

ABRAPA
projekt

DEZEMBRO DE 2011 | Nº 49

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL

**Technologische
 Innovation beim
 Fremdsprachlernen:
 Teletandem Brasil – ein
 alternativer Vorschlag**

Literatura de
Migração na aula de
alemão como LE

Da sala de aula
 no interior de
São Paulo para uma
 “WG” em **Munique**:
 comunicação em
 contexto (quase) real



Eine
 Erkenntnis setzt
sich durch:
 Wissenschaftliches
 Schreiben **lernen**
 – je früher desto
besser

Cornelsen



Langenscheidt
 ...weil Sprachen verbinden

Hueber

Freude an Sprachen



Klett

Seit August 2009 obliegt die Redaktion der Fachzeitschrift *Projekt* dem ABraPA-Vorstand in Minas Gerais. Im Redaktionsteam sind: Geraldo Luiz de Carvalho Neto, amtierender Präsident der ABraPA; Magali dos Santos Moura, Dozentin an der UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Ulrike Schröder, Dozentin an der UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) und Vizepräsidentin der ABraPA; Ebal Sant'Anna Bolacio Filho, Dozent am Goethe-Institut Rio und an der UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) und Mônica Maria Guimarães Savedra, Dozentin an der UFF (Universidade Federal Fluminense). Das Ergebnis dieser Zusammenarbeit liegt jetzt vor.

In diesem Jahr freuen wir uns besonders darüber, Ihnen die erste Onlineversion von *Projekt* vorzustellen. Ab 2011 wird die Zeitschrift der brasilianischen Deutschlehrenden nur online veröffentlicht. Mit der vorliegenden Ausgabe von *Projekt* möchten wir demzufolge einen viel größeren Umfang von Lesenden aus dem In- und Ausland erreichen.

Diese Ausgabe berücksichtigt eine breit angelegte Palette von Themen. Hier finden Sie Beiträge zu Didaktik/Methodik, Unterrichtspraxis, Sprachenpolitik, Übersetzung, Literatur und Leistungsmessung. Überdies bieten wir Ihnen zwei Rezensionen: Die erste befasst sich mit dem neuen Lehrwerk *studio d B2 – Die Mittelstufe*, die zweite setzt sich mit dem Lehrbuch *Aussichten*, einem Lehrwerk für die Stufen A1-B1, auseinander.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre! ■



Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão
www.abrapa.org.br

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

► **ABRAPA**

Geraldo Luiz de Carvalho Neto
A/C Werther Institut
Rua Santo Antonio, 589
36015-000 – Juiz de Fora – MG
www.abrapa.org.com
vorstand@abrapa.org.com

www.appla.org.br
applapr@hotmail.com

► **ACPA**

Mariane Pfeiffer Soares
Rua Nazareno, 358 - Glória
89217-008 - Joinville - SC
marianepsoares@yahoo.com.br

R. Lisboa, 974
São Paulo - SP
05413-001
appasaopaulo@uol.com.br

► **ARPA**

Josiane Richter
Rua 24 de Outubro, 112
Porto Alegre – RS
90510-000
josirichter@yahoo.com

► **AMPA**

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

► **APANOR**

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

► **APA-RIO**

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

► **APPLA**

Dorothee Rumker Yazbek
A/C Instituto Goethe
R. Reinaldo S. de Quadros, 33
80050-030 Curitiba – PR

► **APPA-SP**

Martha Heymer Pretola
A/C Instituto Goethe

Projekt

Revista dos Professores de Alemão no Brasil
Nr. 49 – Dezembro de 2011 – ISSN 1517-9281

ABRAPA

Associação Brasileira de Associações
de Professores de Alemão

Diretoria

PRESIDENTE Geraldo Luiz de Carvalho Neto
VICE-PRESIDENTE Ulrike Schröder
1ª SECRETÁRIA Gercélia Batista de Oliveira Mendes
2ª SECRETÁRIO Poliana Coeli Costa Arantes
TESOUREIRA Andrea Theresia Werthaler

Conselho Editorial

Geraldo Luiz de Carvalho Neto, Magali dos Santos Moura, Ulrike Schröder, Ebal Sant'Anna Bolacio Filho, Mônica Maria Guimarães Savedra

Editores Regionais

APPA

Martha Heymer Pretola
appasaopaulo@uol.com.br

ACPA

Mariane Soares
marianepsoares@yahoo.com.br

APPLA

Dorothee Rumker Yazbek
rumker.yazbek@onda.com.br

APA-RIO

Ebal Bolacio
contato@apario.com.br

AMPA

Poliana Coeli
ampa.brasilien@gmail.com

ARPA

Josiane Richter
josirichter@yahoo.com

APANOR

Edvani Alves de Lima
edvani@ccba.org.br

Projeto Gráfico

Andréa Vichi
andreavichi@ig.com.br

Correspondência

Projekt – Revista dos Professores
de Alemão no Brasil
Conselho Editorial – a/c Werther Institut
Rua Santo Antonio 589 – Juiz de Fora/MG
CEP 36015-000 – Brasil
e-mail: Vorstand@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
DIDAKTIK & METHODIK DIDÁTICA & METODOLOGIA	03
Technologische Innovation beim Fremdsprachlernen: Teletandem Brasil – ein alternativer Vorschlag <i>Bruna Pupatto Ruano</i>	
LITERATUR LITERATURA	07
Literatura de Migração na aula de alemão como LE <i>Caroline Brandão de Carvalho</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	13
Da sala de aula no interior de São Paulo para uma “WG” em Munique: comunicação em contexto (quase) real <i>Cibele C.F. Rozenfeld</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	19
Eine Erkenntnis setzt sich durch: Wissenschaftliches Schreiben lernen – je früher desto besser <i>Kathrin Schweiger</i>	
LEISTUNGSMESSUNG AVALIAÇÃO	23
Alemão na rede pública: entre ideal e realidade – uma análise da prova de admissão <i>Norma Wucherpfennig</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	30
A gramática “em exclusivo”: por que e para quê? Um estudo de crenças e expectativas discentes <i>Laura Alves do Prado & André Luiz Ming Garcia</i>	
ÜBERSETZUNG TRADUÇÃO	35
Línguas e culturas em contraste na tradução literária: Formas verbais em questão <i>Mônica Maria Guimarães Savedra, Joyce P. de Noronha & Marina Dupré Lobato</i>	
SPRACHENPOLITIK POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS	39
Ein Profil der brasilianischen Germanistikstudierenden am Beispiel der UNESP in Araraquara <i>Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos</i>	
DIDAKTIK & METHODIK DIDÁTICA & METODOLOGIA	44
Estímulo à formulação de hipóteses e discussão de regras em conjunto: eu, o outro e a construção dos saberes <i>André Luiz Ming Garcia</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	50
Estratégias de Aprendizagem em Língua Estrangeira <i>Nair Sauaia Vansiler</i>	
ÜBERSETZUNG TRADUÇÃO	55
A tradução e a subjetividade presente na palavra: A trajetória da canção natalina alemã “Stille Nacht, heilige Nacht” <i>Anneliese Quandt</i>	
REZENSION RESENHA	60
<i>Studio d B2 – Die Mittelstufe</i>	
REZENSION RESENHA	62
<i>Aussichten</i>	

Technologische **Innovation** beim Fremdsprachlernen: Teletandem Brasil – ein alternativer **Vorschlag**

Bruna Pupatto Ruano¹ | UFPR

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Methode des Fremdsprachenlernens im Tandem. Sie wird seit rund 30 Jahren in verschiedenen Lehr – und Lernkontexten verwendet und wissenschaftlich aufgearbeitet. Das Fremdsprachenlernen per Tandem bezieht sich auf jeweils zwei MuttersprachlerInnen verschiedener Sprachen, die in kooperativer Form zusammenarbeiten, um voneinander die jeweiligen Sprachen zu erlernen. Ein Teilnehmer lernt und übt die Fremdsprache mit seinem Partner, dann tauschen sie die Rollen und wechseln die Sprache.

Der bewusste didaktische Einsatz und die Benennung des Tandem-Konzepts gehen auf die „binationalen Sprachkurse“ des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) in der zweiten Hälfte der 60er Jahre zurück und spiegeln in seiner über 30-jährigen Entwicklung die theoretische Diskussion zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen wieder. (Brammerts 2005:15). In den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde die Methode auch wissenschaftlich untersucht und ausgewertet. Durch die Entwicklung im Bereich der Telekommunikation kann

man heutzutage über Tausende von Kilometern hinweg über das Internet im Sinne der Tandemmethode eine Fremdsprache lernen, bzw. seine Fremdsprachenkenntnisse verbessern. Beim Sprachenlernen im Tandem kommunizieren zwei Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen miteinander, um gemeinsam voneinander zu lernen. Beide versuchen dabei ihre Kommunikationsfähigkeit in der Muttersprache des Partners zu verbessern und mehr über die Person und ihren kulturellen Hintergrund zu erfahren sowie von

Kenntnissen und Erfahrungen des Partners zu profitieren (Brammerts, 2005: 10).

Der erste Typ des Tandems, der in der Tandemgeschichte angewendet wurde, ist das Präsenztandem (*face-to-face*). Dabei ist die gleichzeitige Anwesenheit beider Lerner an einem Ort erforderlich. Da es in Brasilien schwierig ist, Kontakt zu ausländischen Studierenden herzustellen, gibt es kaum Orte, an denen man die Präsenztandem-Methode anwenden kann. Allerdings sind durch den technischen Fortschritt, vor allem im Bereich der Computertechnologie und des Internets, seit den 1990er Jahren Möglichkeiten entstanden, auch über große Distanz hinweg miteinander zu kommunizieren (*eTandem*) (Brammerts, 2005:29). An Orten, wo häufig verschiedene Muttersprachler aufeinander treffen, eignet sich besonders die Methode des Präsenztandems. Besonders in Europa bietet sich diese Gelegenheit oft, da sich viele Menschen mit unterschiedlichen Muttersprachen auf

¹ Fachlehrerin für Deutsch als Fremdsprache am Sprachen- und Kulturzentrum CELIN der staatlichen Universität Paraná (Universidade Federal do Paraná, UFPR) und reguläre Studentin im Masterstudiengang Linguistik.

einem kleineren Raum aufhalten, anders als zum Beispiel in Südamerika. Durch gut organisierte Austauschprogramme an Schulen und Universitäten muss ein Auslandssemester keine große finanzielle Belastung bedeuten. Da der studentische Austausch an brasilianischen Universitäten im Gegensatz zu Europa gering ist, ist die Lernmethode des Tandems in Brasilien kaum verbreitet. Wenn man davon ausgeht, dass der Großteil der Brasilianer nicht in der Lage ist, einen Auslandsaufenthalt zu finanzieren, ist die Online-Tandemarbeit eine bereichernde Alternative für die Fremdsprachenstudierenden unserer Universitäten. Ausgehend von diesem Kontext werde ich das Projekt Teletandem Brasil vorstellen, das mit Videokonferenzsoftware arbeitet. Dies erfolgt mittels des Programms *Windows Live Messenger* oder *Skype*, die schriftliche, mündliche und auch visuelle Kommunikation mittels *Webcam* in Echtzeit ermöglichen.

DAS PROJEKT: TELETANDEM BRASIL-LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA TODOS

Im August 2006 wurde an der Universidade Estadual Paulista (UNESP) in Brasilien das Projekt *TELETANDEM BRASIL - Línguas estrangeiras para todos* eingeführt. Dabei handelt es sich um Selbstgesteuertes Lernen im Teletandem, eingebunden in ein Forschungsprojekt auf dem Gebiet des computergestützten Fremdsprachenlernens und -lehrens im Rahmen der Lehrerbildung. Das Projekt begann mit Partneruniversitäten aus Deutschland, Frankreich, Italien und den USA. Es versucht ein adäquates virtuelles Lerner/Lehrer-Umfeld zu schaffen, in dem sich Studierende der UNESP mit

Studierenden aus aller Welt über ihre Sprachen und Kulturen austauschen können. Die ausländischen Studierenden müssen Portugiesischler sein. Dabei gibt es pädagogische Unterstützung auf beiden Seiten, d. h. durch einen Berater, der die teilnehmenden Studierenden betreut und ihnen auf dem Weg zum Selbstgesteuerten Lernen im Teletandem hilft (Telles 2006).

PRINZIPIEN DES TELETANDEMS

Gemäß der Teletandemwebsite der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (http://www.teletandem.de/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=64) sind die drei wichtigsten Grundsätze des Teletandemlernens:

- **Das Autonomieprinzip**, d.h. beide Partner sind sowohl didaktisch als auch in der Auswahl der im Themenkatalog aufgeführten Themen für ihr eigenes Lernen verantwortlich. Sie entscheiden nach eigener Einschätzung, was sie wann wie lernen möchten und inwieweit ihr Partner sie darin unterstützen kann (Telles/Vasallo, 2006).

- **Das Gegenseitigkeitsprinzip**, d.h. beide Partner verfügen über Kompetenzen, die der andere erlernen möchte und unterstützen sich gegenseitig. Da der Lernerfolg beider Partner auch vom Engagement des anderen abhängt, sind beide bemüht, den Partner beim Erreichen seiner Ziele zu unterstützen (Telles/Vasallo, 2006; Brammerts/Kleppin, 2005; Projekt *Tele-Tandem*, 2003).

- **Das Prinzip der Einsprachigkeit**, d.h. beide Partner sind gefordert in der fremden Sprache zu kommunizieren statt auf die einfachere Muttersprache zurückzugreifen. So übernimmt jeder Partner

abwechselnd die Rolle des Lerners und des Lehrers, was zu einem ausgewogenen Machtverhältnis zwischen den Partnern führt und ihre Motivation verstärkt (Telles/Vasallo, 2006).

DIE PHASEN EINER TELETANDEMSITZUNG

Wie Elstermann in ihrer Diplomarbeit *Vom Präsenztandem der 1960er Jahre zum internetgestützten Teletandem des FASK der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim und der Universidade Estadual Paulista in Assis, Brasilien (2008)* angibt, dauert eine Teletandemsession in der Regel 90 Minuten (2 x 45 min.), wobei jeweils 45 Minuten für eine Sprache reserviert sein sollten (ELSTERMANN, 2008). Laut Elstermann wird empfohlen, die Reihenfolge der Sprachen bei jeder Sitzung zu wechseln, da die zweite Stunde aufgrund der hohen Konzentration, die das Teletandem erfordert, oft weniger effektiv ist als die erste.

Jede Stunde einer Teletandemsession gliedert sich jeweils in zwei Phasen. Die erste Phase besteht aus der Konversation der Partner über ein Thema oder mehrere Themen. Sie ist zeitlich gesehen die Hauptphase, da der Großteil der Sitzung (ca. 30 min.) für die Konversation reserviert ist. In dieser Phase können die Partner über ausgewählte Themen sprechen, die sie besonders interessieren. Der Muttersprachler (MS) sollte den Nicht-Muttersprachler (NMS) frei sprechen lassen und besonders darauf achten, was und wie der Partner etwas sagt. Der MS muss ein guter

Zuhörer sein und auf das, was der Partner sagt, eingehen, um die Konversation nicht abbrechen zu lassen. Gleichzeitig sollte sich der MS Notizen über fehlendes Vokabular, Grammatikfehler und Ausspracheschwierigkeiten seines Partners machen. Dies ist dann besonders wichtig, wenn die Verständlichkeit beeinträchtigt ist. Größere sprachliche Korrekturen und Kommentare werden lediglich notiert und am Ende der Sitzung besprochen, um die Konversation nicht unnötig zu unterbrechen. In der zweiten Phase der Teletandemsitzung, der sprachlichen Feedback-Phase, sollen die Partner über sprachliche Schwierigkeiten und Unklarheiten sprechen und die Sitzung bewerten. Diese Phase, die die letzten 15 Minuten der Sitzung einnimmt, gibt den Studierenden die Gelegenheit, ihre Notizen zu besprechen, die während der Konversationsphase festgehalten wurden. Dabei sollten die grammatikalischen Erklärungen des MS nicht ausufern, sondern sich auf das Wesentliche beschränken.

(ELSTERMANN, 2008)

TECHNOLOGISCHE INNOVATIONEN IM TELETANDEM

Laut der Arbeit *Telepresença no Teletandem: um quadro teórico* von Vassalo (2007) ermöglicht die technologische Innovation einige Handlungen, die nur beim Teletandem möglich sind und nicht beim Präsenztandem. Die Partner können zum Beispiel:

1. zur gleichen Zeit einfach und natürlich

tippen und sprechen (das ist möglich, weil beim Teletandem der Bildschirm, der Kommunikationsrahmen und die Tastatur immer vor den Partnern stehen). Solche Eigenschaft kann dem wenig zuständigen Partner helfen.

2. schreiben und sehen, ohne zu hören. Das kann bei der Übung des Schreibens helfen, ohne die Kommunikation einzuschränken.

3. asymmetrisch handeln – zum Beispiel, wenn der Partner *Webcambilder* und/oder -Klänge sendet, während der andere sich nur durch das Schreiben ausdrückt. Ein solches Unterhaltungsschema kann die Übung einiger beiderseits getrennten Fähigkeiten fördern.

4. Dateien, die in den jeweiligen Computern gespeichert sind, schnell und zusammen öffnen und durchsehen, aber auch Webseiten öffnen oder im Internet Videos sehen, ohne aufzuhören das zu tun, womit man gerade beschäftigt ist. Das steigert die Interaktivität und die Lebendigkeit, was die Wahrnehmung des Raums des Partners und des Kommunikationsinterfaces betrifft.

TELETANDEM AN DER UNIVERSITÄT – EIN ALTERNATIVER VORSCHLAG

Um das Projekt an einer Universität einführen zu können, gibt es drei Anforderungen:

a) eine Sprachabteilung, die Portugiesisch anbietet (für Universitäten, die sich nicht in Brasilien befinden) oder mindestens eine der Fremdsprachen des Projekts (für brasilianische Universitäten);

b) einen Dozenten, der als lokaler Organisator und Koordinator des

Teletandems für die Universität arbeiten kann; dieser Dozent kann ein persönliches Forschungsprojekt im Kontext des Teletandem-Brasil-Projektes mit seinen eigenen und den brasilianischen Kursteilnehmern durchführen;

c) eine Infrastruktur in der Universität, die den Kursteilnehmern den Zugang zu Computern, *Webcams* und schnellem Internet ermöglicht;

Wir können sicher davon ausgehen, dass viele Universitäten schon alle Voraussetzungen erfüllen, um das Projekt zu realisieren. Das Projekt könnte somit für viele Sprachabteilungen geeignet sein.

ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Im Gegensatz zum *Präsenztandem* oder *eTandem*, hat das Teletandem den Vorzug, trotz oft großer Distanz zwischen den Lernern einen sehr direkten und persönlichen Kontakt unter ihnen zu ermöglichen. Die Partner haben die Möglichkeit, sich bei der Live-Übertragung mittels *Webcam* persönlich gegenüberzusetzen und dabei gleichzeitig zu schreiben, zu sprechen und zuzuhören. Die technologischen Innovationen können das *face-to-face* Tandem nicht ersetzen, aber annähernd nachbilden, vorausgesetzt die technischen Grundlagen stimmen. Meiner Meinung nach würde diese Art der Arbeit in unserem universitären Kontext funktionieren. Um eine erfolgreiche Arbeit erreichen zu können, müssen allerdings einige Vorbehalte beachtet werden. Erstens ist das Engagement des Lehrens für das Projekt unerlässlich. In einem solchen Prozess bleibt die Rolle des Lehrers wesentlich, da er den Student auf den richtigen Weg leiten muss: Er soll den Teilnehmern sowohl dabei helfen, ihre

Überlegungen zur Fremdsprache zu fördern, als ihnen auch eine Methodologie für das Sprachlernen an die Hand zu geben. Die Beziehung zwischen Lehrer/Student ist anders als im Klassenzimmer aber nicht weniger interessant und anregend. Ein anderer Aspekt, der die Teletandemaktivitäten an der Universität attraktiver machen würde, wäre nach meiner Ansicht die Anerkennung von *Credits*. Die Aktivität sollte formal strukturiert sein. Es sollte ein Teil der Lernstunde sein und nicht abhängig gemacht werden von den spontanen Wünschen der Partner. Die Studenten würden merken, dass das Projekt nicht nur eine Unterhaltung mit einem fremden „Freund“ bedeutet. Sie werden nämlich durch diese Lernform die Fähigkeit entwickeln, auf zwei Ebenen der

Kommunikation gleichzeitig zu achten, und zwar zum einen auf den Inhalt (was gesagt wird) und zum anderen auf die Form (wie etwas gesagt wird). Die für ein solches Vorhaben notwendige Investition wäre sicher für die jeweilige Institution von groben Gewinn. Bezüglich der Infrastruktur wäre der Prozess fast kostenlos. Ich denke, dass eine Einführung des Projekts ziemlich einfach wäre. Zusammenfassend möchte ich sagen, dass das Projekt Teletandem-Brasil eine günstige Alternative für die existierenden universitären Strukturen in Brasilien wäre, um den Fremdsprachenstudenten eine authentische Unterhaltung mit einem Muttersprachler zu ermöglichen. An vielen Universitäten gibt es Studenten, die eine Fremdsprachenausbildung machen, um als Lehrer zu arbeiten. Viele dieser

Studenten haben während des Studiums niemals die Möglichkeit, realen Kontakt mit einer Person der Zielsprache aufzunehmen. In Bezug auf die Sprachpolitik kann das Projekt sogar die sozialen Unterschiede mindern. Selbst wenn der Student nicht in der Lage ist, einen Auslandsaufenthalt zu finanzieren, hat er trotzdem die Möglichkeit, einen Ausländer zu treffen und mit ihm zu kommunizieren. Viele Kursteilnehmer haben ja schon jetzt die Zugangsmöglichkeit zu Computern, *Webcams* und einen schnellen Internetzugang während des Fremdsprachenunterrichts. Sicherlich ist auch dieses Projekt verbesserungsfähig, aber wenn es gut angewendet wird, würde es auch in seiner momentanen Form die Möglichkeit bieten, Barrieren zwischen Menschen und Kulturen abzubauen. ■

LITERATURHINWEISE

- BRAMMERS, Helmut. KLEPPIN, Karin. *Selbstgesteuertes Sprachlernen im Tandem*. Stauffenburg Verlag: Tübingen, 2005.
- ELSTERMANN, A.K. *Vom Präsenztandem der 1960er Jahre zum internetgestützten Teletandem des FASK der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim und der Universidade Estadual Paulista in Assis, Brasilien*. Teletandem Brasil – Akademische Produktion des Projekts, 2008. HYPERLINK "<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25&NewLangID=4>" <http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25&NewLangID=4> (08/2010)
- MACAIRE, Dominique. *Du tandem au télé-tandem: Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles*, 2004. HYPERLINK "<http://www.tele-tandem.de/doclies/macaire-iufm/macaire-iufml.html>" <http://www.tele-tandem.de/doclies/macaire-iufm/macaire-iufml.html>. (08/2010)
- TELETANDEM. *Die Prinzipien des Teletandems*. HYPERLINK http://www.teletandem.de/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=64 (08/2010)
- TELLES, J. A. *Telet@ndem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Pontes Editora, Campinas-SP, 2009.
- TELLES, J. A. & VASSALLO, M.L. *Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT*. The ESPecialist, v. 27(2). PUC-SP, 2006, p.189-212.
- VASSALLO, M.L. & TELLES, J. A. *Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives*. The ESPecialist, v. 27(1), Brasil, PUC-SP, 2006, p. 83 – 118.
- VASSALO, M.L. *Telepresença no Teletandem: Um quadro teórico*. Teletandem Brasil – Akademische Produktion des Projekts, 2007. HYPERLINK "<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>" <http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25> (08/2010)
- VASSALLO, M.L. & TELLES, J. A. *Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives*. The ESPecialist, v. 27(1), Brasil, PUC-SP, 2006, p. 83 – 118.

Literatura de Migração

na aula de alemão como LE

Caroline Brandão de Carvalho¹

O cenário mundial pós-moderno, caracterizado por seu intenso movimento migratório, pelo multiculturalismo, pela busca da identidade e pela vivência da alteridade, encontra na literatura um poderoso instrumento didático, que pode viabilizar de forma marcadamente lúdica e simbólica as discussões relacionadas ao conceito de *Landeskunde* nas aulas de alemão como LE.

A escolha do tema supracitado para a elaboração de um projeto didático, com o objetivo de ser aplicado nas aulas de alemão, justifica-se por seu caráter atual e, sobretudo, por estimular a possibilidade do trabalho com textos autênticos, que abordem fenômenos literários que se desenvolvem hoje em decorrência das significativas modificações político-culturais vivenciadas pela Alemanha ao longo das últimas décadas. É importante ressaltar que o principal fator que motivou a concepção desse projeto foi justamente o uso do texto original como forma de estímulo para o interesse e satisfação do estudante e, ao mesmo tempo, a consequente contribuição para o aumento de seu vocabulário e compreensão de

algumas estruturas gramaticais e usos contextuais da língua alemã.

No que se refere às conflituosas questões ligadas à imigração, acentuadamente a partir dos anos 1970, e à integração de outros grupos étnicos em território alemão, nos acrescenta a pesquisadora Janet M. Paterson

[...] a literatura é um espaço privilegiado para a expressão da outridade. Muito mais do que outras disciplinas, tais como a Música, as Artes Visuais, a Filosofia, e até mesmo a História, é a Literatura que pode representar a questão da alteridade de maneira simbólica e complexa. (PATERSON 2008:17)

No presente artigo, procura-se

abordar a elaboração de um projeto didático que tem a intenção de trabalhar o tema da “Literatura de Migração” em aulas de alemão, tanto no contexto de um instituto privado, quanto em aulas regulares em uma escola, ou mesmo no centro de línguas de uma universidade. O projeto deve ser realizado em, pelo menos, duas aulas de uma hora e meia cada, a partir do nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.

Como *corpus* para a elaboração do projeto, partiu-se da unidade 9 do livro didático *Studio d - B1*, intitulada *Migration*, cuja referência à questão da imigração para Alemanha é registrada através de textos curtos e alguns exercícios de escuta e escrita. Nesse primeiro momento procura-se, basicamente, fazer uma introdução ao tema, ativando o *Vorwissen* do estudante e estimulando à absorção de um vocabulário essencial à compreensão do assunto. Especificamente foram selecionadas algumas atividades da página 154 a 157. Essa primeira fase do projeto estaria mais orientada à capacidade receptiva do estudante, embora também o estimule a breves atividades de produção de fala e escrita.

¹ Mestranda na Universidade Federal de Minas Gerais em Teoria da Literatura.

Após ter realizado uma primeira aproximação do estudante com o assunto através do trabalho com o livro de curso, buscando, ao mesmo tempo, ativar seu conhecimento prévio diante do contexto brasileiro, suas próprias experiências e primeiras observações, optou-se por dar continuidade ao plano de aula exibindo trechos curtos do filme *Gegen die Wand* (“Contra a parede”), do diretor Fatih Akin. Além da intenção implícita de despertar o interesse do aluno pelo universo cultural, através do viés do cinema contemporâneo alemão, a opção pela exibição especificamente desta obra se faz por dois motivos principais: em primeiro ponto está o fato de que haveria uma continuidade direta do que foi abordado na primeira fase do trabalho com a unidade 9 do *Studio d – B1*. Pelo menos dois dos textos desta unidade tratam da vida e obra de Fatih Akin e, assim, os trechos de seu filme funcionariam como uma extensão imagética do trabalho textual, anteriormente realizado. O filme procura transmitir, através do olhar do diretor, as angústias vividas por Cahit e Sibel, dois personagens que vivem na Alemanha e, apesar de procederem da mesma origem turca, são constituídos por naturezas distintas e se encontram em momentos e buscas também distintas. Aqui estão representados elementos da identidade e alteridade e os conflitos de integração que podem acontecer não somente entre grupos étnicos diferentes, mas também entre indivíduos vindos de uma mesma cultura². “Contra a parede” trata fundamentalmente do imenso desconforto sentido pela chamada “segunda geração” (os filhos dos primeiros

imigrantes da Turquia que chegaram como “trabalhadores convidados” ou *Gastarbeiter*³) ou, a primeira geração de turcos que cresceu na Alemanha e vive hoje um grande conflito de identidade, influenciados tanto pelo “ocidente”, quanto pelo “oriente”. Na Alemanha são vistos como turcos e na Turquia, como alemães. Tem-se aí o segundo ponto pelo qual trechos deste filme foram especialmente escolhidos para fazer parte do projeto: o próprio diretor Fatih Akin é um representante da “segunda geração”. Cito aqui parte de uma entrevista com o cineasta, retirada da unidade *Migration*, do livro de curso. Ao ser questionado a respeito do roteiro do filme *Solino*, um dos seus trabalhos de direção, declara Fatih Akin:

[...] *Da geht es um Gastarbeiter, die Generation meiner Eltern, um Familie, Heimat. Die Amatos hätten ebenso gut Türken sein können. Für mich sind das einfach Gastarbeiter, unsere Leute! Jetzt sehe ich den Film auch als Denkmal für die erste Generation, für meine Onkel und Tanten (FUNK 2007: 157).*

Na terceira fase do projeto, optou-se pela volta à 9ª unidade do livro de curso, às páginas 162 e 163. O exercício proposto é estruturado a partir de duas atividades baseadas em quatro textos curtos, que são exemplos de *Ein- und Auswanderung*. Estaria implícita, assim, a ideia da riqueza contida na multiplicidade de histórias que fazem parte do processo de migração. Neste exercício, propõe-se a leitura desses quatro

pequenos textos que tratam de pessoas comuns e também conhecidas, e uma posterior organização cronológica de cada um deles, relacionando-os a quatro diferentes períodos da história da migração/emigração na/da Alemanha: um suíço que emigra para os Estados Unidos, um alemão que emigra para Inglaterra, a escritora judia Nelly Sachs que, na Segunda Guerra Mundial, emigra para a Suécia e o texto (c) que nos interessa especialmente pelo tema, pois se trata da biografia de Hatice Akyün, cujos pais eram *Gastarbeiter* vindos no ano de 1972 para Duisburg. A segunda atividade, intitulada *Auf und davon*, trabalha a habilidade auditiva do estudante através da apresentação de fatos biográficos das mesmas quatro pessoas que emigraram de seus países de origem. O aluno escuta o áudio e marca as assertivas corretas. É interessante ressaltar que a segunda assertiva deste exercício trata da questão da dificuldade de assimilação da língua alemã pela “primeira geração”, explicando o motivo principal pelo qual os pais de Hatice Akyün não falam bem o alemão: eles nunca frequentaram de fato um curso completo da língua alemã. Percebe-se, dessa forma, que o livro didático exerce um papel de grande influência na formulação e abordagem de temas polêmicos do mundo contemporâneo. Ele é também responsável pela gênese ou dissolução de preconceitos e estereótipos negativos que se fixam, muitas vezes de forma rígida, à imagem de um determinado grupo étnico.

Ainda na página 163, o livro *Studio d*

² O encontro com o outro é sobrenatural, podendo haver simultaneamente estranhamento e identificação (HAUJAJI 2009: 41).

³ “Os primeiros trabalhadores turcos jovens chegaram na segunda metade dos anos 1950, contratados por empresas alemãs que sofriam de uma crônica falta de mão-de-obra. Aceitou-se que eles viessem para a Alemanha em bases temporárias, mas o fato é que só uns poucos regressaram e, posteriormente, quando lhes foi oferecida uma certa quantia em dinheiro para voltar à Turquia, cerca de 55 mil o fizeram. Nos anos 1970, a necessidade de trabalhadores convidados se reduziu drasticamente. Entretanto os jovens trabalhadores que se haviam estabelecido na Alemanha regressaram às suas cidades ancestrais e de lá voltaram para a Alemanha trazendo as noivas ou esposas. [...] As perspectivas de um padrão de vida mais elevado eram muito maiores na Alemanha, e caso não encontrassem trabalho eles receberiam assistência social”. (LAQUEUR 2007: 58-59)

traz uma atividade de leitura do texto *Haus der Geschichte Baden – Württemberg: Dauerausstellung Ein-Auswanderung*. Aqui o exercício trata do “Museu da Migração” e estimula o trabalho com o vocabulário e termos essenciais para este tema, como: *religiöse Verfolgung, Gastarbeiter, Migration, politische Verfolgung* ou *Migrantenschicksale*. Propõe-se nesse momento a realização das atividades propostas pelo livro, assim como os posteriores comentários a respeito do texto em pequenos grupos, ou mesmo em duplas. Esse poderia ser um tempo oportuno para a conclusão da primeira aula, acompanhada de duas principais tarefas para casa. A primeira delas seria a produção de um texto no qual o estudante tivesse a possibilidade de assumir a personalidade de um imigrante – originário do país de sua escolha e com destino a qualquer outro país – tomando como base o texto anteriormente lido e discutido. Esse texto poderia ser entregue na semana seguinte, para que o aluno tivesse oportunidade de fixar melhor o vocabulário estudado e tempo suficiente para reavaliar suas ideias e produzir uma redação com tempos verbais variados, como *Präsens, Perfekte Präteritum*, assim como outras estruturas gramaticais estudadas durante os semestres anteriores. A segunda das atividades para casa seria a leitura prévia do capítulo *wieder zuhause*, do romance *Integrier dich, Opa – Stories vom Erfinder des deutsch-türkischen Kabarets* (“Vê se integra, vovô – Histórias do inventor do cabaré turco-alemão”), publicado em 2008 pelo escritor turco Şinasi Dikmen.

Para tornar a leitura do texto original mais fluente, compreensível e prazerosa há que se preparar um material complementar, que auxilie o estudante com o vocabulário do capítulo. Em anexo disponibilizamos uma tabela que poderia ser tomada como exemplo. A tabela é dividida



em duas colunas intencionalmente elaboradas para que o aluno possa perceber as diferenças e nomear aquelas classes de palavra na linha em branco, no início da tabela. Uma das colunas contém apenas verbos e a outra, substantivos, adjetivos, advérbios e expressões contextuais da língua alemã.

O trabalho com o texto na aula seguinte deverá ser realizado utilizando-se cerca de 90% do tempo disponível de uma hora e meia. É importante tentar absorver dos alunos suas primeiras impressões a respeito da linguagem e temática registradas no romance, assim como seus personagens, o tempo da narrativa, o contexto comunicativo, acrescentando, quando necessário, informações não somente sobre o livro, como também sobre a própria vida do autor. A leitura de alguns trechos do romance em sala ou o trabalho com o próprio vocabulário do capítulo poderiam ser desenvolvidos em pequenos grupos, sempre com a supervisão do professor. Dessa forma, os alunos usariam seus potenciais comunicativos ao tentarem esclarecer em alemão as dúvidas dos colegas que fossem relativas tanto ao vocabulário em si, quanto ao conteúdo de determinados trechos do capítulo,

especialmente escolhidos para cada um dos grupos.

O livro de Dikmen faz menção à história da imigração para a Alemanha Ocidental e, em várias passagens, às tradições turcas, através da culinária e dos hábitos característicos desse grupo étnico, como por exemplo, jogar *okey* e comer sementes de girassol. O narrador-personagem, Ali, compara ao longo do romance os comportamentos sociais marcadamente distintos dos grupos étnicos: alemães e turcos. Ele atenta para a tendência turca da vida em comunidade, o que não se pode definir como um traço específico de turcos na Alemanha. Tal tendência, na verdade, é uma imposição do próprio processo de imigração. O laço comunitário surge como instrumento de proteção e auto-preservação diante do meio totalizante em que se inserem como imigrantes.

Neste sentido, poderíamos pensar a identidade do personagem Ali a partir do conceito de “Tradução”, explorado por Stuart Hall:

Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença

é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas (HALL 2001: 88).

O escritor Şinasi Dikmen, através de seu personagem Ali, questiona os conceitos de identidade, alteridade e, sobretudo, de integração, na medida em que coloca em xeque o que seria, e como seria possível, acontecer a tão sonhada integração dos imigrantes na Alemanha. Nesse sentido, o personagem assegura que, para que os imigrantes se transformem em indivíduos integrados na sociedade, tenham de perder a sua identidade turca para se tornarem completamente alemães, logo isso nunca será possível. O que significaria dizer que, neste caso, não se trata de um processo de integração, mas sim de aculturação. A integração não seria, então, a anulação das diferenças e sim o interesse manifestado também pelos alemães em relação à cultura dos imigrantes e a compreensão mútua dessas diferenças.

A obra de Şinasi Dikmen está permeada por suas vivências. O escritor nasceu em 1945 na Turquia, há mais de trinta anos imigrou para a Alemanha, onde iniciou sua carreira artística como ator e, posteriormente, destacou-se também como escritor. Foi um dos responsáveis pela primeira montagem teatral teuto-turca, de estilo *Kabarett*, que continua em plena atividade em Frankfurt. Pode-se dizer que uma das características mais marcantes de sua obra é a presença da sátira, a maneira irônica, sarcástica de tratar os conflitos gerados pelo embate de culturas tão diferentes dentro do mesmo país.

No que se refere à identidade do autor, pode-se tomar como base o trecho em que Stuart Hall analisa aspectos da

obra do escritor Salman Rushdie e acrescenta:

Escritores migrantes, como ele, que pertencem a dois mundos ao mesmo tempo “tendo sido transportados através do mundo..., são homens traduzidos” (Rushdie, 1991). Eles são o produto das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais. Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas (HALL 2001:89).

No caso da obra *Integrier dich, Opa*, Dikmen aborda a busca pela integração, questionando-a através da visão do personagem principal, um turco que imigrou para a Alemanha Ocidental nos anos 1970. Ele narra suas vivências e observações, que perpassam duas instituições principais: a Família e a Associação (formada inicialmente por ele e seus três amigos turcos que imigraram na mesma época para Alemanha). A busca pela integração torna-se, ao longo do livro, uma ideia fixa e constante na vida de Ali.

O autor ironiza tanto estereótipos alemães quanto turcos. Os valores tradicionais da cultura turca são colocados em xeque. Deve-se levar em conta que, em geral, os imigrantes turcos que foram para a Alemanha eram pessoas sem muitos títulos ou instrução acadêmica, que vinham de pequenos lugarejos no interior da Turquia, onde a religião islâmica exercia maior presença do que em grandes centros como Istambul ou Ankara. E, por essa razão, muitas famílias que se fixaram em território alemão seguiram praticando a religião islâmica, embora na Turquia não haja apenas islâmicos, e nem mesmo o país se declare como tal.

Por outro lado, o personagem Ali aponta traços culturais alemães, que segundo sua visão, mostram-se impessoais, inflexíveis, demasiadamente reflexivos e certas vezes arrogantes, em várias situações do cotidiano. Entretanto, o autor relativiza os próprios valores ou preconceitos de seu personagem, por exemplo, quando Ali percebe-se impelido a amar seu generoso genro alemão, ou mesmo, ao temer imensamente que a educação dos netos seja “demasiadamente” influenciada pela cultura germânica. Como no seguinte trecho (contido no capítulo a ser entregue aos alunos), quando sua esposa questiona seus conceitos de identidade e, mais especificamente, a respeito da identidade do neto:

“Ich habe dir hundert Mal gesagt, es gibt nicht den Deutschen und nicht den Türken. Ist dein Enkelsohn nun Türke oder Deutscher?”

“Türke!”

“Sein Vater ist ein Deutscher, er geht in die deutsche Schule, er lernt deutsche Geschichte, er hat deutsche Freunde, und du behauptest immer noch, er ist Türke.”

“Er ist aber mein Enkelsohn, mein, verstehst du, mein, mein Enkelsohn, nicht der von Herbert, nicht der von der von der anderen Seite.” (DIKMEN 2008: 187)

Dikmen tem um fino trato humorístico com a linguagem literária e, ao mesmo tempo, deixa nas entrelinhas mensagens verdadeiramente significativas de onde pode estar a tão desejada integração: talvez no amor entre a filha e o genro alemão de Ali, o que ultrapassa todas as diferenças culturais. Também na relação entre ele e seu neto, com quem

compartilha longos diálogos e aprende muitas “lições”. Ao longo do romance, há uma constante aproximação afetiva entre ambos, e a tentativa de se conhecerem mutuamente e se respeitarem na diferença. Sobretudo na passagem em que “negociam” aulas de alemão para o avô em troca de ensinamentos ao neto sobre a cultura turca. Nesse sentido, pode-se perceber que o personagem do neto de Ali representa a materialização do “entre-lugar” cultural que, segundo Homi Bhabha, são:

Aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA 2003: 20).

Para introdução ao trabalho com

capítulo do romance de Dikmen, sugere-se para esta segunda aula a exibição de um vídeo retirado da internet, que foi produzido pela *Spiegel TV – Magazin*⁴ no ano de 2010. Neste vídeo, com duração de 3 minutos, um repórter narra algumas imagens e faz entrevistas com torcedores turcos e alemães no *Olympia-Stadion* em Berlim, onde uma partida de futebol entre as duas seleções está para acontecer. Do ponto de vista didático, o vídeo é bastante ilustrativo ao trazer à tona uma situação do cotidiano, em que a tensão social entre os dois grupos étnicos fica extremamente exacerbada, principalmente pelo fato de que a massiva maioria de torcedores é da seleção turca. Assim, o estudante tem a chance de perceber mais precisamente o quanto a questão dos debates ligados à migração influenciam a vida em sociedade na Alemanha. A questão da diferenciação e implicação dos conceitos *Integration* e *Assimilation* para o grupo étnico turco é também abordada no vídeo e está implícita tanto no filme de Fatih Akin, como no romance de Şinasi Dikmen, tendo forte

relevância para os debates relativos à Literatura de Migração.

