professor/a, com qual tipo de material ele gosta de estudar, quais estratégias de aprendizagem ele já conhece etc.

É na terceira fase “Tema e Objetivo” que o aluno deve expor com mais detalhes questões ligadas a seu tema. Quando o aluno traz alguma questão relacionada a erros, as consultoras fazem perguntas, tais como: *como eles ocorrem? Onde? De que forma? Como eles são corrigidos? Como você se*

<sup>2</sup> www.calic.uerj.br



Figura 1: Mesa de encontro de consultoria de aprendizagem de língua.



Figura 2: Gráfico para formulação de objetivo.

sente? Com que frequência você observa a ocorrência deles?

Nesta fase, que é a mais longa de todo o encontro, as consultoras pedem para que o aluno passe para o papel palavras e/ou tópicos que ele próprio associa ao seu tema. Para as anotações são disponibilizados

cartões coloridos de moderação que podem não só facilitar a visualização do raciocínio do aluno e o acompanhamento por parte das consultoras, mas também podem estimular a reflexão sobre os tópicos anotados. A figura 1 mostra a organização da mesa de consultoria com a distribuição de papéis

coloridos que auxiliam o desenvolvimento de ideias no processo de reflexão.

Com as anotações de todas as questões ligadas ao tema concluídas, passa-se para o momento em que o aluno deve formular seu objetivo. Para tanto, as consultoras apresentam o gráfico a seguir que é composto de cinco elementos que devem estar presentes na formulação do objetivo.

Na formulação do objetivo, o aluno deve mencionar uma data concreta na qual ele menciona em que dia de qual mês e ano ele quer ter alcançado o objetivo. O objetivo, por sua vez, deve ser pessoal, realista, positivo e motivador. As consultoras ajudam o aluno a ser o mais específico possível na criação do objetivo, dando exemplos como “No dia 23 de setembro de 2016, eu passarei na prova X do nível B2 com nota “sehr gut” ou “No dia 17 de março de 2016, eu entregarei uma redação sobre o tema Y em alemão na universidade que terá no máximo 10 erros de gramática”. Nesta fase, os alunos apresentam bastante dificuldade para formular seus objetivos e isso se dá devido à falta de experiência, por parte dos alunos, em traçar seus próprios caminhos de aprendizagem. Através de perguntas, as consultoras tentam levar o aluno a refletir sobre suas escolhas, a especificar determinadas palavras, expressões e também a quantificar materiais e textos que podem ser utilizados e/ou produzidos.

É ainda também nesta terceira fase que as consultoras perguntam quem poderia ajudar o aluno a verificar se o objetivo traçado foi alcançado ou não no dia especificado. A verificação do objetivo com a ajuda de uma outra pessoa é muito importante para a auto-avaliação do trabalho planejado. É através da conversa com um amigo, colega, professor ou até mesmo com uma das consultoras que o

aluno terá a oportunidade de expor suas experiências e refletir sobre as atitudes tomadas. Antes de passar para a próxima fase, as consultoras perguntam o quanto o aluno está motivado para atingir o seu próprio objetivo. Neste momento, as consultoras ratificam a ideia de que o aluno não deve formular o objetivo pensando em agradar às consultoras. Pelo contrário, o aluno, ao formular o objetivo, deve pensar somente em sua rotina, motivação e estratégias de aprendizagem, fazendo com que o objetivo formulado se torne uma meta de seu próprio agrado.

A terceira fase de um encontro de consultoria termina quando as consultoras, com o intuito de verificar a real motivação do aluno, pedem para que seja escolhido um número dentro de uma escala de 1 a 10, onde 1 é muito pouco e 10 é muito motivador. Se o aluno, no momento, escolhe o número 7, por exemplo, as consultoras perguntam o que poderia ser mudado na formulação do objetivo para que esse número passe de 7 para 8 ou 9. Com essa pergunta, o aluno é levado mais uma vez a refletir sobre o que escreveu e o que está planejando para si. Estudos mostram que esta técnica de pergunta revela o envolvimento de fato do aluno com o seu objetivo.

Na quarta fase “Identificação de Recursos”, já com o tema esclarecido e objetivo formulado, o aluno deve relatar quais recursos lhe estão disponíveis para trabalhar em seu objetivo. O aluno deve pensar em livros que já possui ou que pretende comprar, endereços na internet já conhecidos e utilizados, viagens que possam ser realizadas e contatos com pessoas que possam lhe ajudar no desenvolvimento do seu projeto de aprendizagem. O objetivo desta fase é fazer com que o aluno reflita sobre todas as possibilidades de recursos que estão ao seu

alcance. Vale destacar que, nesta fase, não cabe às consultoras fazer sugestões diretas de outros recursos que lhe pareçam importantes. Para o sucesso da consultoria e do projeto do aluno é indispensável que o próprio aluno descubra, através de seu relato e reflexão, o que ele realmente tem disponível, com quais materiais ele gostaria de trabalhar e com quem ele pode contar na hora de colocar seu plano de ação em prática.

Na quinta fase “Sugestões de Solução”, as consultoras devem decidir se há a necessidade de fazer sugestões diretas na busca por recursos que poderão ajudar a solucionar eventuais questões. Muitas vezes, na fase 2 do encontro “Biografia de Aprendizagem de Línguas”, é comum o aluno fazer relatos sobre pessoas próximas ou sobre o uso de determinados materiais para aprendizagem de línguas que, depois, já na fase 4 “Identificação de Recursos”, acabam sendo esquecidos. Quando assim acontece, cabe às consultoras, na fase 5, tentar recapitular algumas informações passadas, como por exemplo, “*Você disse no início que tem uma conhecida que mora no país da língua alvo? Será que ela não poderia atuar no seu projeto?*” ou “*Você disse que gosta de aprender usando o celular. O que você faz exatamente?*”.

Na sexta fase “Plano de Ação”, o aluno esboça um plano de trabalho no qual ele deve detalhar o passo-a-passo do que pretende fazer, especificando, por exemplo, a compra de algum material, a visita a uma biblioteca, a leitura de algum livro, a realização de listas de vocabulários, a revisão de determinados tópicos etc. É muito importante que o aluno indique em seu plano quantas horas por semana ele dedicará para cada passo de atividade planejada.

Por fim, com o objetivo formulado, os recursos identificados, sugestões feitas e um plano de ação pronto, o aluno parte

para a penúltima fase: a fase prática que deve acontecer fora do encontro de consultoria, ou seja, no dia-a-dia do aluno.

A última fase é a de avaliação. O aluno é convidado pelas consultoras para agendar novos encontros para fazer uma ou mais avaliações. O objetivo é que o aluno tenha outras oportunidades de troca sobre suas experiências e possa refletir com a ajuda das consultoras sobre o sucesso e os possíveis desafios surgidos ao longo do processo de realização do plano de trabalho. As avaliações são opcionais e podem ser realizadas através do uso de tecnologia, como por exemplo via E-mail ou Skype.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Alguns pontos da metodologia de trabalho adotados pelas autoras dentro do Projeto CALIC para oferecer consultoria de aprendizagem de línguas não são totalmente novos no contexto brasileiro. Há vários estudos, como os encontrados em Barbara/Ramos (2003), que relatam como o uso de diários de aprendizagem, encontros de reflexão crítica e o preenchimento de questionários podem ajudar o aluno a aprimorar sua aprendizagem, se conhecer melhor e a refletir sobre seus caminhos e decisões.

A diferença desses estudos para o nosso trabalho consiste no fato de que oferecemos em um encontro de consultoria uma forma estruturada de ajuda, na qual há a combinação e apresentação de diferentes instrumentos para que o próprio aluno decida como ele deseja trabalhar para alcançar seu objetivo. Acreditamos que tal oferta é de muita importância para o sucesso na aprendizagem, uma vez que é o próprio aluno quem deve descobrir qual é o melhor caminho e o melhor material para si.

Para consultores de aprendizagem de línguas, o grande desafio é equilibrar dois aspectos essenciais durante o encontro: por um lado, o consultor deve saber escutar bem o aluno, mostrando interesse e atenção durante toda a conversa e, por outro, o consultor deve saber dosar suas recomendações, limitando suas sugestões e adaptando-as à realidade do aluno.

A consultoria não deve ser vista como um momento de troca de dicas ou receitas de como se deve aprender uma língua. Ao contrário, a consultoria deve ser entendida como uma oferta de ajuda de reflexão estruturada para que o próprio aluno descubra o melhor caminho para si.

Dentre os desafios no contexto universitário brasileiro, podemos afirmar, baseando-nos na experiência que estamos ganhando com o desenvolvimento do Projeto CALIC, que seria necessário haver

um espaço reservado dentro de centros de línguas ou projetos de extensão de ensino de línguas onde professores e consultores pudessem trabalhar juntos. O diálogo entre ensino e consultoria pode ser enriquecedor tanto para os professores quanto para os consultores e alunos. Além disso, seria interessante também para o contexto brasileiro se alunos de pós-graduação estivessem envolvidos em projetos de ensino e consultoria e pudessem não só atuar como professores e consultores, mas também como pesquisadores.

Devido à falta de recursos físicos e humanos na universidade em que estamos desenvolvendo o CALIC, optamos no segundo semestre de 2015 por realizar os encontros de consultoria de forma mais curta, deixando de lado algumas fases, e incluindo a proposta de reflexão e docu-

mentação do processo de aprendizagem ao currículo de uma disciplina de língua. Dessa forma, futuros professores de alemão estão tendo a oportunidade de refletir sobre suas estratégias, de estruturar e documentar suas rotinas de trabalho e ainda de conhecer uma forma de complementação pedagógica individualizada que visa melhorar o longo processo de aprendizagem da língua alemã.

Dessa forma, concluímos que, mesmo diante de alguns desafios estruturais e da escassez de tempo disponível por parte das consultoras para a realização de encontros de consultoria, é possível integrar algumas fases e técnicas ao currículo normal de uma disciplina e, assim, experimentar uma metodologia de trabalho que contribui para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da competência de aprendizagem dos alunos. ■

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Barbara, Leila/Ramos, Rosinda de Castro Guerra (Orgs.), *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.
- 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.
- Kleppin, Karin/Mehlhorn, Grit, *Sprachlernberatung im schulischen Kontext*. *Fremdsprache Deutsch* 38: 47-51, 2008.
- Kleppin, Karin/Spänkuch, Enke, *Sprachlerncoaching: Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen*. *Fremdsprache Deutsch* 46: 41-49, 2012.
- Kleppin, Karin/Spänkuch, Enke: *Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel*. In: Berndt, Annette/Deutschmann, Ruth (Hrsg.): *“Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching”*. Frankfurt/ M.: Peter Lang, 2014.
- Marques-Schäfer, Gabriela/Souza, Tayana: *CALIC - Consultoria e Aprendizagem de Línguas e Culturas*. *Anais do IX Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*, 2015, São Leopoldo. Publicação em CD.



# Das Genus von Nomina als Lernschwierigkeit

Veronika Geith | DAAD-Sprachassistentin / UFPel

Das Deutsche hat drei grammatische Genera und unterscheidet Maskulinum, Femininum und Neutrum. Die Zuweisung des richtigen Genus ist für Deutschlerner wichtig, da Fehler bei der Genusbestimmung andere Fehler nach sich ziehen, etwa die Wahl des falschen Artikelwortes<sup>1</sup> oder der falschen Adjektivendungen.

Die Probleme im Bereich des Artikelgebrauchs und der Genuszuweisung erstrecken sich über alle Niveaustufen und sind unabhängig von der Muttersprache der Lerner. Dass die Lernprobleme bei einer Vielzahl von Ausgangssprachen vorhanden sind, verdeutlicht, dass Artikelgebrauch und Genuszuweisung ein ausgangssprachenunspezifisches Lernproblem ist. Man kann daraus schlussfolgern, dass die Schwierigkeiten, die Lerner im Hinblick auf das deutsche Artikelsystem haben, sowohl interferentieller als auch intraferentieller Art sind. D.h. sie sind einerseits in der Beziehung der Ausgangs- zur Zielsprache Deutsch und andererseits im Artikelsystem

des Deutschen selbst begründet (vgl. GÖTZE 1984: 1-4).

Problematisch an der „formalen Dreiheit“ (STAMMERJOHANN 1975: 171) des Deutschen ist, dass es „kein allumfassendes System von Regeln [gibt], nach dem man das Genus der Substantive in jedem einzelnen Fall mit voller Sicherheit voraussagen kann“ (DUDEN 2006: 154). Götze spricht deswegen sogar von einem „Paradefall von Regellosigkeit innerhalb der deutschen Sprache“ (GÖTZE 1984: 1). Lediglich für einige Teilbereiche existieren „Faustregeln“ (DUDEN 2006: 154): Das Genus kann von der Bedeutung des Substantives (semantische ‚Regel‘), von seinen Bestandteilen (morphologische

‚Regel‘) oder von seiner Lautstruktur (lautliche ‚Regel‘) bestimmt werden (vgl. ebd.: 154). Solche Indikatoren, die der Erschließung des Genus dienen können, werden in zahlreichen Grammatiken und Lexika genannt.

In diesem Artikel werden die Spezifika des deutschen Genusystems dargestellt, um aufzuzeigen, welche Schwierigkeiten in ihm begründet liegen können. Ferner werden Genusindikatoren beschrieben, die von einigen ausgewählten Lexika- und Grammatikautoren übereinstimmend genannt werden, und gezeigt, warum die Zuweisung des richtigen Genus trotz dieser ‚Regeln‘ schwierig ist.

## DEFINITION UND FUNKTION DES GENUS VON NOMINA

Der Begriff *Genus* kann im weiteren und im engeren Sinn definiert werden. Im weiteren Sinn handelt es sich beim

<sup>1</sup> Der Begriff *Artikelwörter* ist nicht nur auf den bestimmten Artikel (*der, die, das*), den unbestimmten Artikel (*ein, eine, eine*) oder den Nullartikel beschränkt. Er umfasst auch Demonstrativpronomen (z.B. *dieser, jener, derselbe, dieser selbe, jener*), Possessivpronomen (*mein, dessen, deren, wessen*), Interrogativpronomen und Indefinitnumeralen (z.B. *jeder, mancher, irgendwelcher, kein, irgendein, aller*). Artikelwörter sind all jene Wörter, die vor einem Nomen stehen, mit ihm in Hinblick auf Genus, Numerus und Kasus kongruieren und nur mit ihm zusammen im Satz verschoben werden können (*Der Freund kommt heute zu mir. vs \* Freund kommt der heute zu mir.*). Der Artikel ist im Deutschen obligatorisch. Er tritt immer in Erscheinung, manchmal in Form eines Nullartikels (vgl. HELIG/BUSCHA 2005: 320-322).

Genus um eine lexikalisch-grammatische Kategorie und eine dem Nomen<sup>2</sup> inhärente Eigenschaft, die auf morphologischer Ebene Kongruenz zwischen den syntaktischen Elementen herstellt. Sie führt dazu, dass andere Wortarten eines Satzes (Artikelwort, Adjektiv, Verb) dieselben morphologischen Kennzeichen aufweisen wie das Nomen (vgl. BUSSMANN 2002: 247). D.h. die genusveränderlichen sprachlichen Elemente werden „vom genusinvarianten Nomen“ (GLÜCK 2002: 241) determiniert.

Im engeren Sinne ist das Genus die Kategorie eines Klassifizierungssystems. Auf Basis dieses Systems können die Nomen in Gruppen wie Maskulinum, Femininum und Neutrum eingeteilt werden (vgl. BUSSMANN 2002: 248). Glück spricht vom Genus als der durchgängigsten und einheitlichsten Kategorisierung der deutschen Substantivparadigmen (vgl. GLÜCK 2000: 241) und Heidolph et al. definieren es als „grammatisches Klassifikationsmerkmal“ (HEIDOLPH et al. 1981: 572).

Die Einteilung von nominalen Wortklassen in Genera ist von Sprache zu Sprache unterschiedlich. Das Deutsche hat drei grammatische Genera und unterscheidet Maskulinum, Femininum und Neutrum. Das Niederländische, die romanischen und die skandinavischen Sprachen besitzen je zwei Genera, allerdings kategorisieren sie diese unterschiedlich: Bei den romanischen Sprachen bilden Maskulinum und

Neutrum eine Kategorie; ihr gegenüber steht das Femininum. Im Niederländischen und in den skandinavischen Sprachen dagegen werden das Weibliche und das Männliche zu einer Gruppe (Genus Commune) zusammengefasst, welche dem Neutrum gegenübergestellt wird. Das Türkische ist eine genuslose Sprache: es besitzt keine Nominalklassifikation, die auf einer Geschlechtsunterscheidung basiert und sich in Kongruenzformen ausdrückt. Daher existieren keine geschlechtsunterscheidenden Artikel, verschiedene Pronomen in der 3. Person und auch keine Motion<sup>3</sup> (vgl. BRAUN 2000: 47f.).

Bei der soeben erläuterten Kategorie *Genus* handelt es sich um das grammatische Geschlecht. Dieses grammatische Geschlecht ist eine „innerlinguistische Eigenschaft aller Elemente, die der Klasse *Nomina* angehören“ (WELTE 1974: 146) und darf nicht verwechselt werden mit dem natürlichen Geschlecht, das als außerlinguistische Eigenschaft von Denotaten<sup>4</sup> definiert werden kann (vgl. ebd.: 146). Die linguistische Kategorie >Geschlecht< und die außerlinguistische Kategorie >Sexus< (biologisches Geschlecht) müssen klar unterschieden werden (vgl. GLÜCK 2002: 241). Die Zugehörigkeit eines Nomens zu einem Genus ist entweder durch das natürliche Geschlecht seines Denotat bestimmt (motiviert) oder konventionell festgelegt (unmotiviert). Substantive mit konventionell festgelegten Genera

bezeichnen Unbelebtes, während Substantive mit motivierten Genera Lebewesen bezeichnen (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 572).

Die Anzeige des natürlichen Geschlechtes ist eine der Funktionen des Genus. Neben dieser semantischen Funktion übernimmt das Genus noch weitere Aufgaben auf syntaktischer Ebene: Das Genus eines Artikelworts signalisiert dem Hörer bzw. dem Leser, welche Art von Substantiv folgen wird; es führt zu formaler Redundanz; verdeutlicht Bezüge innerhalb eines Satzes oder Textes und stiftet dadurch Kohärenz (vgl. GLÜCK 2000: 242).