Para que o objetivo didático do projeto apresentado seja alcançado, ou seja, que o estudante de alemão como LE tenha podido absorver um pouco mais dos conteúdos de *Landeskunde* e tenha podido, ao mesmo tempo, desenvolver suas capacidades linguísticas pelo viés da atual Literatura de Migração na Alemanha, parte-se do seguinte pressuposto: as manifestações literárias fazem parte da dinâmica de relações culturais na sociedade e, dessa forma, os elementos da cultura podem ser considerados objetos intervencionistas. Neste sentido, as manifestações do comportamento social não se desenvolvem como um campo autônomo e determinado, mas como reflexos culturais diretamente envolvidos com as disputas de valores e diferenças na luta social pelo poder, ou pela “voz de enunciação”, que o sujeito pós-moderno, fragmentado e contraditório deseja assegurar e ser um porta-voz de seu grupo, como no caso de Şinasi Dikmen. ■

⁴“Es sah aus wie ein Zukunftsszenario aus der Feder von Herrn Sarrazin: Die Begegnung Deutschland-Türkei im Berliner Olympia-Stadion. 50.000 türkische Fans ließen die ebenfalls anwesenden 20.000 deutschen Fans wie ein Häufchen Elend aussehen. Oberhand gewannen die Deutschen erst, als zwei Männer mit Migrationshintergrund namens Klose und Özil die Siegtreffer schossen. Deutschland - ein Fußballmärchen aus 1001 Nacht”. (SPIEGEL.DE 2010)

BIBLIOGRAFIA

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2ª. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- CONTRA a parede (Título original: *Gegen die Wand*). Direção: Fatih Akin. Produção: Stefan Schubert, Ralph Schwingel e Andreas Schreitmüller. [S.l.]: Corazón International; arte; Panfilm; Wüste Filmproduktion; Norddeutscher Rundfunk, 2004. 1 bobina cinematográfica (123 min), son., color., 35mm.
- DIKMEN, Şinasi. *Integrier dich, Opa: Stories vom Erfinder des deutsch-türkischen Kabarett*. Saarbrücken: Conte, 2008.
- FUNK, H. et al. *Studio d B1. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen, 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HAUAJI, Karime Amaral. “Estranho familiar: impressões do imigrante em sua relação com a terra, a cultura e a literatura”. In: *Identidades fora de foco*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: De Letras / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
- LAQUEUR, Walter. *Os últimos dias da Europa: epítáfio para um velho continente*. Tradução de André Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- PATERSON, Janet M. “Pensando o conceito de alteridade hoje” (entrevista concedida a Sandra Goulart Almeida. *Aletria*. Revista de estudos de literatura. Caderno Temático “Alteridades hoje”, vol.16, Belo Horizonte: FALE/ UFMG; PosLit/CEL, 2008, p. 13-19. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/publicacao002115\(A16\).html](http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/publicacao002115(A16).html) > Acessado em 20 Set. 2009.
- MESUT Özil: Auswärtsspiel in der Heimat. Produção: Spiegel TV – Magazin. Berlim, 10.10.2010 (2:59 min) son., color., vídeo. Disponível em: <http://www.spiegel.de/video/suche/index.html?suchbegriff=integration> > Acessado em 5 de Julho 2011.

ANEXO 1

Wortschatz des Kapitels „Wieder zuhause“

die Gewohnheit	schien – scheinen
der Dreck	aßen – essen
die Bemühung	saß – sitzen
<i>Büyükbaba</i>	aufgeben
<i>Pascha</i>	gestockt-
der Verein	ahnte
„der von der anderen Seite“= hier: die deutschen Schwiegervater und Schwiegermutter Alis Tochter	mochte = mögen
unbedingt	nützte...aus = ausnutzen
bestaussehende = das Aussehen	erlaube
der Atem	verbietest
der Schalppschwanz	verwandelt
geschweige denn	abgeblockt
der Bengel	steckst
der Zorn	entscheide
allmählich	angesprochen = ansprechen
die Verallgemeinerung	geschnitten
der Vorsitzender	geblutet
ruhmreich	schlage ...vor
<i>Dünürs-</i>	kam...entgegen
strikt	versankt
gutmütige	lehnte...ab
selbstverständlich	nimmt ...zu
der Morast	rühren
merkwürdig	beizubringen
lahmarschig	bestand
der Rosenkranz	behaupteten
zärtlich	übe
die Epen	verlöre
Spitzbübisch	brächte
gescheit	seien
der Dichter	behandelte
der Eindruck	vorgetragen
die Eigenschaft	ersetzt
die Fähigkeit	zwinkern
die Scheingründe	
die Vorstandwahl	
Die Brandrede	
der Mischmasch	
das Vorleben	
der Verwandte	
harmlos	
schwammig	
arschkriescherich	
üblich	
feurig	
die Aufforderung	
der Stotterer = hier: ein Freund von Ali	
stinksauer	

Da sala de aula no interior de São Paulo para uma “WG” em Munique: comunicação em contexto (quase) real

Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld | FCL-Unesp-Araraquara

A partir dos anos 80, pesquisadores, professores e estudiosos da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras vêm pronunciando de forma crescente e uníssona a grande necessidade de se focalizar em sala de aula, prioritariamente, o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos, em lugar do ensino da “língua pela língua”.

Desde então, o estudo da gramática normativa descontextualizada e a prática de repetição mecânica de estruturas gramaticais dão lugar ao ensino pautado na negociação de sentidos e na comunicação em situações reais de uso da língua. No entanto, o grande desafio ainda está em “criar situações reais” em sala de aula que sejam relevantes e interessantes para o aluno.

Este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de uma experiência com licenciandos do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Araraquara, durante um curso intensivo de férias, ao longo do qual foi realizado um projeto de “Simulação Global”, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa (cf. CANALE, 1996), ou seja,

as competências gramatical, discursiva, estratégica e sócio-cultural, bem como a intercultural (cf. WEIER, 2002), o uso de novas tecnologias e de promover a negociação de sentidos em sala de aula por meio da interação entre os alunos.

A SIMULAÇÃO GLOBAL

De acordo com Williams (2010), a Simulação Global (doravante SG) como proposta para o ensino de línguas não é nova. Criada nos anos 70 por Francis Debyser em contexto de ensino e aprendizagem de francês, a SG é considerada uma alternativa aos métodos de ensino estrutural (WILLIAMS, 2010, apud DEBYSER, 1974). Por meio de sua aplicação, o foco se desloca da estrutura da

língua para sua realidade prática, em um ambiente simulado.

Sua caracterização como “global” deve-se ao fato de a língua ser utilizada de forma completa e de acordo com seu funcionamento em contexto real.

Debyser (1996) e colaboradores criaram uma grande variedade de projetos de simulação global, partindo de contextos fictícios como “o prédio”, “a ilha”, “o vilarejo”. O principal objetivo da SG é simular a realidade, por meio do oferecimento aos estudantes de um mundo imaginário, que poderá ser vivenciado como se fosse real (WILLIAMS, 2010). De acordo com a autora, as atuais tecnologias de informação e comunicação (TICs) são de grande valia para a proposta, na medida em que oferecem um leque de possibilidades de coleta de informação e de promoção de realidade virtual (op. cit., 2010).

A SG poderia ser compreendida como simples “*Rollenspiel*”, ou seja, desempenho de papéis. No entanto, a autora sintetiza algumas diferenças fundamentais entre simulação global e “*Role Play*”:

Tabela 1: Diferenças entre “Role Play” e Simulação Global (baseado em Williams, 2010)

Role Play (Livingstone, 1983; Shaw, Corsini, Blake & Mouton, 1980)	Global Simulation (Debyser, 1980, Caré et al. 1992, Yaiche, 1996)
Objetivo principal: prática de estruturas estudadas (gramática, vocabulário, expressões funcionais e linguísticas).	Objetivo principal: ênfase na comunicação efetiva e espontânea.
Duração: curta, em geral, simples diálogos.	Duração: variável, depende do cumprimento das tarefas. Pode ser realizada em uma aula ou todo o semestre.
Estudantes: seguem instruções dadas, papéis e esquemas pré-estabelecidos pelo professor e interação de acordo com eles.	Estudantes: representam os papéis que criam; imaginam esquemas de interação com os demais participantes.

Na simulação global (SG), os alunos criam seus personagens a partir de uma dada situação e determinam a forma como eles se interrelacionam e interagem entre si. A representação de papéis permite que ocorra um distanciamento dos alunos de suas reais identidades. Em decorrência disso, nota-se que muitos participantes sentem-se mais confortáveis para falar sobre si e para defender seus pontos de vista. Além disso, para essa atuação, eles devem selecionar as formas linguísticas e discursivas mais adequadas ao contexto e à situação de uso da língua, fato que lhes proporciona maior autonomia discursiva na interação.

A SG enfatiza ainda o desenvolvimento da competência intercultural, visando o conhecimento e a conscientização de regras sócio-culturais da cultura-alvo e a reflexão sobre a própria cultura e a do outro.

Williams (2010) distingue os passos para a realização de uma simulação global como:

- 1) A elaboração da situação contextual: refere-se à definição do tempo e espaço em que os eventos comunicativos ocorrerão e as atividades se desenvolverão.
- 2) A criação da história
- 3) O cumprimento de tarefas
- 4) Avaliação

DA SALA DE AULA NO INTERIOR DE SÃO PAULO PARA UMA REPÚBLICA EM MUNIQUE: A SIMULAÇÃO GLOBAL (SG) NO CURSO INTENSIVO

Neste tópico será descrita a aplicação de um projeto de SG durante um curso intensivo oferecido na Unesp-Araraquara, o “*Förderkurs Deutsch*”, voltado para licenciandos em Letras (alemão) em nível A2.2, de acordo com o Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER).

O curso teve como objetivo principal o desenvolvimento das habilidades falar e ouvir e foi realizado com o apoio da Associação Paulista de Professores de Alemão (APPA), no âmbito de um convênio de parceria da associação, firmado por iniciativa da Professora Dra. Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista¹, com o Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp-Araraquara. A carga horária total foi de 45 horas, as quais foram distribuídas ao longo de 10 dias úteis consecutivos.

Não foi utilizado um livro didático específico durante o curso, mas diferentes materiais como filmes, músicas, textos, jogos etc., além do projeto de “simulação global”. A SG ocorreu em 8 das 10 aulas do curso, tendo sido reservadas de 1:30 a 2 horas/aula por dia para o desenvolvi-

mento de atividades do projeto (variando de acordo com o tipo de atividade). A SG consistiu na criação de uma situação hipotética, no âmbito da qual foram elaboradas atividades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo dos 8 dias. No contexto da situação estabelecida, desenrolou-se uma narrativa, como em uma “novela”, em que a cada aula era desenvolvido um novo “capítulo”.

No próximo item será descrito o projeto, suas etapas e atividades.

Aula 1 - Wohngemeinschaft oder Studentenwohnheim?

Na primeira aula foi apresentada a proposta do projeto, os objetivos e alguns dos procedimentos a serem realizados. Foi proposto que o espaço, no qual a história iria se construir, fosse definido como uma república (*Wohngemeinschaft bzw. WG*) ou um alojamento (*Studentenwohnheim*) em Munique. A *WG* ou o *Studentenwohnheim* em Munique seria o local onde todos os participantes do grupo habitariam (número total: 11 “moradores”). Para eleger o espaço “*WG*” ou “*Studentenwohnheim*”, os alunos pesquisaram na internet as possibilidades oferecidas em Munique para ambas as situações, caracterizando-se como a primeira atividade do projeto. Em duplas os alunos buscaram anúncios de *WG*, casas e apartamentos para alugar e

¹ Agradeço imensamente à professora Maria Cristina pelo convite para ministrar o curso e pela leitura atenta deste trabalho e por suas sugestões.

alojamentos estudantis de Munique. Ao final da pesquisa, os diferentes grupos apresentaram as possibilidades encontradas e decidiram, por fim, por um grande apartamento localizado no bairro *Schwabing*, em Munique, que seria “alugado” por eles para a constituição da *WG*. Esta aula foi realizada no laboratório de idiomas da FCL, a fim de possibilitar o uso de computadores por todos os participantes.

Aula 2 - Die Wohngemeinschaft: Haus, Räume und Gegend

Nessa aula, os alunos deveriam pesquisar em duplas na internet as características do prédio e do apartamento que seria alugado, incluindo, por exemplo, o endereço, o número de cômodos, a localização e também caracterizar a região com relação aos tipos de comércio e instituições públicas e de ensino existentes. Os grupos foram divididos por temas: a) a região em que moramos (*unsere Wohngegend*); b) as possibilidades de compras e alimentação (*unsere Ess- und Einkaufsmöglichkeiten*); c) o prédio da nossa república e o apartamento (*das Wohnhaus unserer WG und unsere Wohnung*). Cada tema foi minuciosamente pesquisado na internet pelos grupos. Ao final da pesquisa, os grupos prepararam uma apresentação Power Point sobre as informações reunidas e expuseram a todos os participantes os resultados encontrados. Essa aula também foi realizada no laboratório de idiomas, de forma que cada participante tinha um computador a sua disposição.

Aula 3 - Die Mitbewohner und die Hausmeisterin

Tendo sido definido o apartamento, a localização e a forma de moradia, os alunos deveriam, nesse momento, criar suas “novas” identidades. Os partici-

pantes foram incentivados a descrever minuciosamente as características de seu personagem, como nome, idade, profissão, procedência, interesses, costumes, hábitos alimentares e, de grande importância, a razão de estarem morando em Munique. Após terem refletido sobre tais aspectos, eles elaboraram cartazes de identificação, que foram afixados na sala. Cada “morador” apresentou-se, então, aos colegas de república.

Os personagens criados pelos alunos são apresentados a seguir:

Francesca Consolecci, 27 anos, secretária (eventualmente também atriz), italiana, encontra-se em Munique porque irá fazer um estágio na Firma Savietos. Gosta de comer massas, beber vinho e em seu tempo livre gosta de ouvir música, ler, assistir a filmes e passear. Ela costuma ir dormir tarde, acordar cedo e não gosta que as pessoas mexam em suas coisas.

Tsuramoto Temma, 27 anos, estudante, procedente do Japão, encontra-se em Munique para fazer uma pós-graduação em Letras na Universität München. Ela gosta de beber vinho e cerveja, de ouvir música, ler e gosta de estudar alemão. Costuma ir cedo para a cama e precisa estar em um ambiente silencioso, pois tem que estudar muito. Ela gosta de estar na natureza, por isso gostaria de ter animais de estimação e plantas na *WG*.

Lisa Wiesel, 23 anos, russa, estuda arquitetura em Munique. Seu namorado se mudou para Munique para atuar como goleiro do time Bayern München e por essa razão

ela também se mudou para a cidade. Ela não fuma, gosta de estudar sozinha e é organizada. Ela não consegue dormir quando a luz do quarto está acesa, gosta de ouvir música, ir ao cinema, de praticar esportes e de sair com os amigos, mas em especial com seu namorado, Manuel. Ela se interessa pela arquitetura alemã e acha Munique muito apropriada para desenvolver seus estudos na área.

Gottfried Bauer, 44 anos, casado, camponês, procedente da Áustria. Ele possui um cachorro muito grande e velho, que é seu melhor amigo. No entanto, ele está doente e precisa ser tratado por um veterinário de Munique. Por essa razão, ele permanecerá na cidade durante 2 meses. O cachorro encontra-se internado na clínica veterinária e durante esse período ele irá morar na *WG*. Em seu sítio, Gottfried gosta muito de pescar. Ele cultiva quase tudo o que come. Além de café, ele gosta de beber cerveja clara e bem gelada e eventualmente também Schnaps. Ele gosta de ouvir e dançar Jodler, música típica no sul da Alemanha.

Anna-Lena Schmidt, 21 anos, procedente de Colônia, Alemanha. Encontra-se em Munique para estudar moda, fazer um estágio na área e permanecerá em Munique por 3 anos. Ela costuma dormir tarde, acordar cedo, gosta de ler, falar com amigos no Skype, cozinhar, andar de bicicleta e não gosta de ver televisão. Ela é vegetariana e pratica Yoga todos os dias. Ela não gosta de animais de estimação.

Emily Roberts, 25 anos, norte-americana, encontra-se na Alemanha para aprender alemão e tornar-se professora. Ela acorda todos os dias muito cedo, pois pratica Jogging pelas manhãs. Ela só assiste televisão às sextas-feiras e gosta de arrumar o apartamento. Alguns colegas dizem que ela ronca à noite.

Anna Manner, 21 anos, alemã, estuda música em Munique. Gosta de ir ao cinema, tocar piano, violão e de jogar volley. Ela gosta de comer e cozinhar, no entanto, ela só cozinha comida brasileira. Ela tem um namorado no Brasil que também estuda música. É organizada, não fuma e só consegue dormir se houver silêncio no quarto. Dos serviços da casa, ela gosta de lavar banheiros.

Jean Paul Hopital, 30 anos, solteiro, procedente de Lyon. Está desempregado e pretende não ficar muito tempo em Munique. Gosta de tocar piano e de passear com amigos.

Lumma Lust, 27 anos, inglesa, descendente de alemães, engenheira, está fazendo uma especialização em Munique. Gosta de ir ao cinema, ao teatro e de tocar violão, não cozinha e não gosta de animais de estimação. Ela permanecerá um ano na cidade.

Bond Wenker, 22 anos, é francês e poliglota: fala alemão, inglês, português, crioulo e francês. Sua mãe é a modelo internacionalmente conhecida Naomi Campbell e seu

pai é o famoso James Bond. Seus pais moram em Tübingen. Como ele não gosta de morar sozinho, optou por viver em uma república.

Sabrina Roth, 27 anos, italiana, escritora. Seu escritor preferido é Goethe. Gosta de ler, ver televisão e adora ver novelas. Vive em Munique porque trabalha em uma editora. Ela não gosta de cozinhar e, por ser obesa, não pode comer muito, mas ela adora massas.

Gudrun Meier, 77 anos, alemã, é a zeladora do prédio. Ela é viúva, não tem filhos e sua única ocupação é manter a ordem do prédio. Esse papel foi atribuído à professora do curso, com o objetivo de permitir a ela solucionar possíveis impasses e preservar o trabalho harmônico entre os participantes. No entanto, sua intervenção nesse sentido raramente foi necessária.

Aula 4 - Arbeitsverteilung und Wohnregeln in der WG

Nessa aula os moradores deveriam discutir a divisão de quartos, de tarefas da casa e as regras gerais da casa. O apartamento possuía apenas cinco quartos e, por essa razão, os moradores deveriam planejar sua distribuição. Além disso, eles elaboraram uma lista de tarefas a serem cumpridas na casa e os responsáveis por elas. O resultado das discussões também foi registrado em um cartaz que ficou afixado na sala durante todo o curso.

Aula 5 – gemeinsames Kochen

Nesse bloco os moradores deveriam discutir a alimentação na WG. Para tanto, eles elaboraram um cardápio de refeições para a semana e discutiram a divisão de

tarefas para sua implementação, a qual ia desde a realização das compras até o preparo das refeições e arrumação da cozinha. Os alunos prepararam uma apresentação Power point com o resultado da discussão.

Aula 6 - Konflikte lösen

Sabe-se que a vida em uma república, juntamente com outras pessoas, gera sempre uma série de conflitos que devem ser discutidos, buscando-se chegar a uma solução final. A fim de provocar tais discussões, foram problematizadas algumas situações. Cada uma delas foi atribuída a dois participantes, os quais deveriam expor seus problemas e debatê-los com seus colegas de república, buscando solucionar os conflitos apresentados. Foram eles:

Situação 1: dois moradores fumam muito e pela casa toda e isso te incomoda muito.

Situação 2: a cozinha está sempre uma bagunça!

Situação 3: dois moradores sempre escutam música alta!

Situação 4: existe um plano de limpeza, mas dois dos moradores não o cumprem ou não realizam as tarefas de maneira adequada.

Situação 5: dois moradores frequentemente trazem pessoas estranhas para pernoitar na república.

Situação 6: um morador está sem dinheiro para pagar o aluguel.

Aula 7 - Ihr bekommt Besuch aus Brasilien!!

Essa aula também foi realizada no laboratório de idiomas, a fim de disponibilizar um computador a cada participante. Foi explicado aos “moradores” que eles receberiam a visita de dois docentes da Faculdade de Ciências e Letras e que esses

iriam permanecer com eles uma semana na WG. Os moradores deveriam elaborar um plano de visita, a partir de pesquisa sobre os pontos turísticos da cidade, os eventos culturais, os restaurantes etc. O trabalho foi realizado em duplas e cada dupla ficou responsável por pesquisar um tema inerente à proposta (pontos turísticos, eventos, restaurantes etc). Ao final da pesquisa, eles deveriam expor as informações obtidas e elaborar em grupo um plano de visita, incluindo a divisão de tarefas no acompanhamento dos professores durante o período de permanência na WG.