## BESONDERHEITEN DES DEUTSCHEN GENUSSYSTEMS

Jedes Substantiv des Deutschen kann einem der drei grammatischen Genera zugeordnet werden<sup>5</sup> Manche deutschen Substantive haben aber mehr als ein Genus. Genuswechsel und schwankungen sind oft wortgeschichtlich bedingt. Häufig treten diese Phänomene bei Nomen auf, die aus anderen Sprachen stammen. Bei der Übernahme von Worten aus genuslosen Sprachen in das Deutsche setzen sich teils semantische, teils lautliche und teils morphologische Faktoren durch und retrospektiv kann nicht geklärt werden, welcher Genusindikator der Maßgebliche ist<sup>6</sup>. Wörter, die aus Sprachen mit Genus übernommen wurden, behalten nur teilweise ihr ursprüngliches Genus, so

<sup>2</sup> Der Begriff *Nomen* wird unterschiedlich weit gefasst. Im weiteren Sinn steht er für nominale Wortarten und dann umfasst er alle deklinierbaren Wortarten, darunter auch Adjektive, Pronomen und Numerale. Im engeren Sinn wird er synonym zu *Substantiv* gebraucht (vgl. BUSSMANN 2002: 459). Substantive wiederum können definiert werden als „Wörter, die über eine ausgeprägte lexikalische Bedeutung verfügen und unabhängig von Kontextbedingungen stehen können (Autosemantika)“ (HELBIG/BUSCHA 2005: 205). Auf syntaktischer Ebene zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie den Kern einer Nominalphrase bilden können. Sie sind morphologisch durch Genus, Kasus und Numerus charakterisiert (vgl. GLÜCK 2000: 703). Nomen sind in ihrem Genus konstant und diese Konstanz ist ein wesentliches Merkmal der Nomen, das es von den anderen Wortarten unterscheidet (vgl. ENGEL 1991: 500). In diesem Artikel wird *Nomen* als Synonym zu *Substantiv* verwendet.

<sup>3</sup> Motion beschreibt die Tatsache, dass weibliche Personen oder Tiere durch ein Suffix als weiblich gekennzeichnet werden können, wie z.B. im Deutschen *die Lehrerin*, *die Löwin* (vgl. BUSSMANN 2005: 452).

<sup>4</sup> Der Begriff *Denotat* bezeichnet eine außersprachliche Erscheinung, auf die sich ein sprachliches Zeichen bezieht (vgl. ULRICH 2002: 60).

<sup>5</sup> Ausnahme sind Pluraliatantum. Bei ihnen handelt es sich um Wörter, die nur im Plural vorkommen, wie etwa *die Leute*, *die Trümmer*. Da das Genus nur im Singular vollständig angezeigt wird, Artikelwörter und Adjektive im Plural keine besonderen Genusformen haben und das Genus am Substantiv selbst nicht ablesbar ist, kann das Genus von Pluraliatantum nicht bestimmt werden (vgl. DUDEN 2006: 154; HEIDOLPH et al 1981: 595).

<sup>6</sup> Ein Beispiel für ein Wort, das Genusschwankungen unterlag und schließlich zu einem relativ stabilen Genus gelangte, ist das aus dem Englischen entlehnte Wort *Dschungel*. Findet man es in älteren Texten noch mit dem Artikel *das* und *die*, so hat sich heute weitgehend der Gebrauch von *der* durchgesetzt (vgl. DUDEN 2006: 169).

ist etwa das italienische *il salto* zum deutschen Wort *der Salto* geworden, während *il conto* zu *das Konto* wurde. Genuswechsel findet man aber auch innerhalb des Deutschen, bei ererbten Wörtern, wie etwa bei dem mittelhochdeutschen *daz sper*, das zu dem neuhochdeutschen *der Speer* wurde (vgl. DUDEN 2006: 169f.).

Im Gegensatz zu diesen Nomen, deren Genus Schwankungen unterlag und nun stabil ist, gibt es im Deutschen eine Reihe von Wörtern mit doppeltem Genus. Bei diesen Worten muss man zwei Kategorien unterscheiden. Es gibt einerseits formgleiche Substantive mit zwei Genera und gleicher Bedeutung. Hierzu gehören etwa *der / das Bereich*, *der / das Bonbon*, *der / das Meter* etc. Andererseits findet man gleichlautende, aber bedeutungsverschiedene Wörter (Homonyme). Zu dieser Kategorie gehören beispielsweise: *der Schild* (Schutzwaffe) und *das Schild* (Erkennungszeichen); *der Gehalt* (Wert) und *das Gehalt* (Lohn); *der Band* (Buch), *das Band* (enge Beziehung) und *die Band* (Musikgruppe) (vgl. DUDEN 2006: 228-254). In diesen Fällen hat der Artikel „semantisch differenzierende Wirkung“ (WELTE 1974: 147)<sup>7</sup>.

## GENUSINDIKATOREN

Viele Textgrammatiken und linguistische Lexika widmen sich dem Thema der

Genusindikatoren. Die von elf ausgewählten Grammatiken und Lexika<sup>8</sup> genannten Indikatoren wurden gesammelt und verglichen. Der Vergleich ergab einerseits, dass die meisten Autoren nur nach morphologischen und semantischen Genusindikatoren unterscheiden. Der Duden ist der Einzige, der sich auch der lautlichen Ebene widmet. Andererseits kann man feststellen, dass es kaum Genusindikatoren gibt, die von allen übereinstimmend genannt wurden. Insgesamt wurden 55 semantische, 118 morphologische und zwei lautliche Indikatoren gezählt. In den folgenden Abschnitten werden diejenigen semantischen und morphologischen Genusindikatoren<sup>9</sup> beschrieben, die am häufigsten von allen Autoren genannt werden (eine Liste aller Genusindikatoren befindet sich im Anhang).

### Morphologische Genusindikatoren

Wenn ein Substantiv aus mehreren Teilen besteht, dann ist das Grundwort ausschlaggebend für das Genus des Kompositums<sup>10</sup>. Ein Kompositum kann sich aus folgenden Teilen zusammensetzen:

das Haus + <b>die</b> Tür	→ à <b>die</b> Haustür (Komposita aus Substantiven)
un- + <b>das</b> Glück	→ à <b>das</b> Unglück (Komposita aus Präfix und Substantiv)
schön + <b>die</b> -heit	→ à <b>die</b> Schönheit (Komposita aus Adjektiv und Suffix)
meld(en) + <b>die</b> -ung	→ à <b>die</b> Meldung (Komposita aus Verb und Suffix)
die Maus + <b>das</b> -chen	→ à <b>das</b> Mäuschen (Komposita aus Substantiv und Suffix)

(vgl. DUDEN 2006: 164f.)

Bei unserem Vergleich belief sich die Summe aller genusanzeigenden Suffixe auf 110. Davon entfielen die meisten auf das Femininum (50 Genusindikatoren). Die am häufigsten genannten Endungen waren *age* (*die Etage*), *anz* (*die Arroganz*), *e* (*die Klage*), *ei* (*die Datei*), *enz* (*die Frequenz*), *ette* (*die Dublette*), *heit* (*die Blindheit*), *ie* (*die Materie*), *ik* (*die Mathematik*), *ion* (*die Explosion*), *itis* (*die Bronchitis*), *keit* (*die Sichtbarkeit*), *schaft* (*die Freundschaft*), *sis* (*die Basis*) und *ung* (*die Nahrung*).

Für das Maskulinum wurden 33 Genusindikatoren gezählt. Die am häufigsten genannten Suffixe waren *ant* (*der Konsonant*), *er* (*der Lehrer*), *ig* (*der Käfig*), *ist* (*der Realist*), *ling* (*der Schmetterling*) und *or* (*der Motor*).

Für das Neutrum gab es insgesamt nur 27 Indikatoren und am häufigsten wurden hier die Suffixe *chen* (*das Mädchen*) und *lein* (*das Männlein*) genannt. Außerdem waren die Endungen *ma* (*das Dogma*), *ment* (*das Argument*), *tum* (*das Eigentum*) und *um* (*das Album*) bei mehreren Autoren vorhanden sowie der substantivierte Infinitiv auf *en* (*das Tanzen*).

<sup>7</sup> Außerdem existieren viele ähnlich lautende Worte, die sich durch ihre Genera und ihre Bedeutungen unterscheiden, wie *das Etikett* (Aufkleber) und *die Etikette* (Umgangsformen), *der Spross* (Pflanzentrieb) und *die Sprosse* („Stufe“ einer Leiter), *das Tablett* (Geschirrbrett) und *die Tablette* (Medikament) (vgl. HELBIG/BUSCHA 2005: 249ff.). In diesen Fällen ist der Genuswechsel formal bedingt (vgl. GRIESBACH 1990: 288).

<sup>8</sup> Folgende Grammatiken wurde herangezogen: ENGEL (1991), HEIDOLPH et al. (1981), HELBIG/BUSCHA (2005), JUNG (1984), WEINREICH (1993). Bei den Lexika wurden untersucht: BUSSMANN (2002), GLÜCK (2000), HOMBERGER (2000), KLICHE et al. (1996). Außerdem wurden der DUDEN (2006) sowie GÖTZE (1984) hinzugezogen. Bei der Auswahl der Lexika und Textgrammatiken war es das Ziel, aktuelle und ältere Werke zu vergleichen, um ggf. eine Veränderung in der Nennung der Genusindikatoren zu ermitteln. Daher erklärt sich auch die Konsultation von Lexika und Textgrammatiken aus den 1970ern.

<sup>9</sup> Lautliche Genusindikatoren werden nur vom DUDEN (2006) genannt, seien aber hier der Vollständigkeit halber erwähnt. Wörter einer spezifischen Lautstruktur haben mit erhöhter Wahrscheinlichkeit ein bestimmtes Genus. Dies gilt etwa für einsilbige Nomina, an deren Wortanfang oder -ende vermehrt Konsonanten auftreten. Sie neigen zu Maskulinum: *der Knopf*, *der Knaut*, *der Strumpf*. Und einsilbige Worte, die auf *ft* oder *-cht* enden, sind meist feminin: *die Luft*, *die Kraft*, *die Tracht*. Eine Ausnahme gibt es auch von dieser lautlichen „Regel“: *Wicht* und *Knecht* etwa sind Maskulinum. Hier scheint die semantische „Regel“ stärker als die lautliche zu sein (vgl. DUDEN 2006: 168).

<sup>10</sup> Ausnahmen in diesem Zusammenhang sind manche Komposita, deren Artikel nicht immer vom Grundwort bestimmt ist. Dies ist beispielsweise der Fall bei Wortbildungen, die auf *-meter* (*der Gasometer* vs. *das Barometer*), auf *-messer* (*das Küchenmesser* vs. *der Geschwindigkeitsmesser*) oder auf *-mut* (*der Unmut* vs. *die Anmut*) enden (vgl. HELBIG/BUSCHA 2006: 249).

## Semantische Genusindikatoren

Semantische Genusindikatoren treffen bei Verwandtschafts-, Personen- und Berufsbezeichnungen zu. Bei diesen Bezeichnungen kann man davon ausgehen, dass das Genus natürlich motiviert ist, und dass das grammatische und das natürliche Geschlecht übereinstimmen (vgl. GLÜCK 2002: 241, BUSSMANN 2002: 215). Heidolph et al. schreiben diesbezüglich: Substantive sind immer genusdeterminiert, aber nur im Hinblick auf Lebewesen sexusbezogen (vgl. HEIDLPH et al. 1981: 572). Allerdings gibt es auch Wörter deren natürliches und grammatisches Geschlecht nicht deckungsgleich sind:

Mädchen: grammatisches Geschlecht:

**Neutrum**

gemeintes natürliches Geschlecht:

**Femininum**

Männlein: grammatisches Geschlecht:

**Neutrum**

gemeintes natürliches Geschlecht:

**Maskulinum**

In diesen Fällen sind die morphologischen Regeln, denen zufolge Wörter mit den Suffixen *-chen* und *-lein* immer das Neutrum fordern, stärker als die semantischen Regeln, denen zufolge semantisch männliche Nomen das Genus Maskulinum und semantisch weibliche Nomen das Genus Femininum haben (vgl. DUDEN 2006: 155).

Das Neutrum kann ferner dann als Genus bei Lebewesen auftreten, wenn das natürliche Geschlecht unberücksichtigt bleibt (v.a. bei Verallgemeinerungen wie *das Lebewesen*, *das Geschöpf*) oder wenn es

kommunikativ unwesentlich ist (wie bei *das Kind*) (vgl. HEIDLPH et al. 1981: 576).

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von generischen Personenbezeichnungen, die ein bestimmtes grammatisches Genus besitzen, aber sowohl männliche als auch weibliche Personen bezeichnen, u.a. *die Person*, *der Mensch*, *das Mitglied*, *das Individuum*, *die Leute* (vgl. DUDEN 2006: 155).

Ebenfalls zu den semantischen Genusindikatoren im Bereich von Personenbezeichnungen zählt das Suffix *-in*. Diese Endung weist darauf hin, dass es sich um ein feminines Wort handelt (*die Lehrerin*, *die Doktorin*, *die Schülerin*).

Semantische Genusindikatoren gibt es auch bei Tierbezeichnungen. Man unterscheidet geschlechtsspezifisch in *der Hengst* und *die Stute*, *der Stier* und *die Kuh* und *der Eber* und *die Sau*. Allerdings überwiegen bei den Gattungsbezeichnungen die geschlechtsneutralen (generischen) Begriffe: *das Pferd*, *das Rind* und *das Schwein*.

Dem gegenüber stehen Gattungsnamen, die sexusbezogen sind, wie bei *die Katze* (steht für *der Kater* und *die Katze*) oder *der Hund* (steht für *der Rüde* und *die Hündin*). Und schließlich werden auch Jungtiere mit dem grammatischen Genus Neutrum versehen: *das Fohlen*, *das Kalb* und *das Ferkel* (vgl. DUDEN 2006: 159). Man kann also ersehen, dass auch die „biologisch motivierte Ordnung der Genusmerkmale [...] nicht konsequent eingehalten [wird]“ (HEIDLPH et al. 1981: 576).

Weitere semantische Indikatoren sind: Autonamen, Berge, alkoholische Getränke, Himmelsrichtungen, Jahreszeiten, Niederschläge, Mineralien und Gesteine, Monate, Winde und Wochentage. Sie gehen meist mit einem Maskulinum einher: *der BMW*, *der Brocken*, *der Wein*, *der*

*Osten*, *der Frühling*, *der Regen*, *der Achat*, *der Mai*, *der Mistral*, *der Montag*.

Wenn man über Bäume, Blumen, Flugzeuge oder Schiffe mit artikellosem Eigennamen sprechen möchte, so liegt man meist mit dem femininen Artikel richtig: *die Birke*, *die Rose*, *die Boeing*, *die Queen Mary*.

Bei substantivierten Zahlen kann man sich des femininen Genus sicher sein: *die Eins*, *die Zwei*. Und Wörter aus den Bereichen Buchstaben, Hotels, Kinos, Kontinente, Länder ohne Artikel, Musiken, naturwissenschaftliche Termini und Städte gehen oft mit einem Neutrum einher: *das B*, *das Ritz*, *das Apollo*, *das alte Europa*, *das sonnige Spanien*, *das hohe C*, *das Amper*, *das schöne Heidelberg*. Die Summe aller gezählten semantischen Genusindikatoren belief sich auf 45<sup>11</sup>

## SCHLUSS

Das deutsche Genussystem kann sich für Deutschlerner aus folgenden Gründen als schwer herausstellen: wie gezeigt wurde, verfügt nicht jede Sprache über drei Genera, für manche Sprachen ist die Existenz eines Genus sogar ganz fremd. Schnell muss man als Lerner feststellen, dass man nicht vom Genus eines Nomens auf das natürliche Geschlecht seines Denotats schließen kann. Und auch umgekehrt funktioniert das nur bedingt: man kann zwar bei Personenbezeichnungen mit einiger Wahrscheinlichkeit vom natürlichen auf das grammatische Geschlecht schließen, aber auch hier gibt es Sonderregeln, die dazu führen, dass das grammatische Geschlecht dem seines Denotats entgegensteht. Erschwerend tritt noch die Vielzahl an Homonymen

<sup>11</sup> Länder, Inseln, Orte und Kontinente tragen Eigennamen und führen daher den Nullartikel mit sich. Um das Genus zu verdeutlichen, bedarf es deswegen eines Adjektivs. Substantive mit Adjektiven fordern ein Artikelwort, an dem man das Genus ablesen kann. Aufgrund dessen wurden die Beispiele für Kontinente, Länder, Inseln und Städte im Fließtext sowie im Anhang jeweils mit einem Adjektiv versehen.

hinzu, deren Bedeutung durch das Genus verändert wird. Und schließlich schwanken manche Wörter in ihrem Genus.