Aula 8 – *gemeinsam essen gehen*

Essa foi a última aula de aplicação do projeto e, por essa razão, bem como devido à presença (real!) de dois visitantes alemães à Unesp, todo o grupo foi almoçar em um restaurante alemão da cidade.

Aula 9 – Avaliação da SG

Nessa aula foi feita a avaliação do trabalho com a SG. Foi pedido aos participantes que refletissem sobre os aspectos positivos e negativos da proposta. A partir da leitura das avaliações, notou-se a predominância de aspectos positivos sobre os negativos.

Como aspectos positivos foram destacados²:

Aluno A: *o projeto de criação da WG foi interessante e motivador, a temática foi contagiante e despertou o interesse e a participação dos alunos; de forma criativa e motivadora desenvolvemos nossas competências, a fala, a escrita. Aprovei o formato.*

Aluno B: *atividades bem legais, como a construção do personagem, escrever sobre ele etc.*

Aluno C: *Gostei muito de trabalhar*

com esses projetos, pois creio que esse foi o momento que mais me senti a vontade, que senti mais liberdade para me expressar e falar. Ele mudou a cara da aula, deixou mais descontraída e talvez tenha sido o momento que todos conseguiram falar, trabalhar o alemão. A situação colocada (...) me empolgou muito! O único problema foi que tudo foi muito rápido, o curso em si foi muito rápido, e se fosse empregado em sala de aula seria melhor para desenvolver o projeto.

Aluno D: *Muito interessante e bem dinâmico, propiciando uma diversidade de situações e vocabulário novo. Também propiciou uma grande interação e diálogo entre os participantes, desenvolvendo a fluência na língua.*

Aluno E: *Eu achei muito interessante o desenvolvimento do projeto. A criação da WG nos possibilitou um trabalho maior com a fala. Nós precisávamos discutir idéias, defender nossos pontos de vista (ou melhor, do personagem que cada um criou). Esse momento possibilitou uma certa descontração e dava mais ânimo para o período da tarde. Não encontro pontos negativos nessa atividade, pois ela promove integração entre os alunos e dá a oportunidade de usarmos o que (as estruturas) que estamos vendo no curso.*

Aluno F: *modo interessante de estimular o diálogo; os alunos se empolgaram com as discussões; aprendizagem de novo vocabulário.*

Aluno G: *Nessa atividade pudemos “vivenciar” uma situação “real” que possivelmente encontraríamos no país da língua-alvo. Experimentando a situação de maneira imaginária conseguimos bastante vocabulário específico para tal situação.*

Aluno H: *A “brincadeira” de morarmos juntos foi muito boa, pois nos inseriu em um contexto do cotidiano, não coisas superficiais, como falar do que você gosta de comer, quantos anos tem apenas.*

Aluno I: *O exercício foi muito interessante, na medida em que criamos pessoas, pesquisa-*

mos palavras e expressões em alemão que fazem parte do cotidiano, como: do que gostam, o que esperam, quais são seus hábitos etc. Não tenho críticas a fazer sobre o projeto.

Aluno J: *miteinander auf Deutsch reden können; über ein Thema diskutieren; Aufgaben teilen; Probleme lösen; Fantasie benutzen; (maior interação entre os alunos).*

Foram atribuídos os seguintes aspectos negativos à proposta:

Aluno A: *é legal, mas dispersa, precisa estar bem a fim, bem concentrado, mas tem momentos que não considero que acrescentem muito, como buscas na internet. Mas todo dia enjoa um pouco.*

Aluno B: *A dificuldade está na falta de conhecimento de vocabulário específico, mas, a partir do momento que se compreende a dinâmica, torna-se interessante.*

Aluno C: *devido ao caráter imaginário da situação, não conseguimos, às vezes, fazer com que seja similar à realidade.*

Aluno D: *não dá muito certo com os participantes ausentes; muitos faltavam nas discussões; não deu tempo para desenvolver algumas situações da simulação.*

Aluno E: *Não poderemos tornar realidade nossa WG em München.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo atuado no ensino de alemão já há vários anos, considero hoje a SG uma proposta valiosíssima para a aprendizagem dos alunos, na medida em que ela possibilita o desenvolvimento da autonomia no uso da língua (com a participação em sala até mesmo daqueles alunos mais inibidos), a interação em contextos (quase) reais de comunicação, a construção de sentidos em situações

² Dados obtidos nas avaliações finais realizadas pelos participantes do curso, os quais autorizaram em documento escrito a divulgação dos dados.

relevantes ao aluno, a negociação de sentidos, o desenvolvimento da criatividade, o aumento da motivação e interesse, a exploração de aspectos culturais da cultura-alvo, a revisão e o uso de estruturas linguísticas etc. Notou-se ainda que a proposta permite a aula centralizada no aluno (*Lernerzentrierter Unterricht*), a inclusão de recursos como as Tecnologias de Informação e Comunicação, de figuras, cartazes, filmes etc. A partir da implementação de projetos com a SG, abre-se um grande leque de opções didático-pedagógicas ao professor, bem como a possibilidade de promoção de desenvolvimento de competências dos alunos, por meio de um trabalho criativo e envolvente.

Com base na experiência com a SG no âmbito do “*Förderkurs Deutsch*”, e em experiências prévias da Profa. Dra. Paula

Tavares Pinto Paiva (área: inglês) com a proposta, ocorreram novos desdobramentos dessa prática com licenciandos da FCL. Em agosto, por exemplo, em parceria com a professora Paula, ministramos o curso “Projetos em sala de aula de língua estrangeira: teoria e prática”. O curso era voltado para licenciandos do terceiro ano de Letras, no âmbito da disciplina “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura IV” e correspondeu às horas previstas para a “Prática como Componente Curricular”.

Nesse contexto, após uma exposição teórica sobre a SG, os alunos desenvolveram projetos de cursos das diferentes línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano), nos quais foi utilizada a SG. Observou-se, a partir dos projetos, que essa proposta estimula de modo significativo a criatividade dos participantes, além da reflexão acerca de

planejamentos de cursos e da escolha de material didático. Os alunos selecionaram temas bastante ricos e diversificados para os projetos, dentre os quais alguns que permitiam o alinhamento das disciplinas de Língua e Literatura, que muitas vezes não possuem aproximação nos currículos dos cursos de Letras.

Para finalizar, cabe ressaltar que o planejamento cuidadoso e criterioso das atividades de SG é imprescindível para que o caminho rumo aos objetivos possa ser trilhado da melhor maneira possível e para que a SG se constitua como uma experiência bem-sucedida aos alunos. Vale ressaltar ainda que o papel do professor nesse planejamento é central, no sentido de buscar estimular a autonomia do aluno e de refletir sobre procedimentos que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos aprendizes. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANALE, M. “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy”. In: RICHARDS, J. C. & SCHIMIDT, R. W. *Language and Communication*. New York: Longman Group Limited, 1996.
- WEIER, U. „Interkulturelles Lernen und Stereotype englischer Alltagskultur”. In: VOLKMANN, L; STIERTORFER, K; GEHRING, W. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen, Gunter Narr Verlag: 2002, 165-191
- WILLIAMS, A. C. T. “We are all cariocas now: Global Simulation as a Teaching/Learning Strategy to Intermediate Students of Portuguese”. In.: FERREIRA, J.P. e MARUJO, M.. (Orgs.) *Ensinar Português nas Universidades da América do Norte*. Toronto: University of Toronto, 2010.

Eine Erkenntnis setzt sich durch: Wissenschaftliches Schreiben lernen – je früher desto besser

Kathrin Schweiger | Goethe-Institut, São Paulo

Die zunehmende Internationalisierung des Studiums macht sich auch in Brasilien bemerkbar. So verkündete Dilma Rousseff im Juli 2011, dass bis 2014 75.000 Stipendien zur Verfügung gestellt werden, um es brasilianischen Studierenden und Wissenschaftlern zu ermöglichen, einen Teil ihres Studiums und ihrer Studien im Ausland zu absolvieren. Dabei sollen 25.000 weitere finanzielle Studienförderungen dazukommen, die von der Privatwirtschaft finanziert werden (DAAD ONLINE-MAGAZIN 2011). Unter dem Titel „Deutsche Unis lieben Brasilien“ schreibt der Spiegel am 12.08.2011 bzw. die DUZ¹ („Deutsche Hochschulen fliegen auf Brasilien“) über das Buhlen deutscher Universitäten um die akademische Elite Brasiliens. Dabei eröffnen deutsche Hochschulen (z.B. ConRuhr, FU Berlin) sowie deutsche Forschungseinrichtungen (z.B. DFG) Niederlassungen in den größeren Städten des Landes. Zum großen Teil wirkt auch der DAAD bei der Einrichtung von binationalen Institutspartnerschaften mit und lockt mit diversen Stipendienprogrammen. Diese Stipendienprogramme beinhalten meistens auch die Finanzierung eines Deutschkurses, der dem eigentlichen Studium 2-4 Monate vorgeschaltet ist. Die Kurse (die Anbieter dieser Kurse sind oftmals nicht die Unis direkt (s. *Deutschkurse bei der Universität München e.V.*) vermitteln die vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen bzw. grammatische Kenntnisse auf hohem Niveau (s. DSH).

Jedoch steht die Vermittlung wissenschaftlicher Textarten bzw. wissenschaftlicher Ausdrucksformen nicht im

Vordergrund. Zwar bieten die Unis dazu semesterbegleitende Kurse an, die auf das Studium in Deutschland und auf das

wissenschaftliche Schreiben vorbereiten (sowie das DaF-Institut der LMU München mit der „Schreibwerkstatt“), aber m.E. sollten solche Kurse auch in den jeweiligen Auslandsinstituten – also schon in den Heimatländern der Studenten – (wie z.B. den Goethe-Instituten) angeboten werden. Denn den (ausländischen) Studenten wird zu wenig Zeit zugestanden, um in den Habitus des Schreibens in der fremden Wissenschaftssprache hineinzuwachsen (GRAEFEN 2009). Die Fähigkeit, wissenschaftliche Texte (mündliche als auch schriftliche) selbständig verfassen zu können, wird von den Studenten bereits ab Studienbeginn vorausgesetzt. In den Kursen der jeweiligen Fachrichtungen wird dann „nur noch“ darauf geachtet, dass sich die Studenten die grundlegende fachliche Terminologie aneignen (GRAEFEN 2009, 106). Das Einüben bzw. „bekannt machen“ mit der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ wird vernachlässigt bzw. ist gar nicht mehr vorgesehen. Unter dem Begriff „Alltägliche Wissenschaftssprache“ handelt es sich dabei um ein fächerunabhängiges Repertoire lexikalischer, idiomatischer,

¹ Deutsche unabhängige Universitätszeitschrift

syntagmatischer sprachlicher Mittel, die ihren Ursprung in der Allgemeinsprache haben und Eingang in die Wissenschaftssprache gefunden haben (EHLICH 1999). Beispiele: *eine Erkenntnis setzt sich durch, eine These aufstellen, einen Begriff erweitern, unter dem Gesichtspunkt betrachten, eine These erhärtet sich usw.* Das sind Ausdrücke, die sich nicht ohne Weiteres in einem Wörterbuch nachschlagen lassen. Neben der Vermittlung dieser oben genannten sprachlichen Elemente, die ich hier als Elemente der Mikroebene bezeichne, sind auch solche der Makroebene zu beachten, d.h., die inhaltlich-organisatorischen Schemata der jeweiligen Textarten. Diese sollten transparent gemacht werden, indem sie analysiert und eingeübt werden, zumal sich hier gerade kulturell und fachlich unterschiedlich geartete Textmuster nachweisen lassen. So stellt EßER (1997) bei mexikanischen wissenschaftlichen Hausarbeiten der Linguistik ein deskriptiv-orientiertes Textmuster mit koordinierter Themenentfaltung fest. Der Themenbezug ist dabei stark eingegrenzt und der Theorieanteil fällt geringer aus. Deutsche studentische Arbeiten des gleichen Fachgebiets hingegen zeichnen sich durch einen höheren Theorieanteil – zulasten des empirischen Anteils – aus und einer argumentativen, subordinierenden Themenentfaltung. Diese und andere Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) leitet EßER (a.a.O.) aus den unterschiedlichen Konzepten der jeweiligen Bildungsinstitutionen ab.

SCHWEIGER (2009) zeigt, wie sich akademische Lebensläufe kulturell unterschiedlich gestalten. So umfasst das brasilianische „Memorial acadêmico“² weit mehr als bloße Angaben zur universitären Ausbildung, Publikationen und gehaltenen

Vorträgen. Beispielsweise wird auch noch auf die Schulbildung eingegangen, betreute Magisterarbeiten sowie Kongresspartizipationen als „passiver“ Teilnehmer. Außerdem dürfen auch „Lebensumwege“ genannt werden. Drittmittelleinnahmen, die – überspitzt formuliert – im deutsch-akademischen Betrieb mittlerweile zum Haupteinstellungskriterium avanciert sind, spielen dagegen keine Rolle.

Aufgrund der oben genannten Überlegungen wurde am Goethe-Institut in São Paulo 2010 der Sonderkurs: „Preparatório para estudar na Alemanha“ eingerichtet, der die Teilnehmer auf ein Studium in Deutschland vorbereiten soll.

KURSKONZEPT UND KURS DATEN

Folgende Themenplanung wurde dem Kurs vorangestellt:

- 1) Wissenschaftstraditionen/ Studieren in Deutschland (z. B. Organisation des Systems, Geschichte usw.)
- 2) Vorstellung wichtiger Textarten im deutschen akademisch-

- wissenschaftlichen Betrieb
- 3) Einübung sprachlicher Mittel zur Realisierung dieser Textarten bzw. vertraut werden mit alltäglichen wissenschaftlichen Ausdrucksweisen
- 4) Wichtige wissenschaftliche Handlungen und ihre sprachlichen Realisierungen
- 5) Zweiteilung des Kurses in einen Kurs zur mündlichen (B2-Kenntnisse) und schriftlichen Wissenschaftskommunikation (C1/C2-Kenntnisse)

Der Kurs wurde 2010 im ersten Semester angeboten und umfasste 16 Kurstage mit je zwei Unterrichtseinheiten (Kursmaterial: Kompendium). Als Eingangsniveau wurde B 2.3/C1 nach dem europäischen Referenzrahmen vorausgesetzt³. Die Teilnehmer kamen dabei aus den unterschiedlichsten akademischen Fachbereichen: Jura, Sozialwissenschaften, Germanistik (3), Journalistik und Pädagogik. Vorab wurde ein Fragebogen verteilt, um die unterschiedlichen Zielsetzungen und Voraussetzungen der Teilnehmer zu erfahren.

Abb. 1: Fragebogen

1. Was studieren Sie/Was haben Sie studiert? Was möchten Sie noch studieren?
2. Haben Sie schon einmal im Ausland studiert bzw. haben Sie vor, in einem deutschsprachigen Land zu studieren?
3. Haben Sie schon wissenschaftliche Texte/Arbeiten verfasst, wenn ja, welche? (TCC, Magister-Doktorarbeit, Artikel etc.)
4. Was war das Thema?
5. Haben Sie schon Arbeiten auf Deutsch verfasst? Rezipieren Sie wissenschaftliche Literatur auf Deutsch?
6. Was heißt für Sie „wissenschaftliches Schreiben“?
7. Was fällt Ihnen schwer/leicht am wissenschaftlichen Schreiben?
8. Was erwarten Sie von dem Kurs?

³ Siehe dazu die Kannbeschreibungen zur Fertigkeit Lesen: Kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in seinem Fachgebiet liegen. Schreiben: Kann sich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und seine Ansicht ausführlich darstellen. Kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für sich wesentlichen Aspekte hervorheben. Kann in schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>).

² Übersetzt: „akademische Memoiren“

Bei der letzten Frage konnten ganz unterschiedliche Erwartungen an den Kurs festgestellt werden, wie z.B.: „*Ein bisschen Organisation der Ideen finden; Wie man einen wissenschaftlichen Text lesen soll; Bessere Texte verfassen; Richtige Strukturen eines wissenschaftlichen Textes lernen; Allgemeine Infos über Deutsch als Wissenschaftssprache; Einführung zum Thema; Ich möchte mich gut vorbereiten und die Schreibtechnik lernen; Weil ich keinen Kontakt mit wissenschaftlichem Schreiben habe*“⁴. Auffallend waren die Antworten auf die Frage drei: Demnach hat die Mehrheit der Kursteilnehmer noch nie eine wissenschaftliche Arbeit verfasst. Nur zwei Teilnehmer haben eine TCC⁵ geschrieben. Ein Teilnehmer hat eine Abschlussarbeit auf Englisch angefertigt. Nach einer ersten Einführung wurde den Teilnehmern das Programm vorgestellt, das sich aus folgenden Themen zusammensetzte:

UNTERRICHTSBEISPIELE

Für einen Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache eignet sich zu Beginn die Vermittlung kleinerer Textarten. So wurden in dem Kurs das wissenschaftliche Protokoll (vgl. MOLL 2005) sowie das Verfassen einer wissenschaftlichen Einleitung (vgl. SCHWEIGER 2011) geübt. Im Unterricht kann der organisatorische Aufbau einer solchen Einleitung sowie die wissenschaftlichen Aktivitäten, die dazu vollzogen werden müssen/sollten, thematisiert werden. Die Teilnehmer mussten sich in einem ersten Schritt Gedanken machen, welche inhaltlich-funktionalen Einheiten eine Einleitung konstituieren und in welcher Abfolge sie diese anordnen würden (wie z.B. Verortung des Themas; Nennung der Zielsetzung; Forschungsüberblick geben; Angaben zur Textorganisation usw.). Auf rezeptiver

Ebene sollten die Teilnehmer dann diverse Einleitungen analysieren und die verschiedenen funktionalen Einheiten identifizieren. Dabei wurde mit authentischem Textmaterial gearbeitet, d.h., mit Magister- oder Seminararbeiten, die von deutschen und brasilianischen Studenten verfasst wurden (auf Deutsch oder Portugiesisch). Abbildung drei zeigt dazu Textausschnitte aus deutschen Magisterarbeitseinleitungen des DaF-Instituts der LMU/München. Die Aufgabe bestand darin, a) die „Zielsetzung“ in den Textausschnitten zu unterstreichen und b) typische Formulierungen zur Verbalisierung der Zielsetzung zu identifizieren⁶. Zum Schluss sollten die Teilnehmer – auf produktiver Ebene – als Hausaufgabe eine eigene Einleitung auf Deutsch verfassen.

Neben der Aufgabenstellung a) und b) wurde unter anderem diskutiert, wie die

Abb. 2: Programm

Datum	Erfahrungsaustausch: wissenschaftliches Schreiben, Abkürzungen in wissenschaftlichen Texten
Datum	Lexikalische Übungen nach den Prinzipien wissenschaftlichen Schreibens (Redundanz/Knappheit am Beispiel von Komposita), Übersicht der wissenschaftlichen Textarten an deutschen Unis
Datum	Tipps zur Themenfindung/-suche, Mind-Mapping
Datum	Referat I: Redemittel Referat
Datum	Verfasserwiedergabe in wissenschaftlichen Texten: Zitate und Bezugnahme in wissenschaftlichen Texten, redееeinleitende Verben
Datum	Nach Gründen und Konsequenzen fragen, zum „Ich-und Wir-Gebrauch“ in deutschen Wissenschaftstexten: Immer noch ein Tabu?
Datum	„Eristik“ – zur Auseinandersetzung und Streit in der Wissenschaft und die dazugehörigen Formulierungen
Datum	Bibliothekswortschatz: nach Büchern und Zeitschriften recherchieren
Datum	Nominalisierungen, Gebrauch des Passivs
Datum	Übungen zum Exzerpieren, Reformulieren/Paraphrasieren + zusammenfassen
Datum	Mitschreiben einer Vorlesung üben (Hörtext)
Datum	Referate: Humboldt, Studiensystem, Stiftungen, in Deutschland studieren: Wie gehe ich vor?, Vorstellung des eigenen Studienprojekts
Datum	Das Referat II: Das Thesenpapier dazu
Datum	Wie schätze ich das Gelesene ein? Wahrheit – Vermutung – Schein. Modalisierte Äußerungen in Wissenschaftstexten
Datum	Funktionen und Inhalt einzelner Teiltexthe (z.B. Einleitung) „Gute und schlechte Beispiele“, Übungen, Sprachliche Mittel der Textorganisation (z. B. <i>Im Folgenden</i>)

⁴ Die Antworten der Teilnehmer wurden von mir korrigiert.

⁵ Trabalho de conclusão de curso; im deutschen Universitätsbetrieb einer Seminararbeit entsprechend.

⁶ Typisch im Deutschen ist vor allem die Verbalisierung der Zielsetzung mit "sollen": "In dieser Arbeit soll XY analysiert werden".