Sucht man dann Hilfe bei den von den Textgrammatiken und linguistischen Lexika angebotenen Genusindikatoren, so wird man schnell enttäuscht. Die oben dargestellten Genusindikatoren sind keine richtigen ‚Regeln‘, weil sie meist nur auf einen Teil der Nomina mit entsprechendem semantischem, morphologischem oder

lautlichem Charakteristikum zutreffen. Zudem bestehen zu jeder der Regeln Ausnahmen. Aufgrund dieser Ausnahmen kann man die Regelmäßigkeit der Genusindikatoren zu Recht in Zweifel ziehen (vgl. GÖTZE 1984: 14). „Insgesamt dürften sich Nutzen und Schaden dieser Regeln zur Genusbestimmung [...] in etwa die Waage halten“ (ebd.: 16). Da die genannten Regeln aufgrund der vielen Ausnahmen wenig praktikabel erscheinen, gilt

grundsätzlich: Zu jedem Substantiv muss der Artikel einzeln gelernt werden. Man kann daher die Lage wie folgt resümieren: „Dem Deutschler bleibt nichts anderes übrig, als im Wörterbuch nachzuschlagen und sich für ein Nomen die zutreffende Genusklasse zu notieren und sich das Nomen mit dem Artikel (dem kürzesten Träger der Genuszeichen) einzuprägen“ (GRIESBACH 1990: 289). ■

## LITERATURVERZEICHNIS

---

- Braun, F., Geschlecht im Türkischen. Untersuchungen zum sprachlichen Umgang mit einer sozialen Kategorie. Wiesbaden: Harrassowitz-Verlag 2000.
- Bußmann, H. (Hg.), Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Körner Verlag 2002.
- Duden, Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Duden Band IV. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag 2006.
- Engel, U., Deutsche Grammatik. 2. verbesserte Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag 1991.
- Glück, H. (Hg.), Metzler Lexikon Sprache. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage mit 70 Abbildungen, davon 17 Karten. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler 2000.
- Götze, L., Artikelwörter und Genusverdeutlichung in der deutschen Gegenwartssprache. München: Goethe-Institut, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik 1984.
- Griesbach, H., Neue deutsche Grammatik. 5. Auflage. Berlin / München: Langenscheidt 1990.
- Helbig, G. / Buscha, J., Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 5. Auflage. Berlin / München: Langenscheidt: 2005.
- Heidolph, K. E. et al, Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin: Akademie Verlag: 1981.
- Homburger, D., Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft. Stuttgart: Reclam 2000.
- Jung, W., Grammatik der deutschen Sprache. 8. durchgesehene Auflage. Leipzig: Bibliographisches Institut: 1984.
- Kliche, Dieter et al., Wörterbuch für den Deutschunterricht. Berlin: Volk und Wissen Verlag 1996.
- Ulrich, W., Linguistische Grundbegriffe. 5. völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin / Stuttgart: Gebrüder Borntraeger Verlagsbuchhandlung 2002.
- Stammerjohann, H. (Hg.), Handbuch der Linguistik. Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft. München: Nymphenburger Verlagsbuchhandlung 1975.
- Weinrich, H., Textgrammatik der deutschen Sprache.: Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag 1993.
- Welte, W., Moderne Linguistik: Terminologie und Bibliographie. Teilband II: N-Z. Ein Handbuch und Nachschlagewerk auf Basis der generativ-transformationellen Sprachtheorie. München: Max Hueber Verlag 1974.

**Morphologische Genusindikatoren: Maskulinum**

Suffix	Beispiel	Autoren
-agoge	der Demagoge	Engel (1991)
-and	der Doktorand	Engel (1991), Weinrich (1993)
-aner	der Amerikaner	Engel (1991)
-ant	der Konsonant	Duden (2006), Engel (1991), Jung (1984), Heidolph et al. (1981), Helbig/Buscha (2005), Weinrich (1993)
-ar	der Notar	Engel (1991)
-är (Personen)	der Revolutionär	Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
-asmus	der Sarkasmus	Duden (2006)
-ast	der Gast	Jung (1984)
-el (Nicht- Personen)	der Hebel	Heidolph et al. (1981), Jung (1984)
-ent (Personen)	der Dirigent	Engel (1991), Helbig/Buscha (2005), Weinrich (1993)
-er	der Lehrer	Bußmann (2002), Engel (1991), Glück (2000), Jung (1984), Weinrich (1993)
-et	der Athlet	Helbig/Buscha (2005)
-eur	der Ingenieur	Helbig/Buscha (2005), Weinrich (1993)
-ich	der Teppich	Duden (2006)
-ie	der Brownie	Jung (1984)
-ient	der Klient	Jung (1984)
-ier	der Offizier	Jung (1984), Weinrich (1993)
-ig	der Käfig	Duden (2006), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984)
-ing (Nicht- Personen)	der Ring	Jung (1984)
-iker	der Mechaniker	Engel (1991), Jung (1984), Weinrich (1993)
-ikus	der Medikus	Jung (1984)
-ismus	der Organismus	Duden (2006), Engel (1991), Weinrich (1993)
-ist	der Realist	Engel (1991), Heidolph et al. (1981), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
-ler	der Sportler	Heidolph et al. (1981)
-ling	der Schmetterling	Bußmann (2002), Duden (2006), Engel (1991), Glück (2000), Heidolph et al. (1981), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
-loge	der Biologe	Helbig/Buscha (2005),
-ner	der Klempner	Heidolph et al. (1981)
-ologe	der Dermatologe	Engel (1991)
-on	der Balkon	Helbig/Buscha (2005)
-or	der Motor	Duden (2006), Engel (1991), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
-s	der Schnaps	Jung (1984)
-tor	der Motor	Heidolph et al. (1981)
-us	der Zyklus	Helbig/Buscha (2005), Weinrich (1993)

**Morphologische Genusindikatoren: Femininum**

Suffix	Beispiel	Autoren
-a	die Kamera	Duden (2006), Götze (1984), Jung (1984)
-ade	die Ballade	Duden (2006), Jung (1984), Weinrich (1993)
-age	die Etage	Duden (2006), Engel (1991), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
-aille	die Medaille	Duden (2006), Jung (1984)

-aise	die Marseillaise	Duden (2006), Jung (1984)
-äse	die Majonäse	Duden (2006), Jung (1984)
-ät	die Diät	Götze (1984), Helbig/Buscha (2005)
-ance	die Renaissance	Duden (2006)
-äne	die Fontäne	Duden (2006), Jung (1984)
-anz	die Arroganz	Duden (2006), Engel (1991), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
-ation	die Information	Weinrich (1993)
-atur	die Diktatur	Engel (1991)
-e	die Note	Engel (1991), Götze (1984), Junge (1984), Weinrich (1993)
-ei	die Datei	Bußmann (2002), Duden (2006), Engel (1991), Helbig/Buscha (2005), Homberger (2000), Jung (1984), Weinrich (1993)
-elle	die Bagatelle	Duden (2006), Jung (1984)
-ere	die Schere	Jung (1984)
-enz	die Frequenz	Duden (2006), Engel (1991), Jung (1984), Weinrich (1993)
-erei	die Rennerei	Weinrich (1993)
-esse	die Matresse	Engel (1991), Weinrich (1993)
-ette	die Dublette	Duden (2006), Engel (1991), Jung (1984), Weinrich (1993)
-euse	die Friseurin	Engel (1991), Jung (1984), Weinrich (1993)
-heit	die Blindheit	Bußmann (2002), Duden (2006), Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Homberger (2000), Jung (1984), Weinrich (1993)
-öse	die Frisöse	Jung (1984)
-ie	die Materie	Duden (2006), Engel (1991), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
-iere	die Karriere	Jung (1984)
-igkeit	die Neuigkeit	Duden (2006), Engel (1991), Weinrich (1993)
-ik	die Mathematik	Duden (2006), Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
-in (Personen)	die Lehrerin	Duden (2006), Homberger (2000), Jung (1984)
-ine	die Maschine	Weinrich (1993)
-ille	die Pupille	Duden (2006), Jung (1984)
-ine	die Margarine	Duden (2006), Jung (1984)
-ion	die Explosion	Duden (2006), Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984)
-isse	die Prämisse	Duden (2006), Jung (1984), Weinrich (1993)
-ität	die Nationalität	Engel (1991), Jung (1984), Weinrich (1993)
-itis	die Bronchitis	Duden (2006), Engel (1991), Götze (1984), Jung (1984), Weinrich (1993)
-ive	die Initiative	Duden (2006), Jung (1984), Weinrich (1993)
-keit	die Sichtbarkeit	Duden (2006), Engel (1991), Glück (2000), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Homberger (2000), Jung (1984), Kliche et al. (1996), Weinrich (1993)
-nis	die Erlaubnis	Engel (1991)
-nz	die Distanz	Götze (1984)
-ose	die Osmose	Duden (2006), Jung (1984), Weinrich (1993)
-schaft	die Freundschaft	Bußmann (2002), Duden (2006), Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Homberger (2000), Jung (1984), Weinrich (1993)
-sis	die Analysis	Duden (2006), Götze (1984), Jung (1984), Weinrich (1993)
-se	die Analyse	Jung (1984)
-t	die Nacht	Götze (1984)
-tät	die Pietät	Jung (1984)
-thek	die Bibliothek	Götze (1984)
-tur	die Tastatur	Engel (1991), Weinrich (1993)
-ung	die Nahrung	Bußmann (2002), Duden (2006), Engel (1991), Glück (2000), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Homberger (2000), Jung (1984), Weinrich (1993)
-ur	die Zensur	Duden (2006), Helbig/Buscha (2005), Götze (1984), Jung (1984)
-üre	die Maniküre	Duden (2006), Jung (1984)

## Morphologische Genusindikatoren: *Neutrum*

Suffix	Beispiel	Autoren
-an	das Methan	Heidolph et al. (1981)
-är (Nicht-Personen)	das Militär	Duden (2006)
-at	das Telefonat	Engel (1991), Heidolph et al. (1981), Weinrich (1993)
-chen	das Bäumchen	Bußmann (2002), Duden (2006), Engel (1991), Glück (2000), Götze (1984), Heidolph et al. (1981), Jung (1984), Kliche et al. (1996), Weinrich (1993)
-el (Personen)	das Gretel	Duden (2006), Götze (1984)
-ement	das Engagement	Engel (1991)
-ent (Nicht-Personen)	das Prozent	Helbig/Buscha (2005)
-ett (Nicht-Personen)	das Bankett	Duden (2006), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984)
-gut	das Saatgut	Engel (1991)
-icht	das Dickicht	Engel (1991), Jung (1984)
-il	das Ventil	Helbig/Buscha (2005),
-in (Nicht-Personen)	das Benzin	Duden (2006), Heidolph et al. (1981), Jung (1984)
-ing	das Training	Duden (2006), Jung (1984)
-ium	das Natrium	Heidolph et al. (1981), Jung (1984)
-lein	das Büchlein	Bußmann (2002), Duden (2006), Engel (1991), Götze (1984), Heidolph et al. (1981), Jung (1984), Weinrich (1993)
-ma	das Dogma	Duden (2006), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
-ment	das Argument	Duden (2006), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
-nis	das Geheimnis	Duden (2006), Engel (1991), Helbig/Buscha (2005)
-o	das Konto	Helbig/Buscha (2005)
-ol	das Karbol	Götze (1984), Heidolph et al. (1981)
-phon	das Mikrophon	Heidolph et al. (1981)
-skop	das Mikroskop	Heidolph et al. (1981)
-sal	das Schicksal	Duden (2006), Heidolph et al. (1981)
-sel	das Anhängsel	Heidolph et al. (1981)
-tum	das Eigentum	Duden (2006), Engel (1991), Glück (2000), Heidolph et al. (1981) Jung (1984)
-um	das Album	Duden (2006), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
-werk	das Feuerwerk	Engel (1991)

## Weitere morphologische Genusindikatoren

- Substantivierungen

von Infinitiven mit -en	das Tanzen	Duden (2006), Engel (1991), Götze (1984), Heidolph et al. (1981), Helbig/Buscha (2005)
	die Pacht	Helbig/Buscha (2005), Jung (1984)
von Infinitiven mit Nullsuffix	der Flug	Götze (1984), Heidolph et al. (1981), Jung (1984)
von Pronomina	das Ich	Duden (2006), Götze (1984), Heidolph et al. (1981)
von Adjektiven	das Schöne	Duden (2006), Götze (1984), Heidolph et al. (1981)
von Nichtflektierbaren	das Wenn und Aber	Duden (2006), Götze (1984), Heidolph et al. (1981)

- Deverbativa und Kollektiva mit Präfix Ge- (mit oder ohne Suffix)

Ge-	das Gebälk das Gebirge	Bußmann (2002), Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005)
-----	---------------------------	--



- Substantivierungen bei Personenbezeichnungen

von Adjektiven	der Schöne die Schöne	Duden (2006), Götze (1984)
von Partizipien	der Studierende die Studierende	Duden (2006), Götze (1984)

### Semantische Genusindikatoren: *Maskulinum*

Autonamen	der BMW	Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
Berge	der Brocken, der Vesuv Ausnahmen sind Komposita: die Zugspitze	Bußmann (2002), Duden (2006), Heidolph et al. (1981), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
Flüsse außerhalb des deutschen Sprachraums	der Nil der Amazonas	Duden (2006), Götze (1984), Jung (1984)
Geldmittel (abge- leitet von Zahlen)	der Zehner	Engel (1991)
Geräte mit Handlungs- charakteristika	der Bohrer	Heidolph et al. (1981)
alkoholische Getränke	der Wodka aber: das Bier	Bußmann (2002), Duden (2006), Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005)
nichtalkoholische Getränke	der Saft; aber: das Wasser, die Milch	Duden (2006)
Himmels- richtungen	der Osten	Bußmann (2002), Engel (1991), Götze (1984), Jung (1984), Weinrich (1993)
Jahreszeiten	der Frühling	Bußmann (2002), Heidolph et al. (1981), Jung (1984), Weinrich (1993)
Kaffeesorten	der Hochland	Engel (1991)
männliche Lebewesen (Menschen/Tiere)	der Mann, der Hund	Duden (2006)
Niederschläge	der Regen	Engel (1991), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
Mineralien und Gesteinsnamen	der Achat	Bußmann (2002), Engel (1991), Götze (1984), Heidolph et al. (1981), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
Monate	der Mai	Bußmann (2002), Heidolph et al. (1981), Jung (1984), Weinrich (1993)
Tabak	der Krüll	Engel (1991)
Namen von Winden (Windarten unterliegen nicht dieser Regel)	der Föhn, der Mistral (Windarten: die Brise, der Sturm)	Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Weinrich (1993)
Wochentage	der Montag	Bußmann (2002), Heidolph et al. (1981), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
(Express)Züge	der ICE	Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005),

### Semantische Genusindikatoren: *Femininum*

Bäume	die Akazie, die Buche; aber: der Ahorn	Bußmann (2002), Engel (1991), Götze (1984), Jung (1984), Weinrich (1993)
Blumen	die Rose die Tulpe	Bußmann (2002), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
Druck- und Schriftarten	die Antiqua die Korpus	Götze (1984)

Flugzeuge	die Boeing; aber: der Airbus, der Jet	Bußmann (2002), Duden (2006), Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Weinrich (1993)
Flüsse des deutschsprachigen Raums	die Elbe, die Weser aber: der Rhein, der Main	Duden (2006), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984)
Flussnamen außerhalb des deutschsprachigen Raums auf -a und -e	die Themse die Rhone	Duden (2006), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984)
Länder: die meisten Länder mit Artikel sowie alle Länder mit Artikel, auf -ei, -a, -e, --ie	die Schweiz aber: der Sudan die Mongolei, die Türkei	Duden (2006), Jung (1984)
Landschaftsname, Gebietsnamen	die Pfalz, die Lausitz; aber: das Elsass, das Tessin	Duden (2006), Helbig/Buscha (2005),
weibliche Lebewesen (Menschen/Tiere)	die Frau, die Hündin	Duden (2006)
Motorräder	die Honda	Duden (2006), Engel (1991), Weinrich (1993)
Schiffe (artikellose Eigennamen)	die Queen Mary	Bußmann (2002), Engel (1991), Götze (1984), Jung (1984), Weinrich (1993)
Zigarren und Zigaretten	die Havanna, die Brasil	Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005),
Zahlen (Nominalisierungen)	die Eins	Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Junge (1984), Weinrich (1993)

### Semantische Genusindikatoren: *Neutrum*

Abstrakta	das Vertrauen, das Glück; aber: der Fleiß, die Liebe	Götze (1984)
Brüche	das Fünftel	Götze (1984)
Buchstaben	das B	Bußmann (2002), Duden (2006), Engel (1991), Heidolph et al. (1984), Weinrich (1993)
Cafés	das Hawelka, das Sprüngli	Duden (2006), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
Farben	das Blau	Bußmann (2002), Engel (1991), Götze (1984), Weinrich (1993)
Gattungsbezeichnungen	das Rind, das Pferd; aber: die Katze, der Hund	Duden (2006)
Hotels	das Ritz	Bußmann (2002), Duden (2006), Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
Inseln	das unruhige Tahiti	Bußmann (2002), Engel (1991)
Kinos	das Apollo	Duden (2006), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
Kontinente	das alte Europa; aber: die Arktis, die Antarktis	Bußmann (2002), Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Weinrich (1993)

Länder ohne Artikel	das sonnige Spanien	Jung (1984), Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005),
junge Lebewesen (Menschen/Tiere)	das Kind, das Fohlen	Duden (2006)
Mengenbezeichnungen	das Kilogramm	Götze (1984)
Metalle und Legierungen	das Blei, das Eisen, das Silber; aber: der Stahl	Götze (1984), Heidolph et al. (1981), Jung (1984), Weinrich (1993)
Musiknoten	das hohe C, das Fis	Bußmann (2002), Engel (1991), Helbig/Buscha (2005), Weinrich (1993)
naturwissenschaftliche Termini	das Methan, das Kilogramm, das Ampere	Bußmann (2002), Götze (1984), Heidolph et al. (1981), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
Oberbegriffe und Kollektiva	das Obst, das Gemüse	Duden (2006), Heidolph et al. (1981)
Ortsnamen und Städte	das zerstörte Beirut	Duden (2006), Bußmann (2002), Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005), Jung (1984), Weinrich (1993)
Pejorativa	das Ekel	Götze (1984)
Restaurants und Gasthäuser	das Milano	Bußmann (2002), Duden (2006), Jung (1984)
Sprachen	das Deutsche	Bußmann (2002), Heidolph et al. (1981), Helbig/Buscha (2005)
Talnamen	das Engadin	Götze (1984)
Wasch- und Reinigungsmittel	das Persil	Engel (1991), Götze (1984), Helbig/Buscha (2005)
Werktitel	das oft gespielte „Tour de France“	Duden (2006)

# Diferentes valores morais e culturais nos contos de fadas alemão e japonês: uma abordagem intercultural

Raphael dos Santos Miguelez Perez | UERJ, Rodrigo Marins de Souza e Silva | UERJ

Os contos de fadas são objetos de interesse mundial, tanto como entretenimento, quanto como instrumento pedagógico e de análise acadêmica. Configuram-se em narrativas cujas características principais são o elemento fantástico e os valores morais que delas se pode apreender. Levando em consideração essas características, fundamentadas em teóricos como Todorov e Nelly Novaes Coelho, o presente trabalho busca realizar uma análise comparativa entre dois contos de fadas populares em seus países de origem: *Frau Holle* (Senhora Holle), conto alemão coletado pelos Irmãos Grimm, e *Shitakiri Suzume* (O pardal da língua cortada), conto japonês coletado por Masao Kusuyama. Tem-se como objetivo traçar semelhanças e diferenças entre as duas narrativas, considerando concepções culturais e valores morais ocidentais e orientais, de forma a possibilitar uma abordagem intercultural dos dois contos, partindo do pressuposto que se pode conhecer melhor a si mesmo a partir da comparação com o outro.