Abb. 3: Unterrichtsbeispiel**Zielsetzung in der Einleitung**

- 1 In dieser Arbeit wird versucht, ein (...) zu entwickeln und es wird untersucht, ob (...).
- 2 Die Frage nach sinnvollen Anwendungsfeldern soll den Kernpunkt der vorliegenden Arbeit darstellen.
- 3 In der hier vorliegenden Arbeit soll vor diesem Hintergrund die Kultur Puerto Ricos untersucht werden.
- 4 Ziel dieser Arbeit ist es, die Möglichkeiten und Grenzen der Neuen Medien in Spracherwerb und Sprachunterricht darzulegen. Im Zentrum der Untersuchung steht die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes der Bereiche (...). In einer (...) Evaluation soll die Umsetzung bestimmter Kriterien, die aus dem Forschungsstand entwickelt werden, in die Praxis anhand einer Analyse von fünf Selbstlernprogrammen für Deutsch als Fremdsprache überprüft werden.
- 5 Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Grammatikerwerb finnischer Deutschlerner. Ziel dieser Arbeit ist es zu untersuchen, für welche Phänomene sich bei finnischen Deutschlernern solche Erwerbssequenzen zeigen und wie die Entwicklung der Lerner in diesen Bereichen verläuft. Des Weiteren muss gefragt werden, welche Konsequenzen sich daraus für den DaF-Unterricht in Finnland ergeben, denn die Annahme von inneren, (...) stellt den Nutzen und die Einflussmöglichkeiten des Unterrichts in Frage.
- 6 In dieser Arbeit wird untersucht, welche Strategien von russischen, ukrainischen, irakischen (...) Deutschlernern einer fünften Schulklasse angewendet werden. Grundlegend wird davon ausgegangen, dass Lernen kulturell bedingt ist. Dies nachzuweisen, soll im Folgenden anhand einer empirischen Untersuchung nachgewiesen werden.

Teilnehmer die Zielformulierungen mit Subjektschub („In dieser Arbeit wird versucht“) empfinden und ob dies im Portugiesischen möglich ist. Nicht zuletzt ging es in dem Kurs darum, wissenschaftssprachliche Formulierungen in den Sprachen Portugiesisch und Deutsch zu kontrastieren und gleichzeitig bei den

Teilnehmern ein Textartenverständnis für wissenschaftliche Texte im Allgemeinen bzw. aus anderen kulturellen und fachlichen Kreisen hervorzurufen. Es sollte den Studenten, die ein Studium in Deutschland beabsichtigen, schon so früh wie möglich die Chance gegeben werden, sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben

in der Fremdsprache Deutsch vertraut zu machen, um in der eigentlichen Studienphase im Ausland damit nicht zu viel Zeit zu verlieren. Dabei ist zu überlegen, wie ein solcher Kurs auch schon auf einer niedrigeren Niveaustufe angeboten werden kann. ■

LITERATURHINWEISE

- GRAEFEN, GABRIELE, „Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens – Möglichkeit der Umsetzung“. In: GFL, Nr 2-3, 106-127, 2009.
- EHlich, KONRAD, „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 13-42, 1993.
- ESSER, RUTH, „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 1997.
- MOLL, MELANIE, „Protokollieren im Studium- eine wenig geübte Schreibkunst“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27, 227-250, 2001.
- SCHWEIGER, KATHRIN, „Zur brasilianischen Textart “Memorial Acadêmico”– wie man sich in Brasilien auf eine akademische Stelle bewirbt“. In: Pandaemonium Germanicum, p. 84-104, 14/2009.2.
- SCHWEIGER, KATHRIN, Estratégias retóricas de distribuição de informação e a sinalização léxico-gramatical em introduções de dissertações de mestrado na área de alemão da USP? São Paulo e da LMU/Munich. Unveröffentlichte Dissertation, 2011.
- <http://www.daad-magazin.de/18096/index.html>. Zugang am: 03.08.2011

Alemão na rede pública: entre ideal e realidade – uma análise da prova de admissão

Norma Wucherpfennig | Docente de alemão - CEL/UNICAMP

“**H**oje os concursos são muito mal feitos, isso quando são feitos”.¹ Esta citação do Ministro da Educação, Fernando Haddad, sobre concursos públicos para contratação de professores revela a gravidade da atual situação e mostra a necessidade de garantir a qualidade das provas.

O presente artigo² tem por objetivo analisar a prova de alemão do Processo Seletivo Simplificado para Docentes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, utilizada para o processo de atribuição de aulas do ano letivo de 2010. A prova foi elaborada e realizada pela Fundação VUNESP (Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista) e aplicada em 13/12/2009 nas dependências das Diretorias de Ensino da rede pública do estado de São Paulo.³ Ela é aplicada anualmente, pois o período máximo de contratação de professores

temporários é de doze meses e pessoas contratadas nestas condições têm de participar da avaliação anualmente. Não foi possível obter informações sobre o número de inscritos nem de aprovados. Analisando a realidade da oferta de aulas de língua estrangeira, em especial de língua alemã, pela rede pública do estado de São Paulo, estima-se que o número de professores de alemão gira em torno de 20 a 30, sendo que no estado todo existem atualmente 99 CELs com mais de 58.000 estudantes matriculados⁴, 20 dos quais oferecem cursos de alemão, atendendo

cerca de 2.000 alunos⁵. Os cursos têm uma duração de seis semestres, somando um total de 480h/aula. Segundo a sistematização do Instituto Goethe⁶, com esta quantidade de aulas é possível atingir o nível A2 (200-350h/aula) ou até o B1 (350-650h/aula). Dessa forma, o domínio do professor na língua alemã deveria estar no mínimo no nível B1, idealmente no B2.⁷

Embora a prova provavelmente não tenha tido uma demanda grande e portanto possa parecer negligenciável – além de se tratar de um teste de itens isolados, uma forma de avaliação hoje considerada ultrapassada – ela faz parte de um conjunto de provas de alta relevância no âmbito do sistema educacional do estado de São Paulo. O impacto desse processo de avaliação será discutido abaixo.

¹ cf. <http://www1.folha.uol.com.br/saber/930521-haddad-critica-concursos-para-contratacao-de-professores.shtml> (artigo publicado na Folha.com em 15/06/2011).

² Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito da disciplina “Aula de L2 e LE e Avaliação de Rendimento e Proficiência” ministrada pela Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci dentro do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada no IEL/Unicamp (2º semestre de 2010) e apresentada no âmbito de uma comunicação coordenada durante o IX. Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (UFRJ, 2011).

³ Em 2010, a prova foi administrada pela Fundação Carlos Chagas, a qual, por sua vez, não disponibilizou as questões publicamente.

⁴ Dados de novembro de 2010, disponíveis em: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2010/2010_03_11_a.asp

⁵ Dados de abril de 2010, disponíveis em: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2010/2010_28_04.asp

⁶ Disponível em: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/ptindex.htm>

⁷ Como pré-requisito formal é exigido que os candidatos possuam Licenciatura plena em Letras com Habilitação em Alemão. (cf. Resolução SE-13 [Art. 7º] publicada no DOE 03/02/2010, disponível em: http://www.cpp.org.br/siscom/print_short.php?2010/02/03/res-se-13-atribui-o-de-classes-turmas-e-aulas-de-projetos-da-pasta.phtml)

DESCRIÇÃO DA PROVA

A prova consiste em 60 perguntas do tipo múltipla escolha; o tempo estimado para a resolução é de quatro horas, sendo que os candidatos podem entregar a folha de respostas somente depois de uma permanência mínima de duas horas. Existe apenas uma alternativa correta para cada questão. O candidato tem de escolher a resposta entre quatro alternativas dadas. Os enunciados das tarefas estão em alemão e em português (p.ex.: „Aufgaben 01 bis 5: Lesen Sie nachfolgenden Text und ergänzen Sie die Lücken: / Exercícios 01 bis [sic!] 5: Leia o texto a seguir e complemente as lacunas com os elementos adequados:”). Como este exemplo mostra, um único enunciado se aplica a várias questões. O examinando decide em que ordem ele responderá às perguntas e como administrará o tempo dentro dos limites prescritos.

Trata-se de um teste de conhecimento, ou seja, ele pretende verificar conhecimentos linguísticos isolados, sobretudo de gramática, mas também de vocabulário. Os itens que apresentam as lacunas podem ser divididos em cinco tipos: cinco **textos** (40 a 340 palavras) com um número variado de lacunas (31 questões no total); nove questões em formato **pergunta – resposta** (10 questões); onze **frases isoladas** (11 questões); um **diálogo** curto (3 questões); cinco **locuções verbais** (5 questões).

Mesmo que não haja informações explícitas sobre o nível de proficiência, pode-se dizer, em termos gerais, que o vocabulário e as estruturas gramaticais apresentados pelo teste encontram-se em um nível básico (equivalente ao B1). Entre os campos temáticos estão: moradia, compras/roupas, tempo livre, família e trabalho. No que diz respeito à gramática,

os tópicos tratados são: gênero dos substantivos; declinação (artigos, adjetivos, pronomes pessoais); conjugação verbal; tempos verbais; verbos auxiliares, modais e reflexivos; preposições temporais e locais; conjunções (coordenação e subordinação); pronomes interrogativos.

A ordem dos itens parece aleatória: não se pode observar um grau de dificuldade crescente ao longo da prova. Os tópicos gramaticais acima mencionados estão misturados em várias questões.

Os distratores, ou seja, as opções erradas entre as respostas dadas, são, em sua maioria, plausíveis e levam em conta erros frequentes; isso quer dizer que não é possível excluir uma das alternativas desde o princípio, o que aumenta o grau de dificuldade. O examinando precisa analisar o contexto semântico e gramatical da lacuna para fazer a sua escolha.

CONFIABILIDADE

Levando em consideração o grande número de inscritos no Processo Seletivo (para todas as áreas), pode-se constatar que se trata de uma prova de alta relevância, sendo portanto necessário garantir um alto grau de confiabilidade, i.e., a consistência, precisão e estabilidade dos resultados. Uma série de medidas asseguram a confiabilidade: A prova foi realizada em um único dia junto com todas as provas da Área de Linguagens e Códigos. Pressupondo um número baixo de candidatos para o alemão e levando em conta que a prova foi realizada de maneira descentralizada em várias cidades paulistas, é provável que fossem reunidos candidatos de várias disciplinas numa única sala. Como as instruções na capa do caderno são iguais em todas as provas garantem-se condições iguais para

todos os examinandos.

O procedimento de realização é padronizado pela VUNESP: os candidatos começam a prova ao mesmo tempo, após ordem do fiscal responsável. Como existe apenas uma versão da prova de alemão, todos recebem as mesmas questões, então não há variação no grau de dificuldade de uma prova para a outra, ou de uma resposta para a outra.

Em comparação com as outras línguas, a prova de alemão é a única que apresenta os enunciados na língua-alvo e na versão traduzida para o português, enquanto nas outras provas os enunciados aparecem apenas em uma língua (na maioria das vezes na língua-alvo). Como se trata de tarefas usadas com certa frequência na sala de aula e que, por isso, poderiam ser consideradas parte do construto, não haveria necessidade de traduzir os enunciados.

Foram encontrados dois aspectos que podem ameaçar a confiabilidade: o primeiro diz respeito ao enunciado para as tarefas 35-50 (“Aufgaben 35 – 50: Markieren Sie bitte, welches Wort passt! / Exercícios 35 – 50: Assinale a opção adequada.”). Na verdade, este enunciado se refere apenas aos itens 30-45. O próximo enunciado (“Bei Aufgaben 46 bis 50 markieren Sie bitte, welches Wort nicht passt / was man nicht sagen kann! / Nos exercícios 46 a 51 [sic!], assinale a opção que não cabe.”) anula uma parte do anterior, invertendo a tarefa. Além disso, a versão em alemão difere da versão em português quanto ao número de itens aos quais o enunciado deve ser aplicado.

A segunda ameaça se refere às respostas consideradas corretas. Em cinco das 60 questões, além da alternativa indicada como “correta”, há outras respostas aceitáveis, como p.ex. no item 6) transcrito a seguir:

- Was darf es sein?
- Ich (6) eine Cola.

6. a) will
 b) mag
 c) hätte gern
 d) hätte

A resposta correta é c), mas seguindo o enunciado (“Aufgaben 06 – 07: Markieren Sie bitte, welches Wort passt! / Exercícios 06 – 07: Assinale a opção adequada.”), o examinado poderia optar por a) ou b) também, formando assim uma resposta gramaticalmente correta e aceitável na situação (*pedido no restaurante*). Tentando construir uma explicação para a indicação da resposta correta, é provável que se trate aqui de avaliar conhecimentos sobre a questão de registro/graus de polidez. Mas o enunciado, principalmente em alemão, não deixa isso explícito. A ambiguidade da formulação (literalmente: “Por favor, assinale que palavra cabê.”) abre espaço para interpretações diferentes. Como não temos contexto e não sabemos quem está respondendo (*persona de que idade, de que região*), não é possível tomar uma decisão definitiva.

O segundo exemplo que envolve duas questões controversas encontra-se no seguinte texto:

Die (26) Lehrer ärgern sich, wenn Handys im Unterricht klingen [sic!]. Manche Schüler (27) sie nicht ausschalten, (28) sie SMS verschicken können. Sie wissen ja, (29) man Handys im Unterricht nicht benutzen darf, aber sie machen das trotzdem [sic!] und haben immer eine Ausrede.

26. a) viele
 b) wenige
 c) meisten
 d) besseren

Nesta questão, a resposta c) é considerada correta e de fato o é. Porém sabemos que a mente de examinados muitas vezes excede os limites da imaginação do elaborador de um teste, achando respostas cabíveis por vias alternativas. Neste caso, um candidato poderia atribuir uma qualidade aos professores em questão, julgando-os “melhores” por se preocuparem com a qualidade da aula que ficaria prejudicada pelo uso de celulares. Novamente, o enunciado (em alemão) não fornece instruções inequívocas (“Aufgaben 26 - 29: Lesen Sie nachfolgenden Text und ergänzen Sie die Lücken: / Exercícios 26 - 29: Leia o texto a seguir e complemente as lacunas com os elementos adequados:”), pedindo apenas para *completar as lacunas*. Para evitar a ambiguidade, seria necessário especificar o enunciado ou inserir um distrator que não preenchesse as características gramaticais adequadas. A próxima questão é parecida com a questão 6) analisada acima.

27. a) müssen
 b) dürfen
 c) mögen
 d) wollen

Além da resposta d) seria possível escolher a alternativa c) que certamente não é o protótipo, mas é usada por falantes de algumas regiões na Alemanha, sem pertencer aos dialetos dessas regiões.

Em outro item há ambiguidade em relação ao uso de conjunções.

41. (41) der Arzt ihr jeden Sport verboten hat, spielt sie jeden Tag Tennis.
 a) da
 b) obwohl
 c) trotzdem
 d) weil

A resposta aceita nesta questão é b), mas a alternativa c) também é perfeitamente aceitável. O que não foi respeitado

aqui, é que a palavra *trotzdem*, dependendo da tônica, pertence ou à classe das conjunções (*trotz'dem*) ou aos advérbios (*'trotzdem*). O fato de ele ocorrer com mais frequência como advérbio não pode levar à exclusão da possibilidade de usá-lo como conjunção.

No último caso, trata-se de verbos com preposições fixas.

44. Du hast nächste Woche Urlaub. Freust du dich (44)?

- a) damit
 b) darauf
 c) darüber
 d) dazu

A resposta “correta” aqui é b), mas como o verbo *sich freuen* aceita duas preposições e o contexto, apesar de a primeira frase remeter ao futuro (o que indicaria de fato *auf*), não é específico o suficiente para excluir a outra possibilidade (*über*), sendo que a pessoa já poderia estar contente com a perspectiva de tirar férias, o que validaria a alternativa c) como correta também.

Além dessas ameaças sérias que, em tese, invalidariam uma parte da prova, existem erros menos graves: na segunda parte da prova, a partir do item 37, é usada constantemente a letra grega *â* em vez da letra alemã *ß*,⁸ além do erro ortográfico no texto supracitado (*trozdem* em vez de *trotzdem*). No mesmo texto é usado o verbo *klingen* em vez de *klingeln*. Como estes dois verbos são semanticamente muito próximos, são confundidos muitas vezes por falantes não nativos. É muito provável que este erro tenha passado despercebido pela maioria dos examinados. Quem conhece os verbos ou um dos dois, deve ter entendido o contexto. O último texto, por sua vez, contém uma incoerência semântica:

Es ist wie flirten, auf der Stra e

⁸ A partir do item 36 o layout muda também ligeiramente (os itens não aparecem mais em itálicos), indicando eventualmente uma troca de autor nessa parte da prova.

[sic!], im Bus – überall. Das machen (58) junge Leute, sondern auch eine junge Dame und ich zum Beispiel.

58. a) keine
b) nicht nur
c) nie
d) niemals

O que pode confundir o leitor é a composição semântica da frase: a sequência da enumeração que compõe o sujeito (*junge Leute, eine junge Dame und ich*) não faz muito sentido porque o “eu” do texto é uma moça, e o texto não faz menção a outra moça. Mas aqui não é difícil identificar a alternativa correta, uma vez que se trata de uma conjunção de duas partes (*nicht nur, sondern auch*).

VALIDADE DO CONSTRUTO, INTERATIVIDADE E AUTENTICIDADE

O construto diz respeito à concepção de língua subjacente a um determinado teste. Dependendo da finalidade de cada prova, é preciso definir em que consiste conhecimento de língua, como ele se manifesta no uso e como, portanto, deve ser avaliado. A validade é a medida em que é legítimo fazer inferências sobre a capacidade do candidato nas situações de uso a partir das evidências coletadas através do teste.

Como a VUNESP não disponibilizou informações referentes à prova⁹, não será possível analisar o construto propriamente dito, senão aquilo que é implícito à prova. Os documentos disponíveis para análise são: a prova em si e o gabarito, os editais do processo seletivo e as resoluções com as

disposições legais para a contratação. A seguir, será examinado o perfil requerido para professores de língua estrangeira na rede pública paulista, além da bibliografia de referência para os professores de alemão; estes dados serão comparados àquilo que é representado na prova.

Após uma parte geral comum a todas as áreas que trata sobre conhecimentos mais amplos bem como as competências pedagógicas dos professores, a Resolução SE-80 dispõe sobre o perfil desejado para o Professor de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) que, “[r]espeitadas a singularidade e a especificidade do idioma estrangeiro objeto da prova” (Res. SE-87, p. 38), se aplica igualmente às demais línguas oferecidas nos CELs. Nela, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é descrito como relevante, complexo e enriquecedor, compreendendo, além da comunicação, aspectos culturais e sociais, percepção crítica do mundo e uma postura aberta e tolerante.

[E]nsinar uma língua estrangeira significa ensinar a lidar com a heterogeneidade, a diversidade e a diferença, compreendendo a relação dialógica eu-outro inerente à comunicação, à linguagem e às relações que se estabelecem cultural e socialmente. Significa também conhecer a relação entre a teoria e a prática e estar atento para a dinâmica entre ambas. Isso permite que o professor [...] tome, com autonomia e responsabilidade, as decisões pedagógicas que concorrem para a realização de seu trabalho e a consecução de seus objetivos. Ensinar uma língua

estrangeira no mundo de hoje significa, ainda, promover uma formação de pessoas - alunos e cidadãos - com mente aberta para conhecimentos novos, para maneiras diferentes de pensar e ver o mundo [...]. (Res. SE-80, p. 35, partes destacadas pela autora)

Em termos de competências, o professor deve compreender textos concretos e abstratos e produzir textos orais e escritos sobre uma variedade de assuntos, podendo se posicionar criticamente e compreendendo leitura e escrita nas suas dimensões culturais, sociais e individuais. Ele deve saber lidar com a linguagem como prática social e com múltiplas maneiras de construir sentidos. Outro aspecto diz respeito à responsabilidade de criar um ambiente favorável à aprendizagem, promovendo “procedimentos didáticos, metodológicos e de avaliação adequados” (ib.).

Entre as habilidades requeridas constam: identificar situações de diálogo e incentivar a interação entre professor e aluno; conhecer e saber usar diversos materiais didáticos como também as tecnologias de informação e comunicação; conhecer diferentes metodologias e refletir sobre o uso adequado delas, desenvolvendo distância crítica frente ao método tradicional de gramática e tradução e procurando práticas que integrem objetivos linguísticos, culturais e educacionais; trabalhar com estratégias de leitura, mobilizando recursos para além do mero significado das palavras para fazer inferências; trabalhar com diversos gêneros textuais; “[i]dentificar, dentre os vários sentidos de uma palavra ou expressão, aquele que

⁹ Não foi encontrado nenhum documento oficial que explicasse de fato a finalidade da prova. Em entrevista sem data, o então secretário de Estado da Educação, Paulo Renato Souza, declarou que “[a] avaliação é fundamental [...], pois nos ajudará a trazer para a rede professores mais bem preparados para atuarem em sala de aula. Dessa forma teremos mais qualidade de ensino e, conseqüentemente, melhora no aprendizado de nossos alunos”. (matéria publicada no site <http://www.educacao.sp.gov.br/> em 03/12/2010).