**Palavras-chave:** Contos de fadas; Valores morais; *Frau Holle*; *Shitakiri Suzume*.

## INTRODUÇÃO

Transformados em gênero literário a partir do século XIX e difundidos por meio da literatura e do cinema, os contos de fadas vêm despertando cada vez mais interesse, tanto pelo lado do entretenimento quanto pelo lado acadê-

mico. Trata-se de narrativas que geralmente apresentam um elemento fantástico e valores morais, bastante aplicados na educação infantil. Com o objetivo de apresentar possíveis contrastes entre o conto de fadas ocidental e o oriental, dado o fato de o último ser menos conhecido no Brasil, o presente trabalho

busca explorar semelhanças e diferenças entre as concepções culturais e os valores morais contidos em dois contos populares, um alemão (*Frau Holle*) e um japonês (*Shitakiri Suzume*).

## AS NARRATIVAS FANTÁSTICAS E OS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas são tipos específicos de contos, dada a presença comum de elementos fantásticos nas narrativas, geralmente curtas, com poucos personagens e um único conflito (características dos contos). Possuem também uma tradição oral, ou seja, configuram-se em narrativas passadas de geração a geração, podendo ou não ser posteriormente registrados. Têm como características a atemporalidade dos fatos e a imprecisão de lugares, além de intervenção mágica e de difusão de valores morais.

Para uma melhor compreensão dessas características, é pertinente realizar algumas considerações a respeito do termo “fantástico”. De acordo com Todorov

(1979), o fantástico é o tempo da incerteza entre decidir se o elemento sobrenatural é ilusão ou é real, além de realçar que, se há fé absoluta ou incredulidade total, não há o elemento fantástico. Quando saímos do campo da indecisão, deixamos o fantástico e entramos no campo do “estranho” ou do “maravilhoso”. Se as leis da realidade permanecem intactas e o fenômeno pode ser explicado, então estamos no campo do estranho. No entanto, se aceitamos que houve uma modificação nas leis da realidade, estamos no campo do maravilhoso. Os contos de fadas parecem, então, fazer parte desse último grupo, ou seja, do fantástico maravilhoso.

Todorov ainda aborda duas funções do elemento fantástico. Há uma função social, que é permitir ao ser humano se expressar sem precisar temer um julgamento moral por isso. Ao atribuir o tabu ao elemento fantástico, o ser humano se omite de qualquer responsabilidade. “A função do sobrenatural é subtrair o texto à ação da lei e, por esse meio, transgredi-la” (TODOROV, 1979, p. 161). Há ainda uma função literária, que permite a quebra do equilíbrio da história, bem como a resolução de problemas que, sem o elemento fantástico, se tornariam quase impossíveis de solucionar. “O elemento maravilhoso é a matéria que melhor preenche essa função precisa: trazer uma modificação da situação precedente, romper o equilíbrio (ou o desequilíbrio)” (TODOROV, 1979, p. 163-164).

Nesse sentido, de acordo com Nelly Novaes Coelho em seu livro *Literatura Infantil: teoria – análise – didática* (1997), os contos de fadas encontram no elemento fantástico seu principal apelo, sem o qual tais narrativas não poderiam possuir o mesmo desfecho. Assim, pode-se afirmar que esses contos são de natureza espiritual, ética e existencial. Trata-se de uma projeção dos desejos humanos para um

mundo onde nossas vidas acontecem de formas diferentes, regidas por outras leis, com a presença da magia.

A origem mais acreditada dos contos de fadas é nos celtas. Os primeiros registros de histórias com heróis e com a presença de fadas ou bruxas são de origem celta, como as novelas de cavalaria e as narrativas que envolviam o Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda, histórias essas que traziam heróis com objetivos, geralmente auxiliados por fadas, representantes dos milagres e realizadoras dos sonhos ou ideais.

O termo “fada”, por sinal, tem origem na palavra latina *fatum*, que significa destino. Ou seja, as fadas seriam seres imaginários que teriam o poder de interferir no destino de uma vida humana, para o bem ou para o mal, coincidindo com as funções do fantástico de Todorov. Assim, muitos dos valores morais contidos nas histórias são definidos por essa intervenção mágica, que funciona como uma espécie de justiça divina, dando inclusive aspectos cristãos às tramas ocidentais.

Como já citado anteriormente, os contos de fadas possuem características da oralidade, uma vez que costumavam ser contados oralmente como forma de entretenimento. Eram, assim, transmitidos de geração a geração, até serem coletados e registrados. Entre esses autores que coletaram e registraram contos, temos Charles Perrault e os Irmãos Grimm. Os últimos buscavam coletar o maior número de contos e lendas possíveis a fim de sintetizar o espírito do povo alemão, de descobrir uma cultura que lhes desse unidade. Posteriormente a eles, alguns autores, como Jeanne-Marie de Beaumont (*A Bela e a Fera*), Hans Christian Andersen (*A Pequena Sereia*), Lewis Carroll (*Alice no País das Maravilhas*) e Carlo Lorenzini (*Pinóquio*),

também criaram suas próprias histórias, buscando manter as características de um conto de fadas. Com o sucesso do gênero, diversas adaptações desses contos foram realizadas, sendo as mais conhecidas aquelas produzidas para o cinema por Walt Disney, responsável por popularizá-las ainda mais, em especial para o público infantil.

Em se tratando da comparação entre contos de diferentes culturas, percebem-se similaridades e diferenças entre eles. Segundo Yanagita:

*Há ainda, no entanto, uma gama de prazeres acadêmicos que podem ser aproveitados. Um deles é a descoberta de que, enquanto se faz um estudo comparativo de raças que aparentemente não possuíam qualquer relação, contos de unidade inegável aparecem, pois entre aqueles coletados pelos irmãos Grimm, há alguns exatamente da mesma forma no Japão e alguns com partes similares. Alguns estimam que há em torno de umas cinquenta narrativas do tipo. (...) (YANAGITA, 1986, p. xxiii) [tradução livre]*

O autor japonês demonstra, assim, reconhecer a natureza universal dos contos de fadas, similares em diversas culturas, como a japonesa e a alemã.

## OS CONTOS DE FADAS ALEMÃES E JAPONÊSES

O Romantismo alemão teve seu auge na primeira metade do século XIX. Dentre as características do movimento, apontam-se uma valorização da genialidade de cada autor, valorização da emoção, livre fantasia e imaginação, uma busca pelas raízes nacionais e pela identidade alemã,

presença do elemento insólito nos contos, valorização da cultura popular etc.

O presente trabalho direciona seu foco para os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), que possuem papel fundamental nesse período de busca de uma unidade nacional que representasse o espírito do povo alemão. Tal importância se deve ao fato de que são eles que mais se dedicaram à coleta e ao registro de contos e lendas populares espalhados pelo território que hoje é a Alemanha, além de também deixarem como legado pesquisas históricas, filológicas e linguísticas de extrema significância para aquilo que viria a ser a Alemanha e a língua alemã padrão. Muitos dos contos coletados pelos irmãos encontram-se na obra *Kinder- und Hausmärchen*. Cabe observar, no entanto, que embora os irmãos tenham coletado contos que, segundo eles, seriam a representação do espírito alemão, alguns desses contos já se encontravam na obra do francês Charles Perrault, escritor do século XVII que já havia reunido e registrado muitos dos contos de fadas que conhecemos hoje e que os Irmãos Grimm reformularam.

Diferente do mundo ocidental, onde os movimentos literários da era Moderna surgiam na Europa e se espalhavam para outras partes do Ocidente, como o Brasil, no Japão, esse tipo de influência só passou a se dar a partir do final do século XIX, quando, com a Restauração Meiji, o Japão viu o fim do governo da classe guerreira dos xoguns (que durou quase setecentos anos) e abriu seus portos novamente para os outros países, saindo de um “isolamento” de séculos.

Os contos populares no Japão datam de muito tempo, também por meio de uma tradição oral, embora muitos tenham sido registrados ao longo da história literária

do país. *Taketori Monogatari* (em tradução literal, “O conto do cortador de bambu”), por exemplo, que conta a história da Princesa Kaguya, que teria vindo da lua, data do século X; *Konjaku Monogatari* (“Os contos de hoje e de antigamente”, em tradução literal), uma coletânea de contos populares do Japão, da China e da Índia, data do século XII; *Otogizôshi* (“Histórias contadas ao pé da cama”, também em tradução literal, referindo-se à prática de contratar contadores de histórias profissionais para ler para seus senhores ao pé da cama), outra coletânea de contos, data da era Muromachi (1392-1573).

Vale ressaltar que, diferente dos termos *Märchen*, em alemão, *Fairy Tale*, em inglês, ou ainda *Contos de Fadas*, em português, os termos que designam esse tipo de conto no Japão variam bastante, visto que as divisões dos tipos de narrativa também são distintas das do Ocidente. Porém, o termo mais usual para designar narrativas populares e fantásticas, em geral, costuma ser *mukashibanashi*. Esse termo foi introduzido já no século XIX por Kunio Yanagita (1875-1962), folclorista que, como os Irmãos Grimm, percorreu regiões do Japão em busca de narrativas populares.

Os contos de fadas nipônicos apresentam características similares aos contos ocidentais, como poucos personagens, uma só trama, indefinição de tempo e lugar, presença de elemento fantástico, de ensinamentos morais e de uma linguagem simples, porém diferem consideravelmente no que diz respeito aos valores religiosos e à tematização das histórias. Enquanto no Ocidente prevalecem valores cristãos, nos contos japoneses costumam aparecer temas budistas, xintoístas, taoístas e confucionistas, atribuindo-se muito mais valor à natureza enquanto força divina.

O escritor escocês Andrew Lang (1844-1912) publicou, entre 1889 e 1910, uma série de 12 volumes de coletâneas de narrativas de diversos países (*The Fairy Book Series*), totalizando 437 contos. Dessa forma, histórias japonesas começaram a se propagar para outros países, bem como diversas outras narrativas orientais desconhecidas, até então, no Ocidente. Mais recentemente, em 1998, o escritor inglês Neil Philip (1955-) publicou o livro *Volta ao mundo em 52 histórias*, bem menos vasta que a coleção de Lang, mas mais direcionada para o público infantil. O livro de Philip também inclui contos de diversos cantos do mundo, incluindo o Japão.

O presente trabalho busca, então, realizar uma comparação entre dois contos, um alemão e um japonês, visando realçar semelhanças e diferenças, com enfoque nas concepções culturais e nos valores morais de cada um. Os contos são *Frau Holle*, conto alemão publicado pelos Irmãos Grimm, e *Shitakiri Suzume*, conto japonês publicado por Masao Kusuyama (1884-1950), escritor japonês. Ambos se encontram categorizados no mesmo grupo de contos, no caso o grupo 480 (*Fairy Tales – Supernatural Tasks – The Kind and the Unkind Girls*), segundo a nomenclatura internacional do sistema Aarne-Thompson de classificação de contos.<sup>1</sup>

## ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE FRAU HOLLE E SHITAKIRI SUZUME

A respeito de *Frau Holle*, cujo nome também pode variar para *Holla* ou, em inglês, *Hulda*, trata-se primordialmente de uma deusa da mitologia germânica, podendo ser considerada uma versão da deusa nórdica *Frigg*. *Holle* era a deusa que fiava o destino do povo, de acordo com o

<sup>1</sup> O sistema de classificação de contos foi criado por Antii Aarne e Stith Thompson para categorizar numericamente os diversos tipos de contos de acordo com o seu tema. Os principais grupos consistem em: contos de animais (1-299); contos de fadas propriamente ditos (300-1199); facécias ou anedotas (1200-2399); outros (2400-2499). Esses grupos se dividem ainda em grupos menores, como o de número 480, sobre tarefas sobrenaturais (460-499).

---

Independente da versão do conto, verificam-se características dos contos de fadas e do Romantismo alemão, como: presença do elemento fantástico; valores morais; influência cristã.

---

comportamento de cada um, sendo conhecida tanto pela sua bondade quanto por seu rigor punitivo. Com o avanço cristão por grande parte da Europa, a partir da Idade Média, as velhas religiões passaram a ser conferidas apenas em áreas mais rurais, longe dos grandes centros, tornando-se parte do folclore popular.

A personagem Frau Holle (ou Frau Holla ou ainda, em inglês, Mother Hulda) aparece registrada nas obras dos Irmãos Grimm como o 24º conto de *Kinder- und Hausmärchen*. Posteriormente, aparece também nas lendas 4, 5, 6, 7 e 8 da obra *Deutsche Sagen*. Essas *Sagen* (lendas ou sagas) diferem dos contos de fadas por tratarem geralmente de personagens reais, ou, pelo menos, que tenham um nome específico, além de haver indicação clara de local e data em que se passa a história. No caso, o texto escolhido para análise no presente trabalho é o conto incluso em *Kinder- und Hausmärchen*.

A história pode ser resumida da seguinte forma: uma viúva vivia com sua filha feia e sua bela enteada, favorecendo sempre a filha legítima e deixando-a se tornar mimada e preguiçosa, ao passo que a enteada era posta para fazer todo o trabalho pesado da casa. Um dia, ao buscar água no poço, a enteada se debruçou demais e acabou caindo no fundo dele. Ela ficou surpresa ao perceber que tinha ido parar num campo florido, onde o sol

brilhava. Avistou então uma casa e nela entrou, encontrando uma senhora velha e dentuça, que se apresentou como Frau Holle. Dado o seu caráter dócil e trabalhador, a enteada ajudou Frau Holle com os serviços domésticos, a pedido da mesma. Depois de um tempo com Frau Holle, a enteada percebeu que deveria voltar para casa, apesar de sua vida ser muito melhor junto da velha senhora. Impressionada com o caráter bondoso da moça, Frau Holle decidiu que a moça podia retornar, oferecendo-lhe também bastante ouro como recompensa. A jovem voltou para casa e a madrasta, ao ver a quantidade de ouro que trouxera, achou que a filha legítima também deveria receber esse presente, decidindo enviá-la através do poço para trabalhar com Frau Holle. No entanto, a filha, preguiçosa, não ajudou Frau Holle como deveria e acabou sendo enviada de volta para casa coberta não de ouro, mas de piche, como forma de punição.

É sabido que os Irmãos Grimm realizaram diversas alterações nos contos com o passar do tempo, procurando adaptar as histórias também para as crianças. Independente da versão do conto, no entanto, verificam-se características dos contos de fadas e do Romantismo alemão, como: presença do elemento fantástico (Frau Holle possui poderes mágicos; existência de outro mundo); valores morais (o bom e trabalhador é recompensado, enquanto o mau e preguiçoso é punido); influência cristã (Frau Holle pode ser comparada ao Deus cristão, em quem reside o poder de julgamento das ações humanas). Interessante também é observar que as características dos contos de fadas e das lendas se misturam nas narrativas sobre Frau Holle, tendo em vista que ela se encontra representada em ambos os gêneros. No entanto, o tempo e o local

permanecem indefinidos no conto, enquanto que nas lendas eles são definidos e os lugares são explicitamente indicados.

No que diz respeito a *Shitakiri Suzume*, trata-se de um conto popular japonês já registrado em diversas obras de diversos autores. O primeiro registro provavelmente foi em *Otogizôshi*, coletânea de contos japoneses, chineses e indianos publicada entre os séculos XIV e XVI. Masao Kusuyama, escritor japonês especializado nesse tipo de literatura, também contribuiu com sua versão do conto, sendo este lançado pela editora *Kôdansha* em 1983, no livro *Nihon no shinwa to jûdai mukashibanashi* (literalmente, “Os dez maiores contos e mitos do Japão”).

De acordo com a versão de Kusuyama, a história trata de um casal de idosos que vivia numa casa no campo. Como não tinham filhos, o senhor decidiu criar um pardal, deixando-o aos cuidados da esposa quando ia cortar lenha. Um dia, a senhora descobriu que o pardal, com fome, havia comido toda a goma que ela utilizava para tratar das roupas. Irritada, a senhora cortou a língua do pardal e o mandou embora. Quando retornou do trabalho, o senhor descobriu o que acontecera e, arrependido de ter deixado o pardal com a esposa, foi procurá-lo na floresta. O senhor, então, descobriu a casa do pardal, que o recebeu e o convidou a entrar. Lá, em agradecimento pela gentileza e carinho do senhor, o pardal pediu que ele escolhesse um presente: ofereceu a ele dois baús, um grande e um pequeno, pedindo que ele levasse o que quisesse. Por já ser idoso, o senhor escolheu o baú menor e mais leve. Chegando em casa, abriu o baú e encontrou diversas moedas valiosas. A senhora, imaginando que o baú maior teria ainda mais riquezas, correu até a casa do pardal para exigir seu presente. Apesar de bem recebida pelo pardal, assustado, foi bas-

tante arrogante e ordenou que ele lhe desse o baú grande. No caminho de volta para a casa, já não aguentando o peso e também já bastante curiosa, resolveu abrir o baú. Dali saíram diversos demônios que a atacaram, obrigando-a a fugir de volta para casa toda machucada.

Na versão de Andrew Lang, quando o senhor vai para a casa do pardal, esse se apresenta na forma de uma jovem moça, que o recebe gentilmente. Confere-se, assim, uma personificação do pardal. Além disso, quando a senhora abre o baú oferecido pela ave, ela é atacada por serpentes e outros seres asquerosos, que a matam.

Apesar de algumas semelhanças entre os contos, como na questão da recompensa ou punição dos personagens, percebem-se diversos pontos de contraste, visto que se trata de duas culturas diferentes, com valores diversos. Se pensarmos nos dois protagonistas dos contos, podemos identificá-los como sendo aqueles que têm o poder de recompensar ou punir os humanos por suas atitudes. Interessante observar aqui e reforçar a definição de fantástico de Todorov, que afirma que esse elemento tem como uma de suas funções definir o rumo da narrativa, equilibrando-a ou desequilibrando-a. É o elemento fantástico, portanto, que determina a conclusão de ambas as histórias. Dessa forma, Frau Holle e o pardal podem ser vistos como os responsáveis por aplicar a justiça divina aos humanos, reafirmando os valores morais importantes para o convívio social. A diferença entre as duas figuras, no entanto, se mostra quando pensamos no corpo físico de cada um: Frau Holle é uma senhora e o pardal é uma ave. Isso nos permite pensar em concepções divinas diferentes em ambas as culturas. Na cultura ocidental, mais especificamente a alemã, essa figura divina é atribuída a uma mulher, cuja origem primordial, segundo

a mitologia, é na forma de deusa. A visão ocidental de Deus costuma ser justamente uma forma humanoide. No caso do pardal, a figura responsável pelo julgamento dos atos humanos é um animal, o que é bastante comum na cultura japonesa, dada a importância que atribuem à natureza. Essa característica está igualmente presente em outros contos, como em *Urashima Tarô*, onde uma tartaruga recompensa um jovem que a salvou. Diferente da cultura alemã, portanto, que possui valores cristãos, a cultura japonesa possui valores budistas e xintoístas principalmente. No caso do xintoísmo, religião originalmente nipônica, acredita-se não em um único Deus, mas em diversas entidades presentes nos diversos elementos da natureza, o que Oshima chama de fenomenismo (1991, p. 26). Dessa forma, essa entidade divina, na mentalidade japonesa, também pode se apresentar na forma de um pardal.

No caso dos valores morais, analisando a partir de *Frau Holle*, percebe-se uma valorização da força de trabalho. Enquanto a enteada é aplicada e trabalhadeira, a filha legítima é preguiçosa e relaxada, o que define o julgamento de Frau Holle. Além disso, há também descrições sobre as características físicas dos personagens, sendo a moça trabalhadeira mais bela do que a relaxada. Já em *Shitakiri Suzume*, o valor moral não é definido pelo trabalho, mas pela atitude e bondade de cada pessoa. Na história, ambos os idosos trabalham, cada um em sua função, mas o senhor é bondoso com a natureza e é humilde, enquanto sua esposa não se importa com nada a não ser com suas próprias ambições. As características físicas de cada um, por sua vez, não são descritas, sugerindo que tal aspecto não pesa no julgamento dos valores, como é o caso em *Frau Holle*.

---

As características dos contos de fadas são basicamente as mesmas em qualquer lugar do mundo, sendo que os valores presentes em cada um podem ou não apresentar semelhanças, estando estas condicionadas à cultura de cada povo.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Através da comparação dos dois contos de fadas, pode-se perceber semelhanças e diferenças entre a cultura alemã e a japonesa. Em ambas as narrativas confere-se a presença do elemento fantástico como fio condutor da trama, com conclusões que reafirmam determinados valores e que reforçam as noções de punição e de recompensa. Entretanto, enquanto em *Frau Holle* são as características físicas e a disposição para o trabalho que se mostram importantes para o julgamento do ser humano, em *Shitakiri Suzume* entende-se que a bondade e a humildade, bem como o cuidado e o respeito pela natureza, se mostram mais essenciais. Naquele, a protagonista assume o papel divino da recompensa e da punição, enquanto nesse, é o pardal que representa essa força divina.

Dessa forma, o presente trabalho mostrou que as características dos contos de fadas são basicamente as mesmas em qualquer lugar do mundo, mas que os valores presentes em cada um podem ou não apresentar semelhanças, estando estas condicionadas à cultura de cada povo. E é a partir do momento que esses contos deixam de ser apenas uma tradição



oral local e passam a ser registrados e divulgados por todo o mundo, tornando-se gênero literário, que se podem perceber

essas diferenças por um viés intercultural. Dessa forma, é possível confirmar a crença dos Irmãos Grimm de que os contos

populares poderiam, então, representar o espírito de seu povo. ■

## REFERÊNCIAS

---

- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria – Análise – Didática*. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 1997.
- HEISE, Eloá; RÖHL, Ruth. *História da literatura alemã*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios 92)
- KURIHARA, Akiko; NISHIZAWA, Hiroko. *Breve história do Japão*. São Paulo: Empresa Jornalística Internacional Press Brasil, 2009.
- KUSUYAMA, Masao. *Nihon no shinwa to jûdai mukashibanashi* (Os dez maiores contos e mitos do Japão). Tóquio: Kôdansha, 1983.
- LANG, Andrew. *The Pink Fairy Book*. Cambridge (EUA): John Wilson and Son, 1897. (*The Fairy Book Series*).
- OSHIMA, Hitoshi. *O pensamento japonês*. Tradução Lenis G. de Almeida. São Paulo: Escuta, 1991.
- VOLOBUEF, Karin. Página acadêmica de Karin Volobuef. Disponível em: <<http://volobuef.tripod.com/>>. Acesso em abr. 2015.
- PHILIP, Neil. *Volta ao Mundo em 52 Histórias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas: 1998.
- PROJEKT Gutenberg-DE. *Brüder Grimm*. Disponível em: <<http://gutenberg.spiegel.de/autor/220>>. Acesso em abr. 2015.
- PROJEKT Gutenberg-DE. *Frau Holle*. Disponível em: <<http://gutenberg.spiegel.de/buch/7018/27>>. Acesso em abr. 2015.
- TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à literatura fantástica*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- WIKIPEDIA. *Aarne-Thompson Classification System*. Disponível em: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Aarne-Thompson>>. Acesso em abr. 2015.
- YANAGITA, Kunio. *The Yanagita Kunio Guide to the Japanese Folk Tale*. Tradução Fanny Hagin Mayer. Bloomington: Indiana University Press, 1986.

# A disciplina de introdução à tradução no currículo de Letras: um relato de experiência docente e discente na Uerj

Diogo Mathias Brum<sup>1</sup>, Ebal Sant'Anna Bolacio Filho<sup>2</sup> e Stephanie Godiva Santana de Souza<sup>3</sup>

Os cursos de Letras são comumente associados no Brasil com a licenciatura, i.e. com a formação de professores. No caso do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), no entanto, a maior parte dos 25-30 estudantes que iniciam a cada ano seus estudos no curso de Letras Português-Alemão declaram ter a intenção de se dedicar profissionalmente à tradução (STANKE, 2014) – muitas vezes por desconhecimento da possibilidade de trabalho na área do ensino. O bacharelado em Letras Português-Alemão na Uerj – o que vale seguramente para quase todos os cursos de Letras no Brasil – não tem atualmente um perfil muito claro e significa pragmaticamente apenas uma formação geral nas áreas de língua e literaturas de línguas alemã e portuguesa. Com o intuito de oferecer uma introdução aos estudos da tradução, tanto teórica quanto prática, foram introduzidas no currículo duas disciplinas eletivas de introdução à tradução. O objetivo do presente artigo é fazer um breve relato da experiência tanto docente quanto discente dessas disciplinas na Uerj e sua função tanto na formação de professores quanto na formação geral dos graduandos.

## TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS

Muito já foi dito sobre o papel da tradução no ensino de línguas de forma

geral. Uma afirmação comum é que a tradução norteou durante muito tempo o ensino de línguas, até o século XIX, no que se denominou o Método Gramática e

Tradução, o qual foi usado durante séculos no ensino das línguas clássicas (LEFFA, 1988, p.24).

Com o advento do chamado Método Direto no final do século XIX, foi-se pouco a pouco abandonando a tradução em favor do uso único da língua-alvo no ensino de línguas estrangeiras. Não cabe aqui repetir o que já foi dito em tantos artigos sobre a história dos métodos e abordagens no ensino de línguas estrangeiras, mas pode-se dizer de forma resumida que, passando pela Abordagem para a Leitura, pelos Métodos Audiolingual e Audiovisual, até a Abordagem Comunicativa e Intercultural,<sup>4</sup> todos os métodos ou abordagens tendiam a negar de alguma forma o que havia sido preconizado anteriormente para o ensino de línguas estrangeiras e que todos se referiam de forma mais ou menos veemente contra o primeiro deles, o Método Gramática e Tradução. No entanto, segundo Helbig (2001, p. 259) “[...] embora a tradução não parecesse justificável nos

<sup>1</sup> Graduando em Letras Português-Alemão na Uerj, formado em psicologia pela mesma instituição.

<sup>2</sup> Professor assistente de Língua Alemã do Instituto de Letras da Uerj, doutor em Letras pela PUC-Rio e tradutor juramentado para o idioma alemão.

<sup>3</sup> Graduanda em Letras Português-Alemão na Uerj, licenciada em história pela UFF.

<sup>4</sup> Não vamos aqui entrar na discussão sobre a condição Pós-Método, nem acerca da distinção entre abordagem e método.

métodos que se alternaram em grandes movimentos pendulares na segunda metade deste século, [...] ela se firmou inegavelmente no dia-a-dia da sala de aula estrangeira [...]", i.e. a tradução nunca deixou realmente de ser utilizada no ensino de línguas durante todo o século XX.

Hoje se discute muito o papel da tradução no ensino de línguas, com diferentes abordagens e resultados. Bohunovsky (2011) analisou vários artigos que se referem ao uso da tradução no ensino de línguas e chega à conclusão de que há uma certa indefinição no uso do termo tradução nesse contexto. Dos tipos de tradução no ensino de línguas que a autora encontrou em sua análise, mencionaremos aqueles que, ao nosso ver, ilustram o que ocorre em nossas aulas de introdução à tradução na Uerj: conscientização de estruturas gramaticais e tradução crítico-reflexiva (a autora fala de *aprendizagem crítico-reflexiva*), englobando nesse fazer a consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras, como também é descrita por Hargreaves (2004), em sua dissertação de mestrado também citada por Bohunovsky (2011).

Em nossa disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução I, após a leitura de textos teóricos introdutórios às teorias da tradução como Bergmann & Lisboa (2012), Souza (1989) e de vários textos específicos a várias áreas da tradução (literária, técnica, juramentada, legendagem, tradução de HQs), passou-se à parte prática do curso que consistiu inicialmente na leitura de textos traduzidos do português para o alemão a fim de analisarmos as dificuldades encontradas pelos tradutores alemães, tanto no que tange à gramática quanto ao léxico e a aspectos culturais. Um dos textos cotejados foi uma crônica do livro de João Ubaldo Ribeiro *Um brasileiro em Berlim*,

cujas temáticas já trata da questão cultural, por ter sido escrito por aquele conhecido autor brasileiro na Alemanha sobre o cotidiano dele e de sua família naquele país.

Posteriormente, foram lidos e cotejados textos diversos traduzidos para o português com seus originais, como, p.ex., tradução de lendas alemãs dos Irmãos Grimm que estão sendo traduzidas para o português por estudantes do curso de Letras Português-Alemão no âmbito do projeto Vice-Versa da Uerj, coordenado pela Profa. Dra. Magali dos Santos Moura e pelo Prof. Dr. Ebal Sant'Anna Bolacio Filho, um dos autores do presente artigo.

Da perspectiva docente, a experiência de ministrar as disciplinas de introdução à tradução é extremamente enriquecedora, pois possibilita a reflexão conjunta com os discentes não só sobre as línguas em questão tanto materna quanto estrangeira - o que com certeza contribui para sua formação linguística e profissional - mas também por ser um espaço de descoberta de prática e de descoberta da própria cultura através da análise de gêneros textuais que podem parecer por vezes simples, como uma certidão de nascimento e casamento, um dos gêneros textuais analisados. As informações que nela estão contidas podem variar de país para país e suscitar questionamentos de elementos culturais, tal como a discussão sobre os nomes das mulheres quando solteiras e depois de casadas. Os relatos discentes que se seguem são resultado do trabalho final dos dois coautores do presente artigo, participantes da disciplina Introdução aos Estudos da Tradução 1 (alemão) do semestre 2015-1 no Instituto de Letras da Uerj. Tratava-se de uma tradução a ser feita de um texto (literário ou não) em alemão que não excedesse uma página e que o estudante se julgasse capaz de

traduzir para o idioma português. A tarefa era uma tradução reflexiva nos moldes do que foi feito durante o período, i.e. analisar seu próprio processo tradutório, refletindo sobre dificuldades e desafios que puderam ser suplantados ou não, dialogando e justificando suas escolhas.

## RELATO SOBRE O PROCESSO DE TRADUÇÃO DE *DIE STERNALER*, DOS IRMÃOS GRIMM POR MATHIAS BRUM

---

Visando a experimentar diferentes aspectos do processo de tradução, desde a dificuldade que pode se apresentar diante de um texto desconhecido até as diversas decisões que o tradutor tem de tomar para uma conclusão exitosa do processo, escolhi traduzir o conto *Die Sterntaler*, dos Irmãos Grimm, atendendo ao trabalho proposto no curso da disciplina Introdução aos Estudos de Tradução 1 (alemão) do curso de Letras Português-Alemão da Uerj. A escolha do texto se deu por meu interesse pelas histórias dos irmãos Grimm, tanto pelo fato de sua antiguidade não obstar que ainda hoje sejam amplamente apreciadas por crianças e adultos, quanto por seu caráter fantasioso. Outros pontos decisivos para a minha escolha foram a extensão da história, que não poderia ser longa demais, o gênero literário narrativo em prosa, o qual presumi ser menos dificultoso para alguém que se arrisca no trabalho de tradução do alemão para o português sem experiência prévia; e, por último, o fato de ser um texto com o qual ainda não tivera contato antes, o que me permitiu experimentar algo próximo de uma situação real em que o tradutor recebe um texto desconhecido para traduzir.

Algumas vicissitudes do processo de tradução se apresentaram no desenvol-

vimento deste trabalho, contribuindo significativamente para a concretização de muitos dos conceitos estudados ao longo da disciplina. Ficou claro que o texto traduzido passa por diversas fases até encontrar sua versão final: palavras e situações próprias de uma cultura podem não ser tão claras em outra; uma frase literalmente traduzida pode mostrar-se ambígua na língua de destino; o próprio conhecimento de mundo do tradutor pode influenciar no resultado que apresentará. Minha expectativa sobre o resultado desta tradução era o de conseguir transmitir ao leitor da tradução o sentido que depreendi do texto original, buscando tanto quanto possível a literalidade, mas sem deixar que a mensagem fosse prejudicada por ela. É claro que a construção do sentido se dá não somente pelo tradutor, mas pelo leitor, pois “tanto o texto de partida quanto a tradução são produtos de uma interpretação” (BERGMANN & LISBOA, 2008, p. 58).

Assim, traduzir corresponde “a recuperar, a resgatar o sentido de um texto original para apresentá-lo em outra língua” (BERGMANN & LISBOA, 2008, p. 38). Minha preocupação, portanto, não pesou somente sobre a literalidade do texto, mas sobre a mensagem, buscando correspondentes que transmitissem o conteúdo do texto original, “ainda que fosse necessário dizê-lo, na língua de chegada, de outra forma” (ibid). Entendi ser importante, antes de iniciar o processo de tradução em si, tomar um primeiro contato com o texto original. Para isso, fiz uma primeira leitura do texto completo, a fim de apreender o seu sentido geral. Nesta leitura, consegui entender do que tratava a história e como o enredo se desencadeia. O texto, a princípio, não me pareceu apresentar dificuldades muito grandes; tive a impressão de que apenas precisaria

procurar no dicionário a tradução de algumas palavras desconhecidas por mim, como *Taler* e *fromm*. Concluída essa leitura preliminar, prossegui para a tradução em si.

Apresento agora, a título de ilustração, um pequeno fragmento do texto com o qual trabalhei, a fim de mostrar como foi o desenrolar do processo de tradução. Eis o fragmento do texto original:

*Es war einmal ein kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, dass es kein Kämmerchen mehr hatte darin zu wohnen und kein Bettchen mehr darin zu schlafen und endlich gar nichts mehr als die Kleider auf dem Leib und ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte. (GRIMMS MÄRCHEN, 2005, pp.40)*

As palavras sublinhadas (*Kämmerchen*, *Leib* e *mitleidiges*) me eram desconhecidas. Assim sendo, busquei suas definições nos dicionários (LANGENSCHIEDT, 2014; 2011):

*Kämmerchen* (diminutivo de *Kammer*) (veraltet) ein kleiner Raum, besonders zum Schlafen; câmara, quarto.

*Leib* (geschrieben oder veraltet) der Körper eines Menschen oder Tiers; corpo, ventre, barriga, abdômen.

*mitleidiges* (mitleidig) Mitleid: das Gefühl, dass man einem Menschen helfen; compassivo, piedoso.

Nessa parte, encontrei dois trechos que me pareceram apresentar um problema idiomático: a tradução literal “vestido no corpo” poderia ter uma versão mais idiomática, “roupa do corpo”, expressão já conhecida pelo brasileiro, usada em situações semelhantes à da menina, muito pobre, quando se diz, por exemplo, “fulano só tem a roupa do

corpo”. Outra expressão que pareceu muito literal foi “um coração piedoso”; a mim soaria melhor a tradução por “alma caridosa” (“fulana é uma alma caridosa!”), expressão mais comum no Brasil. Finalmente, tendo buscado sanar falhas de coesão e coerência, bem como problemas idiomáticos, a tradução final do fragmento ficou assim:

*Era uma vez uma menininha que não tinha mais nem seu pai nem sua mãe, pois eles haviam falecido; ela era tão pobre que já não tinha mais nem um quartinho onde pudesse morar, nem uma caminha onde pudesse dormir. Por fim, ela não tinha mais nada além da própria roupa do corpo e um pedacinho de pão na mão, o qual uma alma caridosa havia lhe dado.*

Concluídas as traduções e unidas as partes, às quais incluía-se o fragmento apresentado, revisei a versão final do texto completo. Nessa versão final, fiz mais algumas adequações que julguei necessárias para sanar falhas de coesão e coerência e problemas idiomáticos que pudessem provocar alguma ambiguidade ou causar estranhamento ao leitor. Também fiz uma adaptação no que diz respeito aos sinais de pontuação que possuísem diferenças em relação ao uso no alemão. Nesse processo, foi interessante observar a assertividade da observação feita por Bergman & Lisboa (2008, p. 33) sobre a falsidade da afirmação de que “se alguém possuísse um bom dicionário bilíngue (sic), que abrigasse todas as ‘etiquetas’ das duas línguas, ele poderia, com certa facilidade, traduzir um texto”. Assim, afasto-me da ideia de que “a tradução é transposição de significados estáveis, independentes do contexto, exigindo-se (...) uma tradução

que seja o mais literal possível” (NOBRE, 2002, s/p).

Antes de concluir a versão final, também me preocupei em reler o texto em alemão a fim de verificar se a tradução correspondia à linguagem utilizada no original (tarefa que julguei mais difícil, pois não podia ter certeza de que a impressão do leitor brasileiro seria a mesma do leitor alemão). Do ponto de vista da análise do discurso, nem mesmo haveria a possibilidade de equivalência na tradução (BERGMANN & LISBOA, 2008) Minha tentativa, portanto, se deu muito mais no sentido de que um conhecedor do idioma de partida conseguisse, pelo menos, reconhecer na tradução um reflexo do texto original.