é pertinente ao contexto em que está inserida. [...] [a]plicar o conhecimento de regras e de convenções da língua [...] (relativas à formação e classificação de palavras, tempos e modos verbais, conjunções, discurso direto e indireto, entre outras), relacionando-as a seus contextos de uso e às intenções que permeiam a comunicação.” (ib.)

A bibliografia sugerida (Res. SE-80) reflete essas exigências, porém tem um foco maior em gramática: são indicadas três gramáticas, das quais duas são para o nível básico e uma é para o nível intermediário/avançado. Além disso, a lista contém cinco materiais preparatórios para exames nos níveis A1-B2. Duas publicações dizem respeito a metodologias atuais de ensino/aprendizagem de línguas; uma focaliza a habilidade de compreensão escrita. Além disso, ainda há três indicações de sites com informações culturais e um material didático para adolescentes (A1-A2).

Com base nessas informações, podemos presumir que o foco de atuação do professor seja nos níveis elementares, enquanto as indicações de materiais para os níveis B1 e B2 podem subsidiar a alegação sobre o nível de proficiência desejado do professor feita no início deste artigo. Contudo, em nenhum lugar são explicitadas exigências concretas a esse respeito e na prova conhecimentos em um nível mais avançado não são efetivamente avaliados.

Pelo fato de as respostas serem pré-estabelecidas com apenas uma alternativa correta, a prova não cumpre o requisito solicitado aos professores de entender a linguagem como construção de sentidos multidimensionais que permita uma interpretação individual. Vários casos foram descritos acima. Quanto aos procedimentos de avaliação adequados citados, fica a critério do elaborador de um teste definir

o que é entendido por “adequado”. Como o perfil desejado do professor é muito mais complexo do que é solicitado na prova, resta uma série de dúvidas sobre a adequação da prova para a sua finalidade. Além disso, os testes de itens isolados não são mais considerados hoje em dia bons instrumentos de avaliação, porque partem de uma visão analítica de linguagem. Neste sentido, a prova tampouco reflete a desejada integração de aspectos linguísticos, culturais e educacionais, se reduzindo meramente a conhecimentos linguísticos (que são mencionados no perfil também, mas literalmente em último lugar).

Resumindo, podemos constatar que a expectativa que se gera tanto através das disposições sobre competências/habilidades, como através da bibliografia não se reflete no *test design*. Por outro lado, o candidato que levar as indicações a sério, não deve ter nenhuma dificuldade em realizar a prova.

Quanto aos procedimentos de pontuação, o candidato obtém um resultado final que representa a soma dos pontos das provas de alemão (60 pontos) e pedagogia (20 pontos). O candidato que alcançar no mínimo 40 dos 80 pontos é considerado aprovado. Não há pontuação mínima para as duas partes, i.e., em casos extremos um candidato pode tirar 20 pontos na prova de alemão (o que corresponde a apenas 33,3% das questões) e 20 em pedagogia (pontuação máxima) ou ele pode zerar a prova de pedagogia e conseguir 40 pontos na de língua (66,6%). O resultado tem impacto na prioridade do candidato no processo de atribuição (além de outros critérios como a categoria funcional, tempo de serviço [80 pontos] e titulação [20 pontos]).

Dentro da prova de língua não há divisão por área de conhecimento (gramática, vocabulário), de forma que não é

possível fazer inferências detalhadas sobre os conhecimentos do candidato. Todas as questões valem um ponto, portanto, mesmo que haja questões com graus de dificuldade diferentes, isso não se reflete na pontuação e não permite interpretar o grau de domínio do candidato de maneira qualitativa.

Em termos de variação irrelevante ao construto, ou seja, diferenças no desempenho que não estão relacionadas à capacidade do candidato, um aspecto importante em provas de múltipla escolha diz respeito à distribuição de respostas que não deveria deixar transparecer nenhuma sistemática (padrão de ordem, p.ex. 1a.-2b.-3c.-4d.). O gabarito mostra que a ordem nesta prova é totalmente aleatória, de forma que o candidato não consegue deduzir a resposta de uma determinada questão pela análise das respostas dos itens ao redor dela.

Os testes de múltipla escolha são uma forma de avaliação bastante frequente no contexto em que a prova foi usada, portanto é provável que os candidatos estejam familiarizados com o formato. As ambiguidades na escolha das alternativas acima descritas podem levar ao prejuízo dos resultados de candidatos, e o candidato que se sentir prejudicado tem o direito de entrar em recurso, porém pelo que consta nos documentos referentes ao processo seletivo, nenhuma questão foi anulada.

Outros critérios relacionados à validade são a interatividade e a autenticidade. O primeiro significa que os resultados da prova devem variar em função dos conhecimentos/das habilidades que fazem parte do construto e não por outros motivos. A prova, por sua vez, envolve principalmente conhecimentos linguísticos explícitos; a maioria dos itens não fornece contexto semântico, pragmático ou social

nem leva em conta a complexidade da linguagem como exigido na Res. SE-80.

O critério da autenticidade requer que as tarefas de uma prova possuam as mesmas características que situações de comunicação na vida real. Como a prova do concurso consiste no preenchimento de lacunas de itens isolados, podemos constatar que não se trata de uso autêntico da língua-alvo. Os textos usados parecem ser construídos para o objetivo da prova; não há nenhuma indicação de fonte. Por estes motivos, tanto a interatividade como a autenticidade podem ser consideradas baixas.

PRATICIDADE

A praticidade diz respeito à relação entre os recursos disponíveis e os “custos” da realização de uma prova. Os testes de múltipla escolha por definição têm um alto grau de praticidade, pois a correção pode ser feita automaticamente e não demora muito tempo até o resultado sair. Inclusive, a médio prazo a realização da prova via computador poderia ser pensada, o que facilitaria ainda mais o processamento dos dados. Mas por enquanto as Diretorias de Ensino não dispõem do aparato tecnológico necessário.

O formato da prova permitiria testar aspectos mais complexos de linguagem, como competências e habilidades (p.ex. a compreensão de textos descrita no perfil do professor), sem abrir mão do nível de praticidade. Para tal, seria necessário elaborar outros tipos de tarefas que vão para além de itens isolados. Mesmo dentro da atual concepção da prova, conhecimentos considerados fundamentais no domínio da língua alemã (como p.ex. a

posição do verbo) são avaliados apenas de maneira indireta ou não são avaliados. A integração da compreensão oral, por sua vez, é dificultada porque supostamente há candidatos de diversas línguas no ambiente em que a prova é aplicada. Uma possível solução para esse problema, caso essa habilidade faça parte do construto, seria a aplicação da prova via computador.

EFEITO RETROATIVO E IMPACTO

Existe uma grande discrepância entre o que é considerado desejável na prática dos professores e o que é representado na prova. Isso pode causar um efeito negativo no seguinte sentido: se esta prova for considerada um exemplo de boa prática de avaliação, o que é sinalizado através dele? O que seriam então “os procedimentos de avaliação adequados”? E, ao mesmo tempo, qual seria o impacto sobre o processo de ensino/aprendizagem? Os efeitos certamente seriam contrários ao que está definido no perfil de atuação dos professores, pois a prova reflete uma visão analítica-estruturalista de linguagem que se restringe ao (re)conhecimento de itens isolados em detrimento de habilidades e competências integradas.

Outro aspecto diz respeito ao nível de proficiência, aos conhecimentos e às habilidades do professor: a discrepância entre o nível e as dimensões de linguagem efetivamente requeridos para a solução da prova e os pré-requisitos estabelecidos pelas resoluções citadas é bastante grande, sendo que a prova reflete as disposições apenas de maneira marginal. Se a prova for mantida nos mesmos padrões durante vários anos, os professores participantes não

seriam incentivados a buscar uma formação condizente, e não haveria justificativa para as instituições de formação de professores orientarem os seus currículos ao perfil definido pela Secretaria da Educação.

CONCLUSÃO

A falta de disponibilidade de informações detalhadas em relação à finalidade, à natureza e às implicações da prova gera muita insegurança entre os professores.¹⁰ Portanto seria indicado publicar um manual do candidato. O fato de o candidato precisar de, no mínimo, 50% para aprovação e, conseqüentemente, para a admissão é outro ponto polêmico. Existe uma série de professores que trabalham na rede pública paulista há vários anos e que se sentiram ameaçados pelas novas exigências. O seguinte parágrafo do boletim da APEOESP, mesmo sem explicitar, deixa transparecer que a pontuação mínima na prova pode não ter sido aplicada consistentemente:

Os [professores da] Categoria F que não lograram a necessária aprovação [...] ficam obrigados a se inscrever e participar do Processo de Avaliação Anual [sic!] que ocorrerá em 2010 para fins do processo de atribuição de aulas para o ano de 2011. Se não se inscreverem ou inscritos, não fizerem a prova do Processo de Avaliação Anual, poderão ser dispensados, caso não consigam se justificar.

Não há qualquer suporte legal para que os professores da Categoria “F” que não sejam aprovados em dois

¹⁰ Vide p.ex. matéria da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) de 24/09/2010 disponível em: http://apeoespsub.org.br/teste/Fax/Fax_7710.pdf

ou mais Processos de Avaliação Anual, consecutivos ou não, sejam demitidos. (pág. 3)

A polêmica sobre o impedimento da atuação de professores que fizessem menos de 50% dos pontos, que atingiu todas as áreas, nos mostra também quão distante

a realidade da formação dos candidatos se afasta das condições consideradas ideais para um bom processo de ensino/aprendizagem nas escolas do Estado. A forma e os conteúdos exigidos na prova, mesmo com os erros de formulação e ambiguidades das questões, não deveriam apresentar problemas para candi-

datos com o nível de domínio da língua considerado desejável. Somam-se a esse problema as divergências entre o perfil do professor desejado e a forma de avaliação para a admissão dos mesmos, o que nos sugere que a prova deveria ser reconsiderada em termos de competências e habilidades a serem avaliadas. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTOS DO PROCESSO SELETIVO

BACHMAN, L.F.; PALMER, A.S.: Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press 1996.

McNAMARA, T.: Language Testing. Oxford: Oxford University Press 2000.

Caderno de Questões da Prova de Alemão: <http://www.vunesp.com.br/concursos/seed0902/al.pdf>

Gabarito: http://www.vunesp.com.br/concursos/seed0902/SEED0902_gabaritoling_estrang.pdf

Editais de Abertura de Inscrição para Prova:

http://www.vunesp.com.br/concursos/seed0902/edital_seed0902_2.pdf

http://www.vunesp.com.br/concursos/seed0902/edital_25_11.pdf

Edital de Convocação para a Prova: http://www.vunesp.com.br/concursos/seed0902/edital_1_12.pdf

Resolução SE-68: http://www.vunesp.com.br/concursos/seed0902/res_29_10.pdf

Resolução SE-80: http://www.vunesp.com.br/concursos/seed0902/edital_5_11.pdf

Resolução SE-87: http://www.vunesp.com.br/concursos/seed0902/edital_1_12_2.pdf

A gramática “**em exclusivo**”: **por que** e para quê? Um estudo de crenças e **expectativas** discentes

Laura Alves do Prado¹ e André Luiz Ming Garcia²

“Insofern ist die Frage nach dem Wert oder Unwert der Grammatik eine Scheinfrage, da jeder Sprecher über Grammatik verfügen muss und auch jeder Sprachunterricht Grammatik einschließen muss.”

(Helbig, 1993: 22-23)

Pare para refletir um instante. Baseie-se em seus conhecimentos prévios a respeito da aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante, LE), seja como professor, seja como aprendiz. Agora, liste mentalmente tudo aquilo que você considera imprescindível para aprender um outro idioma. (...) Pensou? Do lado de cá, estamos-nos perguntando se você cogitou, entre outras coisas, a célebre “gramática”. Porque sim, ela sempre esteve e estará presente em todas as partes do processo de aprendizagem de uma LE, nele entranhada e dele indissociável.

Neste artigo, pretendemos avaliar como a gramática é encarada, compreendida e assimilada por aprendizes de Alemão como língua estrangeira na

atualidade. Para tanto, foram fundamentais a nossa experiência em sala de aula como docentes, nosso contato diário com aprendizes de LE e a observação de suas dificuldades decorrentes deste processo, bem como, por fim, nossos próprios questionamentos a respeito do ensino de gramática em um contexto fundamentado na já bastante conhecida Abordagem Comunicativa.

Apresentaremos, para tal, os resultados de uma pesquisa realizada com alunos de Alemão matriculados em um curso específico dedicado à gramática no Goethe-Institut São Paulo. Nosso objetivo é entender o que leva alunos de cursos regulares de alemão a procurar um curso extra dedicado exclusivamente à matéria.

Será devido à falta ou a uma discreta abordagem de tópicos gramaticais no livro didático com o qual estudaram ou na estruturação do curso frequentado? Ou será, talvez, que sintam não ter fixado alguns conteúdos durante o processo de aprendizagem? Tratar-se-ia de um interesse maior pela aprendizagem sistemática das estruturas da língua? Qual a razão dessa necessidade de entender e assimilar de modo especial e exclusivo a “gramática”, componente por excelência de qualquer curso de língua ministrado na mesma instituição? São essas as questões que procuraremos abordar ao longo deste relato.

A GRAMÁTICA EM EXCLUSIVO: POR QUE E PARA QUÊ?

No início deste ano, tivemos a oportunidade de conceber esse curso especial, tendo como público-alvo alunos de nível A1-A2. O nosso ponto de partida foi a intuição de que muitos de nossos

¹ Goethe-Institut São Paulo

² Goethe-Institut São Paulo e FFLCH-USP

alunos sentiam – e a observação de que alguns expressavam – a necessidade de rever e até mesmo aprofundar seus conhecimentos em tópicos gramaticais específicos. Como os cursos regulares não nos permitem dedicar muito tempo a esses aspectos e, mais do que isso, não têm a ênfase na gramática como principal proposta, optamos por criar esse novo curso para aqueles que, eventualmente, quisessem e pudessem se dedicar um pouco mais à gramática da língua alemã.

Ao início do curso, inquietou-nos a curiosidade a respeito dos motivos concretos pelos quais nossos nove alunos matriculados procuraram um curso específico de gramática. Foi então que decidimos conduzir uma pequena pesquisa a respeito de suas crenças, pré-conhecimentos e visões acerca da gramática e de seu papel no processo de ensino/aprendizagem de LE. Paralelamente, preocupou-nos o reconhecimento, por nossa parte, da necessidade de que os conteúdos de teor gramatical fossem trabalhados de modo a valorizar seu papel de instrumentos que deveriam auxiliar o aluno em sua expressão na LE; noutras palavras, interessava-nos associar o ensino/aprendizagem de gramática às necessidades comunicativas dos aprendizes, ou ao menos tornar evidente a utilidade da assimilação de certas estruturas quando da realização de determinado tipo de atos de fala. O impasse que surgia, a partir destas reflexões, era o de como oferecer um curso de gramática não dissociado dos princípios básicos do ensino comunicativo de línguas e, ao mesmo tempo, não reproduzir, desta feita, o trabalho já realizado em cursos regulares de línguas, o que eliminaria o diferencial deste curso e dificilmente corresponderia às expectativas iniciais dos alunos, fossem

quais fossem: tratar-se-ia, nesse caso, de um curso geral de revisão (de todas as habilidades), e não especificamente de gramática.

Entre as soluções contempladas, incluiu-se a adoção de um livro didático ou, melhor dito, de uma “*Übungsgrammatik*”, a saber, a *Einfach Grammatik* de Rusch & Schmitz (2010). Os critérios de seleção incluíram a verificação de que tal obra estimula a formulação de regras por parte dos aprendizes, de modo a induzir sua participação ativa no processo de construção do próprio saber e o exercício do raciocínio lógico, bem como certo trabalho autônomo por parte dos estudantes. Revelante é-nos, também, a simplicidade do vocabulário empregado nos exemplos e exercícios, o que evita uma indesejável transferência de foco do âmbito das estruturas para o do esclarecimento de dúvidas de ordem vocabular. Quanto aos exercícios, interessou-nos sua objetividade e a semelhança geral com uma tipologia à qual os alunos, em geral, já estariam acostumados após o trabalho com *studio d* (Funk *et alii*, 2009), livro didático adotado para os cursos regulares no Goethe-Institut São Paulo. Quanto ao foco na comunicação, como observa Thurmair,

am Ende der meisten Kapitel finden sich ein Abschlusskapitel, das sich eher den funktionalen und pragmatischen Aspekten widmet unter der wiederkehrenden Überschrift “Was man mit x alles machen kann”, und auch Übungen, die verschiedene Aspekte eines Phänomens zusammenfassend behandeln. (2007: 234)

Tratemos, por ora, do assunto prático que nos trouxe à concepção deste artigo:

uma pesquisa realizada, mediante a aplicação de questionários, com os alunos que se matricularam no supra-citado curso de gramática de Alemão LE. Questionários estes que, ao incluírem tanto questões de múltipla escolha quanto com campos livres de resposta, visaram a diagnosticar os motivos que atraíram os alunos ao nosso curso de gramática, confirmando ou não nossas hipóteses iniciais, bem como a identificar as crenças, pré-concepções e conhecimentos prévios que os aprendizes trouxeram consigo à sala de aula.

Após essa menção ao livro didático *studio d* e à familiaridade de nosso alunado com ele, faz-se necessário definir o público-alvo de nossa pesquisa. Constituiu-se um grupo bastante heterogêneo, que contava inicialmente com 7 participantes: alunos de idade entre 21 e 65 anos; estudantes (apenas um da área de Letras/Linguística), profissionais de diferentes âmbitos e aposentados; falantes ou aprendizes de pelo menos uma língua estrangeira (Inglês como primeira LE, Espanhol, Francês e Italiano como segundas ou terceiras LE). Todos os alunos já concluíram pelo menos dois cursos regulares de Alemão em nossa instituição, tendo chegado ao nosso curso com distintos níveis de conhecimentos prévios da língua, ou seja, alunos em diferentes estágios de aprendizagem: A1 por concluir (2 alunos), B1 por concluir (4 alunos) e B2 por concluir (1 aluno).

Logo de início, chamou-nos a atenção o fato de a maior parte dos alunos matriculados já terem o nível B1 praticamente concluído, o que nos levou a crer que seu maior objetivo seria revisar temas gramaticais mais básicos (níveis A1 e A2) e já há tempos trabalhados em curso. Essa suposição se confirmou em nossos

questionários de pesquisa, uma vez que, ao serem indagados a respeito do que lhes motivou a começar um curso de gramática, obteve-se como respostas espontâneas:

1. rever estruturas já aprendidas (2 alunos);
2. corrigir erros e aperfeiçoar conhecimentos (2 alunos);
3. sistematizar o conteúdo já aprendido (2 alunos);
4. fixar conceitos gramaticais (1 aluno);
5. preencher lacunas de aprendizagem (1 aluno);
6. aplicar os conhecimentos gramaticais na produção oral e escrita (2 alunos).

Especialmente interessantes foram as afirmações, por parte de alguns aprendizes, de que eles esperam solidificar seus conhecimentos estruturais da língua *para melhor se comunicar*, seja de forma escrita ou oral, o que se confirmou quando lhes solicitamos que listassem suas expectativas a respeito do curso de gramática, a partir de opções previamente oferecidas: falar melhor, entender (ouvindo) melhor, ler melhor ou escrever melhor. Uma parte significativa de nossos alunos (58%) afirmou que “falar melhor” é sua maior expectativa, seguido de “escrever melhor” (29%). Pode-se asseverar, aqui, que a necessidade de comunicação entre os indivíduos se faz soberana, e que a ênfase atribuída por este alunado às habilidades produtivas sobrepuja aquela associada às receptivas. A gramática é tida por nossos alunos como instrumento necessário e fundamental para se comunicar, princípio basilar do ensino da gramática com base na Abordagem Comunicativa (AC).

Tal constatação foi novamente con-

firmada em uma segunda pergunta de nosso questionário: “quais são os tópicos mais importantes para você em um curso regular de alemão?” As possíveis respostas consistiam em: vocabulário novo, leitura de textos, compreensão auditiva, treino de pronúncia, produção de texto escrito, gramática, comunicação oral, apresentação e/ou discussões de aspectos culturais. Em 72% das respostas, definiu-se a comunicação oral como elemento mais importante, e a compreensão auditiva como segundo (57%). O aspecto menos importante para os alunos foi o cultural.

No entanto é curioso ver que, apesar da gramática ser encarada como instrumento para a comunicação, os alunos paradoxalmente não procederam a defini-la dessa maneira. Ao questioná-los a respeito do conceito de “gramática”, obtivemos respostas espontâneas bastante tradicionais, que remetem a uma visão normativa e não prática da “gramática”:

1. estrutura formal de uma língua (3 alunos);
2. normas (1 aluno);
3. regras (2 alunos);
4. formas verbais e frasais (1 aluno).