Por meio desse exercício foi possível experimentar diferentes aspectos do processo de tradução, produzindo uma vivência real desse trabalho. Nesse processo, deparei-me com algumas dificuldades, tomando das reflexões teóricas obtidas ao longo do curso da disciplina Introdução aos Estudos de Tradução I (alemão) posições necessárias para chegar a um resultado final. No processo de tradução, procurei transmitir ao leitor o sentido que deparei do texto original, buscando tanto quanto possível a literalidade, sem prejudicar a mensagem “original”. É claro que a construção do texto de destino exigiu sensibilidade e criatividade para que não se tornasse um texto insípido e rígido demais; isso revelou a forte presença da minha própria interpretação na construção da tradução. Toda tradução é impossível se se pretende o transvasamento de uma expressão em outra, como o líquido de um recipiente a outro; não podemos reduzir o que já tem forma estética a outra forma estética. Toda tradução com efeito, ou diminui e estropia,

ou cria uma expressão nova. Assim, a tradução que merece o nome de boa é uma aproximação que tem valor de obra de arte, e que pode viver independentemente (BANDEIRA, 1966 *apud* ANTUNES, 1991, p. 263).

Sem dúvida, a vivência de um tradutor profissional é bem mais complexa e dificultosa do que as dificuldades encontradas aqui, dadas as limitações de tempo e os diferentes posicionamentos de editores aos quais precisa se adaptar. Mas julgo que este trabalho constituiu uma experiência de grande valia, pois me permitiu vislumbrar na prática, ainda que em parte, as circunstâncias que envolvem o processo de tradução.

### *SCHÖNE TÖCHTER:* A TRADUÇÃO DE QUADRINHOS, POR STEPHANIE GODIVA

Os quadrinhos, surgidos no final do século XIX nos EUA, configuraram-se como um potente meio de comunicação de massa abrangendo uma vasta gama de leitores, possuindo narrativas destinadas não só ao público infantil, mas também adulto. Para a nossa análise, como já salientado fruto da experiência na disciplina de Introdução aos Estudos de Tradução da UERJ, optamos por trabalhar com uma tirinha do quadrinhista alemão Flix<sup>5</sup>. Nossa escolha baseou-se no caráter lúdico, de fácil compreensão e atual de suas histórias, além de seu olhar sarcástico com predominância de uma linguagem mais informal, o que nos proporcionaria desafios interessantes, tais como: tipicidades culturais, expressões populares, gírias, entre outros.

A tradução de quadrinhos possui a singularidade e o desafio de forjar-se a

partir do diálogo entre imagem e texto. Compreendemos como quadrinhos todo desenho sequencial composto de textos não verbais, podendo conter também elementos verbais. (CAMIOTTI & LIBERATTI, 2012). Deste modo, “A HQ, ainda que identificada pela imagem, invariavelmente vem acompanhada do texto, dos elementos linguísticos, que se fundem com a imagem e forma o código narrativo quadrinizado” (CAGNIN *apud* ROSA 2010, p.414). Nesse sentido, o tradutor precisa transitar durante sua práxis entre esses dois universos. Sua tradução precisa criar pontes entre as marcas culturais provenientes não só do texto de origem, mas também da representação gráfica da narrativa.

É a partir dessa relação simbiótica do *continuum* imagem-texto que o tradutor tem que lidar com pontos de contato e distanciamento entre duas culturas, contemplando elementos culturais, sociais e políticos (CAMIOTTI & LIBERATTI: 2012). Ao lidar com a narrativa de uma HQ, são necessárias constantes reflexões que dêem conta do dito verbalmente pela personagem e o não dito no conteúdo original, e é claro, da relação estabelecida entre ambas. “É essencial, portanto, que o texto verbal esteja harmoniosamente conectado ao texto não verbal (imagens), de modo que ele faça referência às imagens ou as complemente, não sendo, de maneira alguma, contraditório a elas” (CAMIOTTI & LIBERATTI: 2012, p.98). Este repertório simbólico (ROSA: 2010) exige do “leitor habilidades interpretativas visuais e verbais” (CAMIOTTI & LIBERATTI, 2012, p.94) que nem sempre encontram equivalências nas duas culturas.

Para a nossa análise, selecionamos uma tirinha da obra *Schöne Töchter*, inicialmente publicada no jornal alemão

<sup>5</sup> Fonte: <http://www.der-flix.de/schoene-toechter.html?episode=24&bild=grass>

*Berliner Tagesspiegel*, que posteriormente foi publicado em um livro. Durante nosso exercício de tradução, que propunha ao aluno vivenciar os percalços encontrados durante o ofício, identificamos três grandes dificuldades, a saber: a tradução do título, adequação de expressões idiomáticas e tradução de dialetos, que comentaremos a seguir.

O título, sem dúvidas, foi o termo que mais apresentou dificuldade durante o processo de tradução. Por se tratar de um nome que abrange diferentes tirinhas, e consequentemente neste projeto de Flix, diferentes histórias, acreditamos que a tradução deveria ser mais conceitual. Além disso, o título literalmente significa “Belas Filhas” ou “Filhas Belas”, que consideramos uma escolha pouco comercial para uma publicação em quadrinhos. Na realidade, num primeiro momento, ele mesmo em alemão não parecia ter muito sentido, afinal a que remeteria?<sup>6</sup> Não havendo uma personagem comum às histórias, criamos a hipótese de que seriam as próprias tirinhas as protagonistas, suas belas filhas, por se tratar de histórias sobre mulheres. Destarte, consideramos como melhor opção a manutenção do título original, pois possui mais sonoridade que “Belas Filhas” e cria um universo mais amplo para o leitor brasileiro do que o termo em português. Por ser tratar de uma tirinha relativamente grande, apresentaremos para a análise um trecho ilustrativo.

No quadrinho 10, o passarinho utiliza um termo para mãe comum a alguns dialetos do alemão, como não nos ocorreu inicialmente em português processo semelhante, mantivemos o termo mãe nas duas falas – embora tenhamos encontrado posteriormente o termo



“mainha”, comum na fala dos baianos. Já no 11º quadro, o passarinho afirma que a mãe da pequena ave bica migalhas. Como em português, há a expressão “brigar por migalhas” fizemos o trocadilho “bicar migalhas” para a fala melhor se adequar ao contexto da história.

Através desses e outros exemplos que não podemos citar aqui pela extensão do artigo, percebemos que o maior obstáculo no processo tradutório é encontrado no momento de traduzir termos e gírias específicas da língua alemã para a língua portuguesa, já que nem sempre a tradução literal de um idioma para o outro fará sentido, exigindo uma interpretação diferenciada por parte do tradutor. Há também a questão de palavras do uso diário e que possuem inúmeros significados diferentes, tendo que passar por um olhar mais atento para identificar qual não só se encaixa melhor no contexto do texto, como também na mensagem que o mesmo deseja passar para o interlocutor,

preocupando-se em não deixar ambiguidades no texto que gerem - dificuldades no momento da interpretação.

## CONCLUSÃO

O presente relato de experiência em conjunto já apresentou algumas conclusões parciais ao longo do texto que ora passo a resumir: visto pelo olhar docente, as aulas de Introdução aos Estudos da Tradução são uma oportunidade de aprofundamento de conhecimentos tanto linguísticos quando culturais que não podem por vezes serem abordados nas aulas de língua na graduação. Trata-se também de um espaço de discussão e prática para os discentes, no qual podem dar seus primeiros passos na área da tradução, quer seja esse seu objetivo profissional ou não. De qualquer modo, o enriquecimento de ambos os lados - tanto docente quanto discente - em sentido amplo é inegável. ■

<sup>6</sup> O provérbio alemão *Andere Mütter haben auch schöne Töchter* que se diz p.ex. quando se quer consolar alguém que foi abandonado por um namorado/a, só foi encontrado posteriormente e poderia ter dado mais uma pista para o entendimento do título.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BANDEIRA, Manuel. "Andorinha, andorinha". Rio de Janeiro: J. Olympio, 1966. In: ANTUNES, Benedito. *Notas sobre a tradução literária*. São Paulo: Alfa, 1991.
- BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; LISBOA, Fernanda Araújo. *Teoria e prática da tradução*. Curitiba: Ibpex, 2008.
- BOHUNOVSKY, R. "O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a "compreensão do estrangeiro": o papel da tradução". In: *Horizontes de Lingüística Aplicada*, v. 8, n.2, p. 170-184, 2009.
- BOHUNOVSKY, R. A "Tradução no ensino de Línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou Consciência Cultural?". In: *Trab. Ling. Aplic.* Campinas, 50(1): 205-217, Jan./Jun. 2011.
- CAMILOTTI, Camila Paula & LIBERATTI, Elizangela. Desvendando os segredos da tradução de quadrinhos: uma análise da Tradução do Romeu e Julieta, da Turma da Mônica. In: *Belas Infieis*, v. 1, n. 1, p. 95-112, 2012
- DE SOUZA, José Pinheiro. Teorias da Tradução: uma visão integrada. In: *Rev. de Letras – Nº20 – Vol.1/2 – jan/dez*. 1998, pp.51-67.
- ROSA, Gisele Marion. A Tradução Quadrinhística: sinais de conflito entre imagem e texto. In: *TradTerm*, nº16, 2010, pp.411-434.
- HARGREAVES, L. E. S. *Além da língua: Tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras*. (Dissertação) – Mestrado em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- HELBIG, G. *Deutsch als Fremdsprache. Band II*. Munique : Langenscheidt, 2001.
- GRIMMS MÄRCHEN. 2. Auflage. Bindlach: Loewe Verlag, 2005.
- LANGENSCHIEDT DEUTSCH-PORTUGIESISCH, Version: 7.5, Paragon Software Group, 2011; Langenscheidt KG, Berlin and München.
- LANGENSCHIEDT GROSSWÖRTERBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, Versão 3.4.218.26610; Paragon Software Group, 2014; 2013 Langenscheidt GmbH & Co. KG, München.
- LEFFA, Vilson J. "Metodologia do ensino de línguas". In BOHN, H. I.;VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.[Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf) . Acesso em 20/10/2015]
- NOBRE, A. C. R. "A Influência do Ambiente Audiovisual na Legendação de Filmes". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [online]. 2002, vol.2, n.2. [Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982002000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982002000200004&script=sci_arttext) Acesso em 25/10/2015]
- SOUZA, J. P. "Teorias da tradução: uma visão integrada". *Revista de Letras da UFC*, 1989.[Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl20Art09.pdf> Acesso: 18/10/2015]

# Um *Weiterbildungsjahr* na Alemanha

Claudenice Baeza | Colégio Porto Seguro SP, Roberta Messias | Colégio Cruzeiro RJ

Muitos são os efeitos positivos de cursos de formação continuada no exterior, principalmente no caso de professores de idioma. Para os professores de alemão, há várias chances de realização de cursos. Uma possibilidade é a bolsa *Ortslehrkräfte*, do PAD (*Pädagogischer Austauschdienst*), com duração de um ano, que se divide nas modalidades *Stipendium* e *Tarifvertrag*. O presente artigo tem por objetivo apresentar as experiências de duas ex-bolsistas do programa a partir dos relatos das atividades realizadas, bem como uma reflexão sobre as oportunidades que ambas as modalidades oferecem ao profissional de língua alemã. Cada uma das participantes foi contemplada com um dos referidos tipos de bolsa e buscam aqui unir suas experiências, a fim de incentivar futuros profissionais a participar do mesmo programa.

**Palavras-chave:** intercâmbio, aperfeiçoamento, professor de alemão.

Ao pensar em intercâmbio, têm-se em mente aprendizado e novas experiências. Esse desafio pode durar mais do que apenas algumas semanas: um ano exatamente. Embora o período de um ano pareça longo, as consequências desse processo são tão extensas e duradouras que, sem dúvida, valem o esforço.

Como profissionais de língua

estrangeira, estamos em constante busca de aperfeiçoamento e oportunidades, que nem sempre encontramos com facilidade. Cursos, palestras e rodas de estudo fazem parte de um mundo distante quando não estamos mais diretamente envolvidos no meio acadêmico. E se, mesmo após anos de experiência, surgisse a possibilidade de experimentar algo novo? Pois esta

possibilidade nos surgiu. E, com ela, uma infinidade de perguntas e ponderações.

A bolsa *Ortslehrkräfte*, oferecida pelo PAD (*Pädagogischer Austauschdienst*) a professores de língua alemã, mais especificamente a professores de escolas que ofereçam provas de proficiência em alemão, espera proporcionar uma formação continuada desses profissionais, tanto no que diz respeito à língua, quanto à didática. O programa mostra que o trabalho dos professores está sendo valorizado e os estimula a continuar seu aperfeiçoamento. Além disso, os participantes podem aprimorar claramente seus conhecimentos de *Landeskunde*. A iniciativa visa a melhorar a vivência de professores em sua disciplina, além de equipá-los com uma compreensão mais profunda das melhores práticas em metodologias de ensino e planejamento de aula. Os candidatos são países da América do Sul e Central, África, Ásia, assim como integrantes da Europa Central e Oriental. No último ano, o programa passou a contemplar também professores da Grécia e da Espanha.



Os participantes do *Weiterbildungsprogramm*, de acordo com as condições da bolsa com a qual tenham sido contemplados, podem lecionar ou estagiar por um ano em uma escola parceira do programa na Alemanha. Durante este período, eles podem ainda participar de seminários e cursos internos e externos à escola, bem como matricular-se em uma *Hochschule*, além de vivenciar a rotina da escola em atividades extraclasse.

Não diferente de outros setores da nossa sociedade, os professores também obtêm destaque no mercado de trabalho quando se especializam e se dispõem a desafios como este. A experiência de viver em outro país proporciona ao profissional o conhecimento de hábitos diferentes, abrindo uma nova perspectiva. Adaptar-se a um novo ambiente, enfrentar desafios e crescer pessoal e profissionalmente: estes são, senão os maiores, alguns dos grandes desafios de um intercâmbio.

Segundo definição do dicionário Aurélio (2001), o termo *intercâmbio* significa “troca, permuta, relações culturais e comerciais”. Contudo, vasta é a gama de nuances a serem descobertas e conquistadas dentro desta definição: observar, construir e ressignificar as diferentes manifestações e expressões culturais englobadas por culturas distintas. A formação de um professor de língua estrangeira pressupõe não só a repetição de determinadas práticas pedagógicas, mas também a investigação e a comparação das práticas adotadas em sua cultura de origem e na cultura na qual estará inserido. Por isso, “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional” (TARDIF, 2007, p. 14).

E é justamente nesta linha de

construção e troca que o PAD se baseia para oferecer, anualmente, a 30 professores a possibilidade de atualização na língua alemã e de conhecimentos gerais acerca de métodos, didática, linguagem e interculturalidade.

Assim, nosso relato tem como objetivo esclarecer dúvidas e exemplificar essa experiência, a partir da vivência intensa e direta de duas professoras com diferentes formações e atuações dentro das instituições onde trabalham. Além disso, pretende-se mostrar que as modalidades de bolsa oferecidas não encerram em si as perspectivas de atuação, tanto na Alemanha, quanto no país de origem do bolsista, visto que, para todos eles, todas as possibilidades de aprendizado estão disponíveis. Nesse sentido, lançamos mão de nossas próprias experiências.

## O WEITERBILDUNGSPROGRAMM

O PAD oferece, por meio da bolsa *Ortslehrkräfte*, duas modalidades de contrato: *TVöD* (acordo coletivo de trabalho no setor público) e *Stipendium*. Na primeira modalidade, o professor tem, dentre suas obrigações, uma carga semanal de 18 a 20 horas e é o titular de um grupo ou matéria. Sua experiência pode ser, na medida do possível, complementada por observação de outras aulas, *Teamteaching* e reuniões regulares com seu orientador. O salário é o correspondente ao dos demais professores do segmento. Essa modalidade exige, a princípio, muito tempo de preparação de aulas e correções, principalmente nos primeiros meses. É esperado que o bolsista possua especial autonomia, flexibilidade e capacidade de ajuste a um ambiente novo e desconhecido. Já a modalidade *Stipendium* oferece um auxílio de • 830 mensais, além de uma ajuda de custo para aluguel e livros

no valor de • 120, pagos à parte pelo próprio PAD. Dentre suas obrigações está a participação no ensino e no dia a dia escolar por um período de 12 horas semanais. Esses bolsistas atuam por curto período em sala de aula e sempre sob supervisão de um professor-orientador. Como dever constam ainda projetos temporários em sala de aula, estudo orientado e grupos de estudo. Não são previstas aulas autônomas e responsabilidades relativas ao ambiente escolar. Contudo, a atuação do bolsista em sala de aula é flexível. Suas obrigações podem ser acordadas de diferentes formas com o orientador e com o diretor da escola. Há ainda a possibilidade de participação, como ouvinte, em cursos de formação de professores, além de tempo hábil suficiente para a participação em outros cursos livres.

No decorrer desse ano de experiência, os bolsistas possuem algumas obrigações também para com o PAD. É previsto um primeiro encontro antes do início do período de vigência da bolsa, em Bonn, para conhecimento das regras e dos orientadores, assim como, para a apresentação dos demais professores bolsistas e seus países e cultura – *Länderabend*. Além disso, outras duas semanas são dedicadas a palestras e aprofundamento, uma próxima à metade do período de estadia, em Erkner/Berlim, quando se realizam trabalhos de literatura, aprimoramento de técnicas para aplicação de certificação em língua alemã e de organização de ideias acerca dos projetos; e outra, quase ao fim do ano, novamente em Bonn, quando são expostos os resultados dos trabalhos desenvolvidos e aplicados nas escolas para uma banca avaliadora. Ainda neste período, foram solicitadas a participação em pesquisas e a confecção de dois relatórios elucidativos

tangendo dificuldades e experiências de cada um.

Sem sombra de dúvidas, o ponto alto dentre as obrigações da bolsa é a elaboração e realização de um projeto de aula, com tema a escolher e com duração máxima sugerida de 8 tempos de aula. O projeto deve ser minuciosamente documentado e amplamente aprofundado para posterior apresentação e avaliação. O tema do projeto deve atender à área de atuação do bolsista na escola alemã e, ao mesmo tempo, oferecer a possibilidade de extensão e aplicação na escola de sua terra natal.

Uma de nós, Claudenice Baeza, atuou, sob o contrato de *TVöD*, na *Gesamtschule Schinkel*, em Osnabrück, onde viveu com seus dois filhos e marido. Sua responsabilidade foi o trabalho com o 6º ano, em período integral, como professora regente, e com o qual desenvolveu o projeto *Redewendungen – kann man da mehr als nur Bahnhof verstehen?* Seus filhos – Lucas, 14 e Eduardo, 7 – também frequentaram uma escola na cidade. Talvez uma das características mais atrativas dessa modalidade de bolsa, além do salário compatível com as necessidades apresentadas, seja o fato de se ter a família por perto. Isso se faz possível mediante uma ajuda de custo do governo e do PAD – • 200 pelo cônjuge e • 330 por filho. Devido às muitas atribuições na escola e em casa, Claudenice não encontrou meios de matricular-se em cursos livres, nem tampouco em uma universidade. Além disso, precisou também tratar de obrigações burocráticas e administrativas, como, por exemplo, a declaração do imposto de renda.

Dentro do programa, há cidades mais ou menos atrativas. Exemplos como Berlim, Düsseldorf e Colônia certamente oferecem mais opções de cursos de línguas ou ofertas culturais do que vilarejos de 5

mil habitantes. Preferências pessoais e desejos específicos podem ser considerados no momento da inscrição no programa.

Roberta Messias, por sua vez, atuou sob o contrato de *Stipendium* na *Wichernschule Düsseldorf*, onde viveu sozinha. Diferentemente do colégio onde trabalha no Rio de Janeiro, Roberta teve a oportunidade de familiarizar-se com uma nova vertente escolar, uma vez que a *Wichernschule* é uma escola montessoriana. E, ao contrário do que era previsto, passou pouco tempo em observação de aula e logo adquiriu mais afazeres e responsabilidades nesse novo ambiente: em um primeiro momento, substituiu professores e tornou-se professora auxiliar de uma turma mista – com alunos de 1º a 4º ano – e, após a realização de seu projeto, assumiu a responsabilidade de alguns grupos e matérias – Educação Física, Inglês, Alemão, Matemática e Artes – a pedido da escola, além de atuar junto a alunos com necessidades especiais. Roberta desenvolveu o projeto *Brasilien: Eine Entdeckungsreise*, após votação em sua turma a respeito de um tema de interesse coletivo, em um trabalho abrangendo diversas matérias e habilidades, como é tradicional na linha de Maria Montessori. Com a carga de 14 horas semanais na escola e sem família, ela encontrou tempo para dedicar-se mais efetivamente à sua formação e especialização, tendo frequentado rodas de estudos de língua alemã, participado como ouvinte de três matérias junto à escola de formação de professores e cursado três outros cursos livres na *Volkshochschule*. Uma das maiores dificuldades encontradas por ela foi o comedido valor recebido para a vida em uma cidade do porte de Düsseldorf.

Resta mencionar, por fim, que o PAD disponibiliza, no início de seu programa,

uma ajuda de custos para a aquisição das passagens aéreas, eventuais móveis ou eletrodomésticos para o novo lar e descontos consideráveis para o transporte ferroviário.

## DESDOBRAMENTOS

---

Apesar de ser uma prática antiga, o relacionamento entre diferentes povos e culturas torna-se cada vez mais dinâmico, e a busca pelo conhecimento e aprimoramento de um outro idioma faz-se cada dia mais necessária. Assim como os jovens visam a suas primeiras experiências internacionais, o profissional de língua estrangeira almeja, participando de um programa como esse, uma renovação de seus conhecimentos e a ampliação de seu horizonte, através da interação com diferentes costumes e tradições. Ao longo do programa, tivemos a oportunidade de conhecer outros 25 professores de língua alemã oriundos de todas as partes do mundo e, com eles, constatar novamente que não há idade nem limite para o conhecimento. Tradução de palavras e termos próprios de cada língua, culinária característica de cada região, relacionamentos sociais, história do povo, vestuário etc. eram assuntos de grande interesse dos bolsistas. Os integrantes dessa edição da bolsa mantêm ainda contato através das redes sociais, e esses são ainda os temas comentados com maior frequência.

O que percebemos com este *Weiterbildungsjahr* é que, mesmo com o grande esforço para a reestruturação de vida no exterior e o distanciamento de nosso país e família, os desdobramentos positivos dessa experiência são inúmeros. Para Sebben (2007, p. 34), “a ideia central dos intercâmbios não poderia ser

puramente de estudos, mas, mais do que isso, de mudança de si mesmo". A realização do intercâmbio proporciona efetivamente uma diferenciação no currículo profissional, ajudando os professores que participam do programa a se destacarem no mercado de trabalho. E, para além disso, ele possibilita a conquista de uma maior consciência pessoal e profissional.

A proximidade geográfica também nos proporcionou uma oportunidade ímpar: a participação no *XV Internationale Deutschlehrerverband* em Bolzano, na Itália, com o tema *Deutsch von innen, Deutsch von außen*.

Como reflexo dessa temporada no exterior, vimos também nossos rumos

profissionais sofrerem mudanças curiosamente não previstas ou planejadas: Claudenice, que atuava originalmente no Ensino Fundamental II, passou a trabalhar com turmas de Ensino Fundamental I e teve sua carga horária elevada, tendo ainda a oportunidade de difundir seu conhecimento de língua e de mundo também entre pais de alunos e colaboradores do seu colégio; Roberta, originalmente professora do Ensino Fundamental I, passou a lecionar Língua Alemã no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, preparando inclusive um grupo para a certificação DSD I - *Deutsches Sprachdiplom I*.

Ainda que nossa atuação nas escolas alemãs não seja necessariamente

condizente com a nossa atual prática, é importante ressaltar que o amadurecimento pessoal e linguístico adquirido ao longo desse período nos possibilitou a entrada em novos setores de nossa profissão. E assim concluímos mais um objetivo desse texto, que é mostrar, exemplificar e atestar o quanto o *Weiterbildungsjahr* é altamente recomendável a todos os profissionais de nossa área. Além disso, o acesso a tal programa não é tão dificultoso quanto normalmente se imagina, visto que profissionais de diferentes âmbitos e instituições, não só do Brasil, como do mundo, têm acesso às diferentes modalidades de bolsas oferecidas pelo PAD. ■

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- PÄDAGOGISCHER AUSTAUSCHDIENST — Nationale Agentur für EU-Programme im Schulbereich. Merkblatt für Bewerberinnen und Bewerber. In: [www.kmk-pad.org/programme/ortslehrkraefte.html](http://www.kmk-pad.org/programme/ortslehrkraefte.html). Acesso em 19 de junho de 2015.
- SEBBEN, Andréa. *Intercâmbio Cultural – para entender e se apaixonar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

# Deutschsprachige Popliteratur der **1990er** Jahre im **DaF-Unterricht** – Ein Beispiel mit dem Werk „Faserland“, von **Christian Kracht**

Carina Santos Corrêa | UFF

“**P**opliteratur ist Literatur, die sich der Masse- und der Alltagskultur öffnet und damit die Idee einer guten und wahren bürgerlichen Hochkultur in Frage stellt.” (Ernst, Thomas 2001: 9)

Das Buch „Faserland“ - der Auslöser der Popliteratur der 90er Jahre - stellt eine Befreiung von festgelegten Normen dar. Mit seiner Erscheinung bleibt die Frage: „Was ist Literatur?“ immer noch unbeantwortet. Der Traditionalismus der kanonischen Werke wird infrage gestellt und überlässt das fest etablierte Feld einer alltäglichen, spontanen und fesselnden Schreibweise.

Christian Kracht mischt Kritik, Wirklichkeit, Alltag, Medien, Marken, Ironie und Beschimpfungen und schafft eine innovative, an die Massen gerichtete Literatur mit Merkmalen, die „in einfacher Sprache und realistisch aus dem Leben gesellschaftlicher Außenseiter berichten; die auf Songs und Phänomene der Popkultur verweisen; die wie ein Diskjockey Textzitate mixen; die ein kritisches Verhältnis zum hohen Ton der traditionellen Literatur“ zeigen. (Ernst,

Thomas 2001: 9).

Die literarische Welt wird mit dieser Gegenwartsliteratur, die „einen reportageähnlichen Ton hat“ (Ernst, Thomas 2001: 72), neu kodiert. Diese Neukodierung, so umstritten wie sie sich vorstellte, löste Generationskonflikte aus. Inwieweit kann das Werk *Faserland* ernst genommen werden? Inwieweit kann diese „Erneuerung von Sprache, Themen und Form“ (Ernst, Thomas 2001: 42) Vorteile für die Literatur als Wissenschaft bringen?

Diese literarische „Revolution“ verändert sogar die Art und Weise, wie Literatur an der Schule betrachtet werden kann. Im Klassenzimmer können die Lehrer mit verschiedenen Themen des jugendlichen Alltags arbeiten, die in der Vergangenheit nie infrage kamen. Erbrechen, Exkrementieren, Urinieren – die Ekelkunst als Thema ist beispielweise sehr aktuell und eine Provokation, die die

Schüler anregt, weiterzulesen. Die Aktualität dieses Themas verleiht dem Text Glaubwürdigkeit und Authentizität. Die Lernenden fühlen sich von der spontanen, lockeren Sprache angesprochen, lesen gerne, identifizieren sich mit den alltäglichen Themen und lernen daraus mit Spaß. Popliteratur wird eine Trendfaszination der 90er Jahre, die sich vorbereitet und bleibt.

Die spontane und lockere Sprache, die auf traditionalistische verschachtelte Sätze verzichtet, ermöglicht auch die „Anbindung an die Gegenwart“ (Šlibar, Neva. 2011: 96), ein Gefühl der Weltzugehörigkeit entwickelt sich.

Im Klassenzimmer bietet sich auch die Alternative an, darüber zu diskutieren, wie wichtig ein kanonisches Werk im Verhältnis zu Popliteratur sein kann. Es geht nicht darum, mit der Tradition endgültig zu brechen, sondern einen anderen Weg aufzuzeigen. Beide literarischen Richtungen sollen verglichen, analysiert und bearbeitet werden. Wichtig ist in der Vermittlung, „Enthusiasmus zu entfachen, der ansteckend ist und mit dem sie die

Energie und die Freude auch auf die Lernenden zu übertragen ist“ (Šlibar, Neva. 2011: 97).

Die Gedanken und Erinnerungen des Ich-Erzählers in *Faserland* erscheinen wie Banalitäten. Aber hinter diesen zeichnen sich historische Aspekte der Epoche ab. Wenn der Ich-Erzähler von seinen Erinnerungen berichtet, entblößt er eine heuchlerische Gesellschaft, die andere Werte als Wahrheit verteidigt. Solche Werte überlagern sich nicht mit denen der aktuellen Jugend.

Es lohnt sich auch, der Frage des kommerziellen Erfolgs Aufmerksamkeit zu schenken. Was verkauft wird, entscheidet, was die Masse liest. Und Bücher der Popliteratur sind Bestseller. Lehrer können dieses Thema sehr gut im Klassenzimmer behandeln, wenn sie „Kaufen und Konsumieren“ (Schmallmayer, Peter 2011: 119) als Baustein in ihr Unterrichtsmodell integrieren. Die auffällige Markennennung im Roman zeigt verschiedene Seiten einer globalisierten Gesellschaft, die überall durch Internet und andere Alltagsmedien vernetzt ist. Marken haben eine symbolische Bedeutung und bestimmen Geschmack und Verhalten einer Generation. Das Thema Einfluss der Medien, der Werbung, der Macht des Kapitalismus und der Industrialisierung in Verbindung mit den Markennamen kann zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung im Unterricht beitragen.

Mit ihrer „Art *Easy Reading* wurde die Popliteratur zu einer Unterhaltungsdienstleistung innerhalb der Kulturindustrie“ (Ernst, Thomas 2001: 8) und verwandelte die traditionellistischen Dogmen. Tabuisierte Themen gehören zum Alltag jedes Menschen und sollen auch zur Literatur gehören, da diese „enzyklopädische Zusammenhänge und damit Kultur speichert“ (Baßler, Moritz 2002: 167). Das

ist ihre Funktion als „katalogische Literatur“ der 90er Jahre.

## MARKENKONSUM UND ETIKETT ALS UNTERRICHTSTHEMA

Ein sehr oft benutztes Mittel, sich kritisch über die „industrialisierte Massenkonsumgesellschaft“ (Dengler, Frank 2008: 12) zu äußern, ist die Markennennung. In jedem Kapitel häufen sich Beschreibungen von Orten, historischen Ereignissen, Gefühlen und auch von Marken. Am häufigsten werden teure Marken genannt, beispielsweise von Kleidung, Weinen, Bieren, Autos. Die beinahe „feste Begleitung“ des Ich-Erzählers ist seine „Barbourjacke“, die ein Prestigesymbol darstellt:

*Karin studiert BWL in München. Das erzählt sie wenigstens. Genau kann man sowas ja nicht wissen. Sie trägt auch eine Barbourjacke, allerdings eine blaue. Eben, als wir über Barbourjacken sprachen, hat sie gesagt, sie wollte sich keine grüne kaufen, weil die blauen schöner aussehen, wenn sie abgewetzt sind. Das glaube ich aber nicht. Meine grüne Barbour gefällt mir besser. Abgewetzte Babourjacken, das führt zu nichts. Das erkläre ich später, was ich damit meine. (Faserland 1995: 13)*

Die für die meisten Menschen erschwinglichen Marken werden auch genannt, wie diesmal im Flugzeug:

*Jedenfalls laufe ich zu dem Rondell, diesem großen Korb mit den Ballistos und den Salamibrötchen, den die Lufthansa neben der Kaffeemaschine aufgestellt hat, weil die Stewardessen zu faul sind,*

*während des Fluges irgend etwas aufzutischen, und hole mir vier Salamibrötchen und sechs Ballistos und zwei Joghurts von Ehrmann und stopfe sie mir in die Taschen meiner Barbourjacke. Plötzlich geht es mir besser. (Faserland 1995: 53)*

Grabienski (2000) zählte im Rahmen seiner Hausarbeit am Institut für Germanistik II der Universität Hamburg wie viele Marken genannt werden und stellte fest: „In Krachts Roman finden wir also um die 70 Marken- und Produktbezeichnungen, die vorwiegend aus den Bereichen Verkehrs- und Nahrungs- bzw. Genussmittel, Medien sowie Mode bzw. Bekleidung stammen und die kapitelmäßig relativ unregelmäßig verteilt sind“. (Grabienski 2000: 7)

Die Markennennung ist eine Innovation in der Popliteratur. Durch sie wirkt das Buch authentisch, alle Marken haben einen Wiedererkennungswert und die Leser identifizieren sich mit ihnen, fühlen sich durch sie zu der Geschichte gehörig. Das ist eine sich entwickelnde „Markenkultur“ (Dengler, Frank 2008: 36) und vielleicht auch eine Marketingstrategie, aber durch sie erzeugt der Text ein Gefühl der Nähe. Die meisten Leser fühlen sich angesprochen und interagieren mit dem Text. Der Ich-Erzähler wendet sich an die Leser, indem er diese wie einen Gesprächspartner anspricht und um deren Integration in das Erzählte bemüht ist, wie im Folgenden:

„Das erkläre ich später, was ich damit meine“. (Faserland 1995: 14)

Frägt man sich, was diese Marken außer Zeichen der Authentizität einer Generation bedeuten bzw. symbolisieren, kann man zu der Schlussfolgerung kommen, dass diese Strategie „kein Zufall,

sondern ein Prinzip ist“ (Dengler, Frank 2008: 35). Die Objekte, die Marken tragen, haben eine besondere Bedeutung, sie bringen die Leser zur Reflexion. Der „Markenfetischismus“ (Baßler 2002: 112) gehört zur Kultur und zum alltäglichen Leben und führt die Literatur auf einen anderen Weg: „Es sind nicht die Objekte selbst, die so relevant sind, dass sie die Thematik von Pop-Prosa bestimmen, es ist ihre Aufladung durch semiotische Zuschreibungen, die sich in den Objekten kondensieren und die ihre Bedeutung ausmachen“ (Dengler, Frank 2008: 38).

Diese Objekte werden durch die Medien beworben, sie werden gekauft, sie werden konsumiert. Der Einfluss der neuen Medien auf die Literatur bewirkt, dass diese „ihre Eigenständigkeit verliert und zur benutzerfreundlichen Oberfläche verkommt“ (Ernst, Thomas 2001: 89). Marken gehören zum täglichen Leben und ihre Nennung in der Literatur dokumentiert eine Epoche. Die Popliteratur ist vielen Kritikern zufolge eine Trendliteratur, aber sie hat die besondere Aufgabe, „selbstverständliche Vorstellungsverknüpfungen zu unterlaufen, unsere Wahrnehmungs- und Denkmuster zu entautomatisieren“ (Baßler 2002: 167). Viel wichtiger ist in der Popliteratur die Aussage an sich, nicht die literarische Qualität: „Ihr Vortragscharakter wurde wichtiger als ihr literarischer Gestalt“. (Ernst, Thomas 2001: 90).

Markennamen können auch außer dokumentarischem Katalog als Etikett betrachtet werden. Ist man, was man kaufen kann? Alle diese Marken können als Kritik an einer oberflächlichen Konsumgesellschaft verstanden werden. In unserem Alltag herrscht die Macht einer manipulierenden Medienwelt, die verführerisch mithilfe der Werbung

arbeitet, um ihre Produkte zu verkaufen. Das ist Marketing, eine Maschine des manipulierenden Kapitalismus.

## DIDAKTISIERUNGSVORSCHLAG VON „FASERLAND“

DaF-Lehrer können das Buch *Faserland* im Unterricht zu verschiedenen Zwecken einsetzen, da der Roman als Auslöser der Popliteratur viele Diskussionsmöglichkeiten bietet. Als Didaktisierungsvorschlag werden hiermit die Themen „Kaufen und Konsumieren“ und „die Markennamen“ vorgestellt bzw. bearbeitet:

Entlastung/Motivation (15 Minuten): Der Lehrer fragt die Lernenden, ob sie deutsche Marken kennen und bittet sie, einige zu nennen. Darauf folgend schreibt er diese an die Tafel und fragt die Lernenden, wie sie auf die Produktnamen aufmerksam geworden sind und welche Marken es auch in ihren Heimatländern gibt. Mögliche Antworten sind: „Ich habe das im Fernsehen gesehen“, „Ich habe das auf der Webseite X gesehen“, „Ich habe das als Anzeige in der Zeitung gesehen“. Der Lehrer erklärt, dass die Medien das menschliche Leben beeinflussen. Es wird außerdem über Werbung, Kapitalismus und die Macht des Geldes gesprochen.