Um outro ponto que nos instigou foi a terminologia gramatical. É do conhecimento de todos aqueles que já se ocuparam com a questão metodológica da Abordagem Comunicativa (doravante, AC) que o ensino da gramática se dá de forma indutiva, indireta e sempre em um contexto comunicativo claro. A gramática *per se*, com suas terminologias e especificidades, não viria a ser tematizada quando não se insere em contextos de índole comunicativa, quando não advém do trabalho com textos ou insumos linguísticos autênticos ou como sustentação à realização de atos de fala.

Uma vez que lidamos, no curso de gramática, com alunos que já estão familiarizados com aspectos da AC aplicada ao processo de ensino/aprendizagem, esperávamos que eles tivessem certa preferência pelo método indutivo e pela economia de terminologia gramatical. Todavia, ao perguntarmos em nosso questionário se os alunos aprendiam melhor com ou sem alusões ao jargão metalinguístico, praticamente todos os alunos (86%) responderam que preferem que se faça menção a tal terminologia e que aprendem melhor através da inclusão desse recurso. Apenas um aluno declarou preferir aprender sem que se lance mão da terminologia; no entanto, este aluno fez uma ressalva bastante significativa: “acho que o uso da terminologia talvez seja um fator de inibição ao aprendizado, mas também é importante, pois quando procuramos material didático vamos nos deparar com ela”. Em outras palavras, a gramática sempre está presente no ensino de línguas estrangeiras, mesmo na vigência da AC, que define as metas do ensino/aprendizado de LE com objetivos de perfil comunicativo (“Aluno pode fazer relatos sobre algo que já aconteceu” ao invés de “aprender o *Perfekt*”), e ainda que delegada a gramática a um segundo plano quando da concepção de currículos de cursos e da preparação de aulas e definição de sequências didáticas e procedimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados obtidos junto ao alunado informante, pudemos constatar que, embora em sua maioria leigos em Linguística, os discentes do curso em questão possuem um conceito de gramática que, embora não corresponda (e nem pudesse corresponder) aos resul-

tados das mais recentes reflexões acerca do tema empreendidas no seio da supramencionada disciplina, inclui, *grosso modo*, os mais importantes traços significativos associados ao termo. Os alunos compreendem a gramática como um sistema de regras e normas, mas não a encaram como um fim em si mesmo. Ao contrário, reconhecem no estudo da gramática um suporte fundamental para a comunicação.

Diversos autores (entre eles, Franchi: 1991; Faraco & Castro, 2000; Bezerra & Semeghini-Siqueira: 2008; Steinig & Huneke, 2007) associam concepções equivocadas acerca do que viria a significar gramática, junto aos aprendizes, ao modo como esta última tende a ser ensinada nas escolas durante a educação básica. Segundo Sánchez Pérez (1993), alunos chegam a confundir a própria língua a “uma gramática” a aceitar e decorar, com sua taxonomia complexa, dissociada do falar e dos interesses e necessidades dos aprendizes e desprovida de um significado e de uma utilidade maiores. Nossos alunos, ao contrário, parecem perceber a gramática como na proposta de Jovanovic (1986: 145), que atribui a ela o papel e a função de um “conjunto de regras capaz de permitir ao aluno generalizações, e a [sua] reutilização em novos contextos.”

No estágio em que nos encontramos no âmbito do ensino de línguas, por alguns denominado pós-método (Kumaravadivelu, 2006) e, por outros, pós-comunicativo ou intercultural, o docente passa a dispor da possibilidade de extrair subsídios e insumos advindos dos mais diversos métodos e abordagens de ensino de LE com vistas a conceber aulas que

pretendam suprir as necessidades e corresponder ao perfil de seu grupo de aprendizes. Isso inclui, evidentemente, o modo como a gramática será abordada em seu curso. Compete então ao professor crítico verificar que tipo de aprendizes compõe seus grupos e quais expectativas depositam na *Grammatikvermittlung* como parte fundamental de seu curso. Um grupo composto por uma relevante parcela de alunos de tipo cognitivo (cf. definição de Vester, 2002) sentir-se-á certamente mais seguro ao formular regras e manipular terminologia metalinguística; alunos preponderantemente comunicativos talvez lidem melhor com *portmanteaus* de auxílio à memorização (a guisa de exemplo, os célebres “USADO”, “TeKaMoLo” etc.) em vez da explicitação de regras (“em primeiro lugar, situam-se no *Mittelfeld* os adjuntos adverbiais de tempo, seguidos dos de causa...” etc.). Outros aprenderão de modos vários e, certamente, muitos aprenderão a partir de uma conjugação desses estilos, sem que se esqueça a necessidade de que o docente crítico proceda sempre à diferenciação interna de seus alunos.

Donde advém a pergunta: em um grupo regular, i.e., em cursos normais e não exclusivamente dedicados à gramática, precisa a gramática ser em algum momento explicitada? O contexto comunicativo deve ser o ponto de partida e de chegada (apresentação do tema inserida em um contexto comunicativo; objetivo final na produção oral/escrita comunicativa) mas, entre um momento e outro, é necessário solidificar as bases gramaticais, uma vez que a gramática é instrumento necessário para a comu-

nicação. *O fließend falsch* é mesmo praticável? Isso traz satisfação ao aluno? Basta-lhes, em geral, expressar-se por meio de um *Pidgin Deutsch*? Não será da preocupação de alguns o tipo de restrições que um falar notoriamente incorreto possa impor às suas aspirações profissionais que incluam a utilização do Alemão? Os alunos acham mesmo desagradável a aprendizagem de gramática? Muitos estudos atestam que não (ver Harden, 1993; Groß & Fischer, 1990). E nosso estudo demonstra que revisões esporádicas correspondem às expectativas de vários indivíduos.

Concluimos este pequeno trabalho, ainda em fase embrionária, com uma sugestão e um compromisso. No tocante à sugestão: aplique questionários em suas turmas. Converse com os alunos e verifique quais são seus desejos e expectativas relativas ao seu curso, quais são suas crenças e conhecimentos prévios acerca dos aspectos do processo de ensino/aprendizagem de línguas e tome essas opiniões objetivamente em conta ao preparar suas aulas. Deixando-se surpreender pelos aprendizes e aprendendo a partir de suas declarações, dificilmente os resultados não seriam dos mais favoráveis. Quanto ao nosso compromisso, declaramos pretender dar continuidade às nossas pesquisas, a partir da formação de novos grupos do curso especial de gramática no próximo semestre, de modo a aperfeiçoar nossos questionários e enfocarmos outras questões essenciais que tangem este processo - algumas delas supramencionadas - e publicar, naturalmente, essas informações. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZERRA, G. G. R. & I. SEMEGHINI-SIQUEIRA (2007) Atividades epilingüísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF. *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*; 10 a 13 de julho de 2007. Campinas: Unicamp.
- FARACO, C. A. & G. CASTRO (2000) Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, UFPR, nº 15. Disponível em <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf>, último acesso a 18-03-2011, pp. 1-9.
- FRANCHI, C. (1991) Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais. In: _____. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SEE/CENP.
- FUNK, H. *et alii*. (2009) *studio d A1*; Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.
- GROß, H. & K. FISCHER (orgs.) (1990) *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: iudicium.
- HARDEN, T. (org.) (1993) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium verlag.
- HELBIG, G. (1993) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* In: HARDEN, T. (org.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium verlag, pp. 19-29.
- JOVANOVIĆ, A. (1986) Ensino de línguas e o papel da gramática. *Revista da Faculdade de Educação*, 12 (1/2), jan./dez. 1986, p. 145-156.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006) *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- RUSCH, P. & H. SCHMITZ (2010). *Einfach Grammatik*; Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1. Berlin: Langenscheidt.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1993) *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- STEINIG, W. & M. HUNEKE (2007) *Sprachdidaktik Deutsch*; Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
- THURMAIR, M. (2007) Grammatik(en) für alle. *Deutsch als Fremdsprache*, 4. Quartal 2007 / Heft 4 – 44. Jahrgang, p. 233-238.
- VESTER, F. (2002) *Denken, Lernen, Vergessen*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Línguas e culturas em contraste na tradução literária: Formas verbais em questão

Mônica Maria Guimarães Savedra¹, Joyce Peicho Noronha² e Marina Dupré Lobato³

Em estudos com base na temática de línguas em/de contato, o processo de aquisição de línguas é tratado como um processo relativo, que envolve muitos fatores determinados pelo contexto de aquisição e do uso tópico e dinâmico das línguas em diferentes ambientes comunicativos, o que implica na aquisição de atitudes, valores e crenças de determinados grupos e evidencia a estreita relação entre língua, cultura e identidade (SAVEDRA, 2009). Neste projeto, escolhemos analisar o uso das formas verbais (FVs) do alemão e do português para asserção do modo condicional, por meio do paradigma de tradição sociolinguista, baseado no uso funcional da língua, e do paradigma da Linguística Contrastiva (*Kontrastive Linguistik*), mais precisamente da Gramática Contrastiva, em interação com a Cultura Contrastiva, como proposto no estudo *Kulturkontrastive Grammatik* (GÖTZE, MÜLLER-LIU e TRAORÉ, 2009). Sob a mesma perspectiva, selecionamos também o estudo realizado pelo projeto Gramática Contrastiva Alemão-Português da USP (BATAGLIA, 1996), em especial o estudo sobre a análise de características morfológicas, semânticas e pragmáticas dos tempos verbais do passado em textos escritos de diversos gêneros.

O objeto de nosso estudo é a forma e a funcionalidade das FVs em Língua Alemã (LA) e Língua Portuguesa (LP), na variação do Português Brasileiro (LPB). Por forma entende-se a categorização morfológica e regência sintática da flexão

verbal em LA e em LP. Por funcionalidade entendem-se os aspectos semântico-pragmáticos do emprego e da função das FVs na tradução do par de línguas em questão, tanto como língua de partida, quanto como língua de chegada. A partir

do objeto selecionado, o objetivo geral deste trabalho é identificar a escolha das FVs nas traduções em LA e em LPB para referenciar o modo condicional em ambas as línguas. Como objetivos específicos, o estudo pretende fornecer bases linguísticas para os estudos contrastivos em LA e em LP, em especial LPB, e ainda embasar a elaboração de materiais para ensino destas línguas como línguas maternas e estrangeiras.

A metodologia de investigação que utilizamos é de base descritiva, apoiada em dados empíricos (obras literárias) e na bibliografia especializada da área. O *corpus* da pesquisa foi constituído por textos literários, de caráter narrativo, escritos em LA e em LPB, bem como suas respectivas traduções. Até o presente momento, selecionamos os seguintes textos:

a) *Budapeste* de Chico Buarque e a tradução *Budapest* de Karin von Schweder-Schreiner, 2010;

b) *Atemschaukel* de Herta Müller e a

¹UFF
²IC: UFF-FAPERJ
³IC: UFF-CNPq

tradução *Tudo que tenho levado comigo* de Carola Saavedra, 2011;

c) *Lavoura arcaica* de Raduan Nassar e a tradução *Das Brot des Patriarchen* de Berthold Zilly, 2004.

Durante a primeira etapa do projeto, realizamos uma revisão dos estudos formais em LA e em LPB apresentados nas gramáticas normativas, gramáticas de uso e gramáticas de texto. Até o presente momento já foram selecionados para LA os estudos de Helbig & Buscha (2002), Zifonun et alii (1997), Götze (1993) e Weinrich (1993); e para os estudos em LPB os trabalhos de Neves (1999, 2000), Gärtner (1998); Cunha & Cintra (2008), Azeredo (2008), Bechara (2005) e a *Gramática do Português Brasileiro*, recém lançada (CASTILHO, 2010). A partir da revisão das gramáticas, elaboramos um quadro para análise, no qual procuramos identificar como os diversos autores conceituam e descrevem as categorias de Tempo, Modo e Aspecto.

Ao preenchermos o quadro com as gramáticas estudadas, sentimos algumas dificuldades que nos levaram a rever os passos iniciais. Nestas dificuldades incluem-se as diferentes classificações adotadas pelos gramáticos, como por exemplo, uma maior subclassificação de modos adotada por Bechara, na qual estão o modo Condicional e o modo Optativo, assim como a dificuldade encontrada em gramáticas alemãs para diferenciação entre *Aktionsart* (Modo de Ação) e *Aspekt* (Aspecto). A partir da revisão gramatical, também revisamos a tabela de Saavedra (1994), para definir parâmetros para a classificação das FVs nos textos posteriormente analisados.

Na segunda etapa do projeto, realizamos um pré-teste, tendo como base o

Tabela 1: Gramática

	Modo	Tempo	Aspecto
Definição			
Subdivisões básicas			
Valores prototípicos			
Correlações no Modo Indicativo			
Correlações no Modo Subjuntivo			
Outros recursos para a expressão da mesma noção ligada à categoria			
Observações importantes			
Observação geral			

Tabela 2: Budapeste

LPB – LÍNGUA DE PARTIDA	FV	VF	LA – LÍNGUA DE CHEGADA
Teria casado(1) com ela, na capela de uma ilha na baía de Guanabara, se ela não tivesse me trocado(2) por um cozinheiro suíço, e foi(3) então que fiquei(4) todo careca, perdi(5) até os pentelhos, os pêlos do sovaco, tudo, e o médico diagnosticou(6) uma alopecia de fundo nervoso.	1 (F PRETC) 2 (+QPC/S) 3 (PERF) 4 (PERF) 5 (PERF) 6 (PERF)	1 (PLUS/K2) 2 (PLUS/K2) 3 - 4 (PRAT) 5 (PRAT) 6 (PRAT)	Ich hätte sie geheiratet(1) , in der Kapelle auf einer Insel in der Guanabara-Bucht, wenn sie mich nicht gegen einen Schweizer Koch eingetauscht hätte(2) , und da (-) wurde(4) ich dann vollkommen kahl, sogar die Schamhaare, die Haare in der Achselhöhle, alles verlor(5) ich, und der Arzt diagnostizierte(6) eine nervos bedingte Alopecia.

Tabela 3: Budapeste

LPB – LÍNGUA DE PARTIDA	FV	VF	LA – LÍNGUA DE CHEGADA
E nós que uma semana antes háviamos chegado(7) ao hotel batendo(8) portas de táxi e desancando(9) maleiros, juntos partimos(10) lentamente, arrastando(11) bagagens repletas de calhamaços até o ônibus fretado, no outro lado da rua.	7 (+QPC) 8 (G) 9 (G) 10 (PERF) 11 (G)	7 (PLUS) 8 (P1) 9 (P1) 10 (PRAT) 11 (PRAT)	Und wir, die wir eine Woche zuvor Taxitüren schlagend(8) und über Kofferfabrikanten schimpfend(9) im Hotel angekommen waren (7) , schleppten (11) Gepäckstücke voller Papierberge zum gecharterten Bus auf der anderen Straßenseite und reisten(10) gemeinsam gemächlich ab(10) .

texto *Budapeste* de Chico Buarque e respectiva tradução de Karin von Schweder-Schreiner. Na análise do uso das FVs nos exemplos apresentados, observamos que o pretérito é o tempo verbal predominante, tanto no texto original, quanto na tradução – predominância natural, uma vez que se trata de um texto narrativo. Por outro lado, encontramos poucas realizações do condicional, cujas estruturas em LP se caracterizam pelo uso da conjunção condicional *se* ou conjunção temporal *quando* – há ocorrências de elipse da conjunção nos dois idiomas – mais verbo da oração subordinada no Pretérito Imperfeito do Subjuntivo ou Mais-que-Perfeito

Composto do Subjuntivo, e verbo da oração principal no Futuro do Pretérito. Em LA, a estrutura condicional é marcada pela relação entre a conjunção *wenn* na *Nebensatz* (oração subordinada) e pelo advérbio *dann* ou conjunção *so* na *Hauptsatz* (oração principal), e ocorrência do *Präteritum Konjunktiv II* em ambas as orações.

É interessante notar que, enquanto em LP se faz necessário o uso de dois tempos e dois modos verbais distintos – Pretérito Imperfeito do Subjuntivo e Futuro do Pretérito do Indicativo, que possuem o mesmo valor – para a realização do condicional, em LA ocorre apenas um

Tabela 4: Budapeste

LPB – LÍNGUA DE PARTIDA	FV	VF	LA – LÍNGUA DE CHEGADA
Não, não, não há(12) nada de conclusivo, a dona parecia(13) sedada ou em estado de choque, dizia(14) frases desconexas, e a Vanda surgiu(15) ao vivo anunciando(16) o futebol feminino após os comerciais, a voz limpa, um meio sorriso adequado, equidistante das duas notícias; usava(17) sombra nos olhos, os cabelos presos, o colar de miçangas.	12 (PRES) 13 (IMPF) 14 (IMPF) 15 (PERF) 16 (G) 16 (IMPF) 17 (IMPF)	12 (PRAS) 12 (VPM) 13 (PRAT) 14 (PRAT) 15 (PRAT) 16 (PRAT) 17 (PRAT)	Nein, nein, da kann(12) man noch überhaupt keine Schlüsse ziehen(12) , die Frau wirkte(13) wie sediert oder unter Schock, redete(14) zusammenhangloses Zeug, und dann erschien(15) Vanda und kündigte(16) den Frauenfußball nach der Werbung an(16) , mit klarer Stimme und passendem leichten Lächeln, von beiden Nachrichten gleichermaßen distanziert; sie trug(17) Lidschatten, das Haar zusammengebunden, um den Hals die Glasperlenkette.

Tabela 5: Atemschaudel

LA – LÍNGUA DE PARTIDA	FV	VF	LPB – LÍNGUA DE CHEGADA
(-) <i>Auf dem Heimweg</i> bin(2) ich in die Parkmitte, in den runden Pavillon gegangen(2) , wo an Feiertagen die Orchester spielten(3) . Ich blieb(4) eine Weile darin sitzen(4) .	1 - 2 (PERK) 3 (PRAT) 4 (PRAT) 4 (VPA)	1 (G) 2 (PERF) 3 (IMPF) 4 (PERF) 4 (PVA)	Voltando(1) para casa, fui(2) até o centro do parque, até o caramanchão redondo onde as orquestras se apresentavam(3) nos dias festivos. Fiquei(4) algum tempo ali sentado(4) .

Tabela 6: Lavoura Arcaica

LPB – LÍNGUA DE PARTIDA	FV	VF	LA – LÍNGUA DE CHEGADA
(...) e surpreso, e assustado, senti(1) que a qualquer momento eu poderia(2) também explodir(2) em choro, me ocorrendo(3) que seria(4) bom aproveitar(5) um resto de embriaguez que não se deixara(6) espantar(6) com sua chegada (...)	1 (PERF) 2 (F PRET) 2 (PVM) 3 (G) 4 (F PRET) 5 (I) 6 (+QP) 6 (PVA)	1 (PRAT) 2 (PRAT/K2) 2 (VPM) 3 (PRAT) 4 (PRAT) 4 (VPM) 5 - 6 (PLUS) 6 (VPA)	(...) und überrascht und erschrocken spürte(1) ich, jeden Augenblick könnte(2) ich auch in Tränen ausbrechen(2) , und mir ging(3) <i>durch den Kopf</i> , ich sollte(4) eine Resttrunkenheit nutzen(4) , die sich bei seiner Ankunft nicht hatte(6) verscheuchen lassen(6) (...)

tempo e um modo verbal – *Präteritum Konjunktiv II*. Também em LP, o Futuro do Pretérito pode ser substituído pelo Pretérito Perfeito do Indicativo, sem, contudo, perder seu valor, ocorrência típica nos registros semiformal e informal da língua. Já em LA, o condicional pode ser expresso por meio de verbos no *Indikativ*, mais comumente pelo verbo *sollen* conjugado no *Präteritum*.

A estrutura das FVs (1) e (2) correspondem ao uso prototípico do condicional irreal ou hipotético, tanto em LPB, quanto em LA. Para a FV (3) em LPB, não foi utilizada uma FV equivalente em LA, o

sentido da expressão *foi então* foi expresso em LA apenas por meio do advérbio *da*.

No que diz respeito ao uso do gerúndio em LPB e do *Partizip I* em LA e suas respectivas traduções, ainda estamos em fase de análise. Em alguns casos, ambas podem ser equivalentes, como nos exemplos (8) e (9) do trecho citado acima. Entretanto, na realização (11) em LPB, o autor utilizou uma FV de gerúndio (*arrastando*), enquanto que em LA o tradutor utilizou o *Präteritum* (*schleppten*).

Quanto à categoria Aspecto, apesar do papel importante que a mesma

desempenha em LPB, em especial do aspecto imperfectivo, para expressar a continuidade de uma ação, o mesmo não ocorre em LA. A noção de imperfectividade em LA não é marcada pelo gerúndio *anunciando* (15) – na verdade *surgiu anunciando*, FV que pode ser classificada como uma Perífrase Verbal de Aspecto (PVA) em LPB. Em LA foi usado o conector *dann* e a própria semântica do verbo *ankündigen* (anunciar). São duas ações simultâneas: *erschien* (apareceu) e *kündigte ... an* (anunciou), que foram expressas em LA pelo *Präteritum*. Vale destacar que o aspecto marcado pelos tempos pretéritos de LA diz respeito aos pontos de referências passados, mas não à continuidade de uma ação verbal simultânea ao momento da fala, como acontece em LP.