Einstiegsphase (15 Minuten): Der Lehrer verteilt unter den Lernenden Auszüge aus jedem Kapitel des Buches *Faserland*. Die Lernenden sollen die ganze Geschichte diesmal mit „kapitalistischen“ Augen betrachten. Sie lesen die Auszüge und rufen sich dabei das schon gelesene Buch ins Gedächtnis zurück.

Textbearbeitung (20 Minuten): Die Lernenden werden in Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe ist für die Analyse eines Kapitels zuständig und soll sich dabei mit folgenden Aufgaben beschäftigen:

„Arbeiten Sie heraus, wie der Protagonist einen Zusammenhang zwischen Produktion, Werbung und Markennamen herstellt“, „Beschreiben Sie, was eine Marke ist. Erläutern Sie ihre Funktion“, „Welche Bedürfnisse des Protagonisten könnten die Marken befriedigen?“, „Wie viele Marken werden in jedem Kapitel genannt und inwiefern sind sie im Roman wichtig?“. Die Lehrkraft koordiniert die Gruppenarbeit.

Überprüfung (20 Minuten): Jede Gruppe stellt in Form eines kleinen Referats vor, was sie herausgefunden hat. Indem die Lernenden die Aufgaben bearbeiten und die Geschichte rekonstruieren, achten sie besonders auf Ereignisse, die im Verhältnis mit dem Thema Kapitalismus die Gesellschaft beeinflussen und dabei lernen sie, bewusster mit diesem Einfluss umzugehen.

Ausklang/Transfer (20 Minuten): Am Ende des Unterrichts soll die Lehrkraft feststellen, welche Kenntnisse die Lernenden mit nach Hause nehmen. Diese letzte Phase „widmet sich bewusst und direkt der Anwendung und Übertragung auf die Lebenswelt der SchülerInnen“ (Šlibar, Neva. 2011: 123). Sie fördert über den Unterricht hinaus die Kreativität sowie das Denkvermögen der Lernenden.

An dieser Stelle bittet der Lehrer die Lernenden, sich in den Ich-Erzähler des Buches *Faserland* hineinzusetzen und dann einen kleinen Text darüber zu schreiben, indem sie beispielsweise folgende Fragen beantworten: „Wenn du so viel Geld hättest, würdest du so wie der Ich-Erzähler eine lange Reise machen? Und was würde diese Reise bedeuten? Aus welchen Gründen unternimmt man eine Reise? Aus akademischen Gründen? Als Tourist? Was ist das Verhältnis zwischen Konsum und Reise?“

In diesem kleinen Text erzählen die

Lernenden darüber hinaus auf eine spontane Weise, wohin sie lieber reisen würden und mit wem. Mit dieser Übung können nebenbei auch die Formen des Konjunktivs II aufgefrischt werden.

Auf eine spontane Art und Weise werden nicht nur Werte und Weltanschauungen der 90er Jahre vermittelt, sondern auch Aspekte der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Die Vermittlung von Sprache und Literatur erweist sich als dynamisch.

## FAZIT

---

Die Popliteratur der 1990er Jahre war

bzw. ist ein literarisches und linguistisches Phänomen. Es handelt sich bei ihr nicht um eine kanonische Literatur, sondern um eine Literatur, die mit der Tradition bricht und Details des Alltäglichen umgangssprachlich wiedergibt. Darüber hinaus ist sie (vor dem Hintergrund des Mauerfalls, der Wiedervereinigung und des Endes des Kalten Krieges) Produkt einer sozialpolitischen Wende, die zu einer Umstrukturierung der Werte geführt hat. In diesem Sinne spiegelt sie die Gefühle und die Eindrücke einer Nachkriegsjugendgeneration durch eine provokative "Pop-Sprache" wider.

Die "Sonderprache" der Popliteratur orientiert sich an der Mündlichkeit und

an der Beschreibung des Alltags. Das Triviale wird in lockerer Sprache berichtet und verändert die institutionelle Ebene der Literatur.

Im DaF-Unterricht erweist sich auch als sinnvoll Phänomene der mündlichen Sprache in Verbindung mit der Literatur zu thematisieren, damit die Lernenden sich mit der "lebendigen" Sprache des Alltags vertraut machen können. Dazu trägt die Popliteratur nicht nur als literarisch-linguistische, aber auch als historische Bewegung enorm bei. ■

## LITERATUR

---

BAßLER, Moritz. *Der deutsche Pop-Roman. Die neuen Archivisten*. München: Verlag C.H. Beck, 2002

DEGLER, Frank. *Neue Deutsche Popliteratur*. Stuttgart: Verlag UTB, 2008

HÜETLIN, Thomas. *Das Grauen im ICE-Bord-Treff*. Der Spiegel 8, 1995: <http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/9159324> (10.12.2015)

ERNST, Thomas. *Popliteratur*. Hamburg: Rotbuch, 2001

GRABIENSKI, Olaf. *Christian Krachts Faserland. Eine Besichtigung des Romans und seiner Rezeption*. Hausarbeit am Institut für Germanistik II der Universität Hamburg, Wintersemester 2000/2001: <http://www.olafski.de/archiv/arbeiten/kracht.pdf> (10.12.2015)

KRACHT, Christian. *Faserland*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002

ŠLIBAR, Neva. *Wie didaktisierere ich literarische Texte?: neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Znanstvena Založba Filozofske Fak., 2011

# Resenha do livro *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing*<sup>1</sup>

Erica de Cássia Modesto Coutrim | TU Berlin e USP-SP

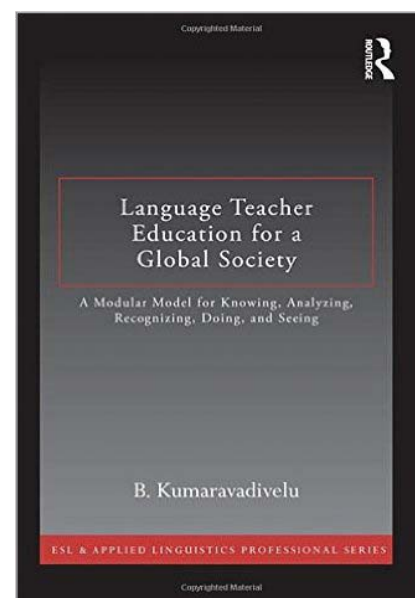
Nos últimos dez anos, aproximadamente, instituições de ensino vêm exigindo atualização constante e adequação tecnológica por parte dos professores de idiomas a fim de “adequá-los” à nova geração de alunos e às ferramentas de tecnologia comunicacional rapidamente desenvolvidas e comercializadas. No entanto, os cursos de formação continuada, quando oferecidos, indicam que as mudanças necessárias teriam caráter puramente técnico, sem que se discuta profundamente o teor dessas transformações e do papel do professor a partir de então.

Em *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing* (2012), o professor Kumaravadivelu do departamento de linguística e desenvolvimento linguístico da *San Jose State University* nos Estados Unidos aponta um caminho para que professores de língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2) abandonem a condição (segundo ele) de “conduíte” e que passem a atuar como teóricos transformadores na sala de aula. Ao contrário do que possa inicialmente aparentar, sua colocação não tem caráter pejorativo, pelo contrário, indica a complexidade e conseqüente valorização da

figura profissional do professor de LE ou de L2.

O Professor Kumaravadivelu aponta para uma visão mais profunda em seu livro, que é dividido em sete capítulos, revê e expande as ideias do autor publicadas em um texto anterior<sup>2</sup> a respeito da necessidade de mudança do papel do professor de inglês como língua estrangeira. Apesar de referir-se especificamente a TESOL<sup>3</sup>, fica claro e o próprio autor afirma que suas teorias dizem respeito também ao ensino de outras línguas modernas, tal como o alemão.

A proposta do livro em questão é indicar uma alternativa para os cursos de



formação de professores, ou ainda, uma *alternativa ao método*. O autor refere-se especificamente aos currículos dos cursos de Letras e Pedagogia para formação de professores de línguas estrangeiras. Assim, não menciona especificamente a formação continuada de professores já formados e que já atuam profissionalmente. As ideias, no entanto, são apresentadas de forma bastante didática, inclusive com exercícios e convites à reflexão, permitindo que outras



entidades responsáveis pela formação continuada de professores de línguas estrangeiras e segundas línguas façam as devidas adequações para aplicá-las.

Kumaravadivelu mostra acreditar que os cursos de formação de professores de LE/L2 não se adequaram às transformações provocadas pela globalização, que colocaram os indivíduos em situações de “pós”, ou seja, o que acontece após determinado marco social, cultural, histórico, político ou econômico, e que modificou também as condições para o ensino e aprendizagem de idiomas.

Diante desse cenário transformado (e em constante transformação), Kumaravadivelu propõe um modelo modular de ensino de LE/L2, dividido em 5 partes: fazendo, analisando, reconhecendo, fazendo e vendo. O autor provavelmente utiliza o gerúndio para descrever os módulos a fim de indicar que a atividade do professor em questão é constante, adaptada e transformada de acordo com cada contexto.

Os cinco módulos propostos pelo autor baseiam-se em cinco perspectivas globais (pós-nacionalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-transmissão e pós-método) e três princípios operacionais (particularidade, prática e possibilidade), que, por sua vez, referem-se às mudanças das características do próprio ensino de LE/L2, do papel do professor e do aluno na sociedade globalizada.

Segundo Kumaravadivelu, os ele-

mentos do modelo modular apresentam-se de forma holística, mas, ao mesmo tempo, independentes e envolvem a relação do professor com o meio, com os alunos, com o idioma e consigo mesmo.

O autor defende que o professor de LE ou L2 só estará apto a lidar com as exigências do mundo globalizando – incluindo as mudanças tecnológicas, que vem afetando (positiva ou negativamente) a educação –, se abandonar sua posição de consumidor passivo de teorias e métodos e passar, ele mesmo, a agir como protagonista ao lado do aluno no processo de aquisição de línguas. Para tanto, conforme indicam os módulos, faz-se necessário que o professor conheça a si mesmo como profissional e como aprendiz, assim como às teorias e técnicas de ensino então vigentes. Dotado do conhecimento a respeito de si mesmo e do seu *métier*, é necessário que o professor identifique as características, as necessidades e às motivações de seus alunos, que podem variar de acordo com idade, sexo, profissão, etc. Diante de tais informações, deve o professor reconhecer sua identidade, seus valores e suas crenças como profissionais para confrontá-las com o contexto que se apresenta a ele em determinada situação de ensino. Somente reconhecendo-as será possível, segundo o autor, adequá-las ao público em questão.

Como atividade que envolve pessoas, que por mais que se assemelhem em idade, motivação ou padrão socioeconômico, o

processo de ensino e aprendizagem envolve sujeitos singulares (ao contrário do que afirma o autor). Por isso, ser empático e enxergar a perspectiva do aluno e a perspectiva do professor, além de deixar-se ver por um terceiro sujeito, permitiria, segundo o autor, uma melhor adequação às necessidades individuais e do grupo, além de promover a consideração do contexto em que o ensino e aprendizagem se dão.

O autor discute ainda a forma como deveria se dar, segundo ele, a prática da sala de aula. Para ele, antes de mais nada, é necessário que o processo compreenda a importância de seu papel, que deve ser empírico e teórico ao mesmo tempo. Esse papel tem o privilégio do pragmatismo e da proximidade com o aluno. Assim, o autor sugere que o professor seja conhecedor, autônomo e teórico, que seja mestre de sua profissão e de todas as particularidades e complexidades envolvidas, que esteja aberto a aprender e a dialogar para que possa, então, ensinar.

Nada fácil. O modelo de Kumaravadivelu coloca a profissão de professor de línguas estrangeiras e segunda língua como atividade extremamente complexa no mundo globalizado. Portanto, valoriza o professor, discute os problemas e aponta caminhos para a solução dos conflitos que permeiam o ensino e aprendizagem neste mundo, cujas pessoas de hoje não serão as mesmas de amanhã, e nem do minuto seguinte. ■

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KUMARADIVELU, B. Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing. Nova York, 2012.



ASSOCIAÇÃO PAULISTA DE PROFESSORES DE ALEMÃO

# 30

1985
2015

A Associação Paulista de Professores de Alemão (APPA) é uma sociedade civil sem fins lucrativos fundada em 16 de março de 1985. A APPA reúne associados de várias categorias, como professores de língua e literatura alemã, tradutores, estudantes de graduação e pós-graduação em Letras/Alemão e germanistas.

Com cerca de 250 membros, a APPA é a maior associação regional de professores de alemão do Brasil. Está diretamente ligada à Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão - ABRAPA e à International Deutschlehrerverband - IDV.

## OBJETIVOS

---

Sua função política é defender os interesses da categoria, a expansão do ensino do idioma alemão e culturas da Alemanha, Áustria e Suíça no Estado de São Paulo, assim como proporcionar aperfeiçoamento profissional aos seus associados.

## BENEFÍCIOS AOS ASSOCIADOS DA APPA

---

No calendário anual de atividades, a APPA oferece aos associados cursos de aperfeiçoamento de língua alemã, seminários, workshops, curso intensivo num fim de semana (Immersionswochende), que proporcionam aos participantes o aprimoramento da prática profissional com temas didático-pedagógicos relevantes e atualidades.

Os associados recebem, por e-mail e Facebook, informações importantes sobre eventos ligados à área profissional, como congressos, encontros, publicações e festas, e concorrem anualmente a uma Bolsa de Estudos na Alemanha e Áustria!

O associado recebe online as revistas anuais Projekt e DaF-Brücke, ambas publicações contendo artigos, dicas, reportagens, pesquisas atuais sobre o ensino de língua e literatura alemã.

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

## PARCEIROS E DESCONTOS

---

O Goethe-Institut São Paulo, o principal parceiro da APPA, disponibiliza aos associados descontos especiais nos seminários, cursos preparatórios para exames de proficiência e na sua biblioteca. (Mais informações, acesse: [www.goethe.de](http://www.goethe.de))

Outra importante parceria é com a UNESP Araraquara, na qual a APPA promove semestralmente cursos de férias intensivos de língua alemã aos estudantes da graduação Letras/Alemão. (Mais informações, acesse: [www.fclar.unesp.br](http://www.fclar.unesp.br))

O Colégio Benjamin Constant disponibiliza seu espaço e salas de aula para a realização de cursos, workshops e seminários voltados à cultura e língua alemãs promovidos pela APPA. (Mais informações, acesse: [www.colegiobenjamin.com.br](http://www.colegiobenjamin.com.br))

## COMO SE FILIAR À APPA?

---

O interessado deverá preencher a ficha cadastral pessoalmente na secretaria da APPA ou via e-mail e realizar o pagamento da anuidade da APPA, poderá ser feito durante os horários de plantão ou via depósito, transferência ou boleto.

O valor da anuidade da APPA em 2015 é de R\$ 96,00. Estudantes de Letras/Alemão pagam 50% deste valor na anuidade.

## CONTATO E PLANTÕES APPA

---

Segundas, quartas e sextas-feiras, das 14h às 18h

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](mailto:appasaopaulo@yahoo.com.br) | Site: [www.appasaopaulo.org.br](http://www.appasaopaulo.org.br) | Facebook: [facebook.com/appasaopaulo](https://facebook.com/appasaopaulo)

## FOTOS

---



APPA Jubiläum 30 Jahre - 20 de março de 2015.



Equipe APPA no III Österreich-Tage e Theaterabend com Christoph Dostal e Dr Helga Mitterhumer.



Nachlese "Was war los in São Leopoldo?"



A APA-Rio (Associação de Professores de Alemão do Estado do Rio de Janeiro) foi fundada em 1988 e está ligada à ABraPA, o que possibilita o contato com as diversas associações regionais. Nossa associação possui como objetivo reunir os professores de língua alemã que atuam em todo o estado e promover eventos que proporcionem o aprimoramento profissional e ponham os profissionais em contato, promovendo uma troca de ideias e experiências.

Dentre os eventos e oportunidades de aperfeiçoamento oferecidos pela APA-Rio estão:

#### IMMERSIONSWOCHENENDE

---

Realizado anualmente ou bienalmente, de acordo com a demanda, o fim de semana de imersão oferece aos associados dois dias de workshops e discussões acerca do universo do ensino de alemão. O evento também é oferecido a estudantes, o que possibilita o contato entre profissionais formados e em formação, oferecendo aos estudantes uma visão mais ampla do mercado e das metodologias antes mesmo do ingresso no meio profissional.

#### HOSPITATION

---

Promovido em parceria com o Goethe-Institut, o *Hospitationsprogramm* proporciona aos estudantes de Letras/Alemão a observação e a discussão acerca da prática de ensino de modo pragmático. Os estagiários assistem às aulas de uma turma designada no Goethe-Institut ao longo de um semestre e trocam observações com o professor da turma no fim das aulas, o que se configura como mais uma oportunidade de aprofundamento para os estudantes.

#### SEMINÁRIOS E WORKSHOPS

---

A APA-Rio também promove cursos de aperfeiçoamento de curta duração, nos quais profissionais brasileiros e estrangeiros apresentam não somente distintas possibilidades aplicáveis em sala de aula, como também as oportunidades oferecidas pelo campo da pesquisa científica.

#### LITERATURKREIS

---

O círculo literário da APA-Rio é oferecido a associados e ao público em geral, desde que haja um conhecimento aprofundado da língua alemã. Os encontros ocorrem semanalmente na biblioteca do Goethe-Institut e são ministrados por dois professores nativos, que promovem discussões acerca de filmes e livros concebidos em alemão.

## AFILIAÇÃO À APA-RIO

---

Nossos associados recebem regularmente boletins informativos, novidades acerca de possibilidades de emprego, estudos e demais notícias relativas ao ramo. Além disso, os afiliados à APA-Rio têm acesso à *Revista Projekt*.

A taxa anual paga pelos associados é de R\$80 para professores e R\$40 para estudantes. Para se afiliar, basta enviar um e-mail para [contatoapario@gmail.com](mailto:contatoapario@gmail.com) ou [contatoapario@yahoo.com](mailto:contatoapario@yahoo.com).

APA-Rio: Goethe-Institut Rio, Rua do Passeio, 62, 1º andar, sala 6.

---

# Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten **2015** - Zeitschrift *Projekt*

**D**ie 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 2015

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. ■