Devido à importância dos valores aspectuais em FVs encontradas no pré-teste, ampliamos o estudo para a análise do aspecto verbal em ambas as línguas, levando em consideração a distinção entre Aspecto Gramatical (*Aspekt*) e Aspecto Lexical ou Modo de Ação (*Aktionsart*), muito relevante em LA e abordado por Koch e Vilela (2001) em LP e LPB. Nesta terceira etapa, analisamos trechos de *Atemschaudel* de Herta Müller e a tradução de Carola Saavedra; e *Lavoura arcaica* de Raduan Nassar e a tradução de Berthold Zilly.

No exemplo (-) de *Atemschaudel*, há ocorrência de um verbo em LPB (1) sem correspondência em LA. A expressão adverbial *auf dem Heimweg* em LA foi traduzida em LPB por *voltando para casa*. Em ambas as línguas, as expressões correspondentes indicam o aspecto imperfectivo progressivo da ação – seja em seu uso prototípico, marcado pela FV no gerúndio em LPB, seja pelo uso não-

prototípico, marcado por uma expressão adverbial em LA.

No exemplo (3) de *Lavoura arcaica*, o uso do gerúndio na FV *me ocorrendo* em LPB é compensado pelo uso de uma expressão semanticamente equivalente em LA, *mir ging durch den Kopf*, no *Präteritum*. Neste caso, ambos denotam o aspecto perfectivo cursivo da ação. No que diz respeito ao uso do condicional, enquanto no exemplo

(2) o uso do Futuro do Pretérito em LPB foi traduzido por uma FV no *Präteritum Konjunktiv II* em LA, no exemplo (4) foi traduzido pela FV *sollen* no *Präteritum*, o que reforça a potencialidade do conteúdo.

Na quarta etapa do projeto, pretendemos dar continuidade ao trabalho de identificação das FVs no corpus do estudo e propomos ainda investigar a pertinência dos estudos sobre Modalidade e Moda-

lização em ambas as línguas. No momento, estamos ampliando a pesquisa para o estudo contrastivo da aspectualidade – diferença entre Aspecto Gramatical e Aspecto Lexical, e elementos linguísticos determinantes – e para o estudo diacrônico dos tempos e modos verbais em LA e em LP, com base em estudos de filologia românica e germânica. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BATAGLIA, Maria Helena e NOMURA, Masa. *Estudos lingüísticos contrastivos em alemão e português*. São Paulo: Ana Blume, 2008.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37a ed., Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.
- BUARQUE, Chico. *Budapeste*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BUARQUE, Chico. *Budapest*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2010. Tradução: Karin von Schweder-Schreiner.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.
- GÄRTNER, Eberhard. *Grammatik der portugiesischen Sprache*. Tübingen: Niemeyer, 1988.
- GÖTZE, L.; MÜLLER-LIU, P.; TRAORÉ, S. *Kulturkontrastive Grammatik – Konzepte und Methoden*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009.
- HELBIG, G., & BUSCHA, J. *Deutsche Grammatik*. München: Langenscheidt, 2002.
- KOCH, Ingedore e VILELA, Mário. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.
- MÜLLER, Herta. *Atemschaukel*. München: Carl Hanser Verlag, 2009.
- MÜLLER, Herta. *Tudo o que tenho levado comigo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NASSAR, Raduan. *Lavoura Arcaica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- NASSAR, Raduan. *Das Brot des Patriarchen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2004.
- NEVES, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do Português Falado*. Vol. VII: Novos estudos. São Paulo/Campinas, Humanitas/Editora da Unicamp, 1999.
- _____. *Gramática de usos do português*. São Paulo, Editora UNESP, 2000.
- SAVEDRA, Mônica M. G. *Bilinguismo e bilingüidade: o tempo passado no discurso em língua portuguesa e em língua alemã*. Tese de Doutorado apresentada na UFRJ, Faculdade de Letras, 1994. Inédita.
- _____. Bilinguismo e Bilingüidade: uma nova proposta conceitual. In: Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, vol. 1, pp. 121-140.
- WEINRICH, H. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag, 1993.
- ZIFONUN, Gisela, et alli. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: Gruyter, 1997.

Ein Profil der brasilianischen Germanistikstudierenden **am Beispiel** der UNESP **in Araraquara**

Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos¹

Als Teil meiner Promotionsarbeit zum Thema Gegenwartsliteratur in der Germanistik in Brasilien war eine wichtige Frage die nach der Motivation der Studenten für die Wahl des Germanistikstudiums in Brasilien. Es bestand eine große Wahrscheinlichkeit, dass die deutsche Literatur besonders dafür verantwortlich ist, dass sich die Studenten für die deutsche Sprache und Landeskunde begeistern.

METHODOLOGIE

Um ein genaueres Profil dieser Studenten erstellen zu können, wurde eine Umfrage an der UNESP in Araraquara im November und Dezember 2010 durchgeführt. Es wurden 55 Studenten befragt, darunter gab es Teilnehmer im ersten, zweiten, dritten und vierten Studienjahr. Die UNESP in Araraquara bietet den Studenten die Möglichkeit, am Vormittag oder am Abend zu studieren. Es wurden Studenten zwischen 18 und 29 Jahren aus den Vormittags- und Abendkursen befragt. Die Mehrheit antwortete in ihrer Erstsprache Portugiesisch.

Laut der Umfrage bestätigt sich, dass

die Germanistikstudenten an der UNESP Null-Anfänger sind. Nur eine Person hatte behauptet das Niveau A1.1 im Deutschen bereits vor dem Studienbeginn zu haben. Alle anderen hatten keine Vorkenntnisse der Sprache. So wie es laut des Curriculums dieser Institution vorgesehen wird, schließen die Studenten meistens die Grundstufe am Ende des letzten Studienjahres ab. Der Umfrage nach haben sie das Niveau A1 im ersten Jahrgang, zwischen A1 und A2 im zweiten, zwischen A2 und B1 im dritten, und zwischen B1 und B2 im letzten Studienjahr.

Der Fragebogen wurde in zwei Teile strukturiert (s. Bild 1).

ERGEBNISSE UND DISKUSSION

Im ersten Teil wurde die Absicht verfolgt, ein Profil der Motivation und der persönlichen und besonders beruflichen Perspektiven der Studenten zu schildern. Diesbezüglich wurden zwei offene Fragen gestellt, sodass sie einen gewissen Freiraum hatten, um sich dazu äußern zu können. Die Begriffe von beiden folgenden Grafiken wurden in diesem Sinne von den Studenten selbst geliefert (s. Grafik 1 und 2).

Den Berichten zufolge entscheiden sich die Studenten meistens aus Neugier für das Studium Deutsch. Dieser Aspekt passt zu ihrem niedrigen bzw. Null-Sprachniveau, was darauf verweist, dass Deutsch eine sehr fremde Sprache und Kultur für die Brasilianer ist. Wie berichtet wurde, entwickeln die Studenten meistens im Verlauf des Studiums Empathie zur deutschen Kultur, die parallel zum Interesse an der deutschen Literatur entsteht, denn in den Literaturseminaren

¹ Doktorandin an der Philologischen Fakultät der Freien Universität Berlin. Studiengang: Neuere Deutsche Literatur. E-Mail: natifadel@hotmail.com

Bild 1: Fragebogen

**Germanistik an der Universidade Estadual Paulista - Araraquara- Brasilien
Fragebogen**

Datum: _____
 Ort: _____
 Alter: _____
 Anfang des Studiums: _____
 Ende des Studiums: _____
 Studiensemester: _____
 Geschätztes Sprachniveau nach GER vor dem Anfang des Studiums: _____
 Aktuelles geschätztes Sprachniveau nach GER: _____

Teil I- Zu den persönlichen Zielen beim Deutschlernen

Schreiben Sie bitte einen Text, in dem Sie die folgenden Aspekte berücksichtigen:

- Ihre Motivation für das Studium Deutsch/ Germanistik: Aus welchem Grund haben Sie sich für Deutsch entschieden?
- Was sind Ihre beruflichen und persönlichen Ziele bzw. Erwartungen in Bezug auf Deutsch?

Teil II- Zum Verlauf des Studiums Deutsch/Germanistik

1) Das habe ich in meinem Studium Deutsch/ Germanistik erlebt/ gehabt:

- Interkulturelle Erfahrungen
- Begegnung mit Sprechenden der Zielsprache
- Begegnung mit der Kultur der Zielsprache

2) Aktivitäten im Unterricht, die zur besseren Kenntnis von Gesellschaft und Kultur beigetragen haben:

- Kunst
- Musik
- Literatur
- Geschichte
- Medien
- Situationen des Alltagslebens
- Größere Arbeit/ Projekte in der Zielsprache: _____

3) Beim Deutschlernen will ich vor allem:

- verstehen
- schreiben
- sprechen
- Literatur lesen

1) Die folgenden deutschsprachigen Autoren habe ich auf Deutsch schon gelesen:

2) Die folgenden deutschsprachigen Autoren habe ich auf Portugiesisch schon gelesen:

3) Damit habe ich Deutsch im Studium gelernt:

meistens- selten- nie

Lehrwerk: _____
 Texte: _____
 Internet: _____
 Film: _____
 Grammatik: _____
 Wörterbuch: _____
 Andere: _____

lernen die Studenten anhand der literarischen Texten viele kulturelle und historische Aspekte der deutschen Gesellschaft kennen, und dadurch entsteht ein Bild des bisher fremden Landes für diese brasilianischen Leser. Selbstverständlich tragen andere Medien wie Filme, Internet usw. in diesem Sinne bei, aber wie es sich aus der Umfrage erschließen lässt, spielen sie eine geringe Rolle bei der Unterrichtsgestaltung. Allerdings sollte diese Situation geändert werden, indem andere Medien sowohl in den Sprachunterricht als auch in die Literaturseminare öfter einbezogen werden. Darüber hinaus hätten die Studenten eigentlich einen aktuelleren und realitätsnäheren Blick auf die deutsche Gesellschaft. Für die brasilianischen Studenten ist die deutsche Sprache also das Portal zur Entdeckung einer neuen Welt, die Literatur ist der Weg dahin, und die Germanistik hat eindeutig die Vermittlungs- bzw. Annäherungsfunktion zwischen diesen zwei voneinander entfernten Ländern.

Als nach den beruflichen Perspektiven in Bezug auf Deutsch gefragt wurde, gaben die Studenten meistens an, in der Zukunft Deutsch unterrichten zu wollen, gefolgt vom Wunsch, nach Deutschland zu gehen, öfters, um Sprachkurse zu belegen und ihre landeskundlichen Kenntnisse zu vertiefen. Einige Beschreibungen erinnern sogar an die europäische Sehnsucht nach dem unbekanntem Morgenland im 17. Jahrhundert, so fern liegt Deutschland für sie.²

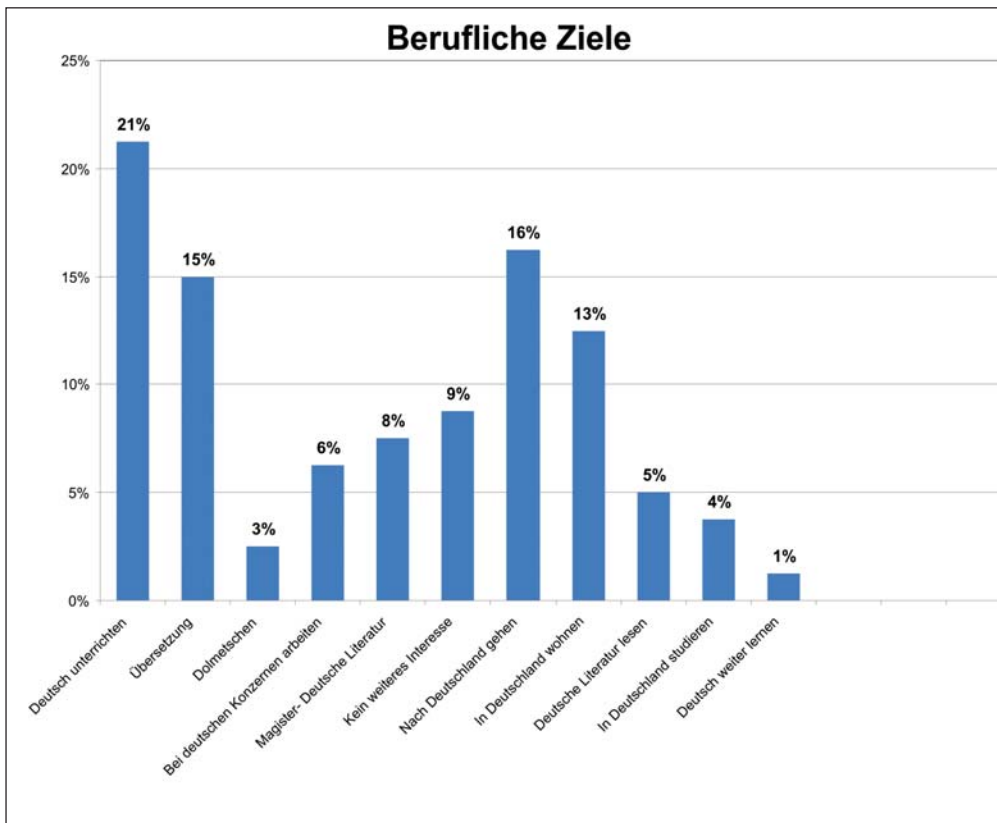
Der zweite Teil der Umfrage zielt darauf, ein Profil des Spracherwerbs zu erstellen, sodass den Studenten Fragen bezüglich des Unterrichtsverlaufs gestellt wurden. Anders als erwartet, behaupten sie interkulturelle Erfahrungen gemacht zu haben.

² „Ich wählte Deutsch, weil es exotisch und interessant ist. [...] Ich möchte Deutsch fließend können, denn eines Tages möchte ich in Deutschland wohnen. [...] Ich möchte die deutsche Sprache in Brasilien entmystifizieren.“ Aussage von einem Befragten (Niveau B1/ sechstes Studiensemester). Freie Übersetzung aus dem Portugiesischen.
 „Deutsch ist eine hübsche Sprache, obwohl ich nie nach Deutschland habe gefahren. Deutschland finde ich ein schöne Land, und da will ich wohnen. Ich will Kulturen kennenlernen und viele Sehenswürdigkeiten von Deutschland schauen.“ Aussage von einem Befragten (Niveau A2.2/ viertes Studiensemester).

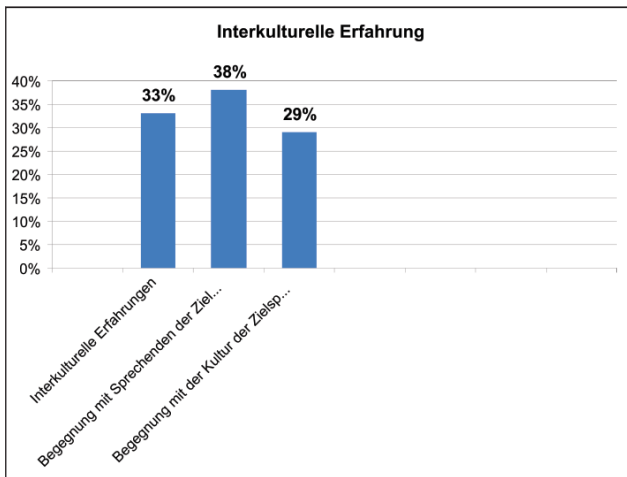
Grafik 1: Motivation



Grafik 2: Persönliche u. berufliche Ziele



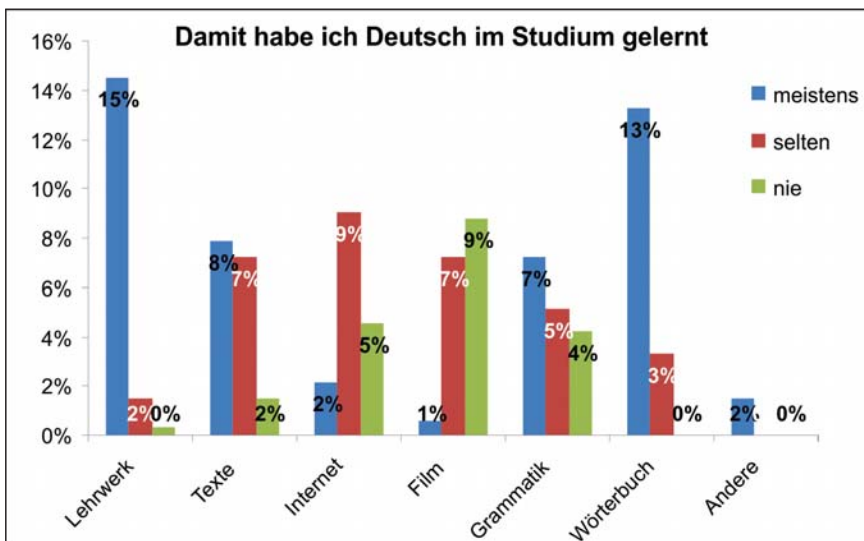
Grafik 3: Interkulturelle Erfahrung



Grafik 4: Aktivitäten im Unterricht



Grafik 5: Unterrichtswerkzeuge



Dieser Widerspruch wurde untersucht, und wahrscheinlich ergab sich dieses Resultat aufgrund einer Muttersprachlerin, die Wahlseminare mit Kultur als Schwerpunkt im Laufe des Studienjahrs 2010 angeboten hatte. Die Studierenden hatten dadurch ausnahmsweise in diesem Jahr einen engeren Kontakt mit der Kultur und Geschichte der Zielsprache, die unter einem interkulturellen Gesichtspunkt behandelt wurden. Unter üblichen Unterrichtsbedingungen wäre diese Grafik anders. Optimal wäre es, wenn dieser Kontakt innerhalb des Studienraums weiter gefördert werden könnte,

sodass es den Studenten mehr Begegnungen mit Muttersprachlern ermöglicht wird.

Folglich wurden die Studenten nach den Aktivitäten im Unterricht befragt, die dazu dienen, bessere landeskundliche Kenntnisse aus einem interkulturellen Gesichtspunkt zu vermitteln. Es wurde ihnen hier erklärt, dass es sich um Aktivitäten nur innerhalb des Sprachunterrichts handelt, und nicht extracurriculare Angebote im Studienkalender.

Am meisten wird in dieser Hinsicht

mit Musik gearbeitet, was ein Zeichen dafür ist, dass sowohl die Professoren als auch die Studenten davon begeistert sind. Da Brasilien ein sehr musikalisches Land ist, kann man sich vorstellen, dass Musik eine gute Gelegenheit zur Kulturannäherung bietet. Die Arbeit mit Medien ist aber relativ gering. Wenn man unter den 15% z.B. Internet, Hörmaterialien oder allein Filme bzw. Sehmaterialien betrachtet, wird klar, dass eine weitere Bearbeitung erforderlich ist. Die Räumlichkeiten an sich wären diesbezüglich kein Hindernis, denn es stehen ein Beamer, ein CD- und DVD-Player und ein Computer mit Internetzugang in jedem Unterrichtsraum zur Verfügung. In dieser Grafik merkt man noch, dass Projektarbeit nicht sehr geschätzt wird.

Zuletzt werden die üblichen Unterrichtswerkzeuge untersucht, wie die Grafik 5 darstellt.

Daraus kann gefolgert werden, dass der Sprachunterricht nicht sehr abwechslungsreich gestaltet wird, denn Lehrwerk (die Reihe *Tangram aktuell*) und Wörterbuch werden im Vergleich zu einer geringeren Anwendung von Filmen,

Internet und anderen Möglichkeiten am meisten verwendet.

Der Literaturunterricht sollte auch ein Thema bei dieser Untersuchung werden, und die Studenten sollten in diesem Sinne deutschsprachige Autoren benennen, die sie im Laufe des Studiums schon gelesen haben, zuerst im Original, Deutsch, und dann in ihrer Muttersprache, Portugiesisch. Dem Curriculum nach haben sie im 3. Jahrgang bzw. 5. Semester Literaturunterricht. Aus diesem Grund haben diejenigen im früheren Semester wesentlich weniger Autoren benannt, die sie wahrscheinlich im Sprachunterricht oder sogar privat übersetzt gelesen haben. Insgesamt wurden 14 Autoren³ benannt, die im Original gelesen wurden. Davon waren nur 4 (28,6%) der Gegenwartsliteratur zugehörig, hier nämlich der literarischen Produktion nach 1989. Auf Portugiesisch haben die Studenten angeblich Werke von 27 deutschsprachigen Autoren⁴ gelesen, unter diesen

nur 2 (7,4%) der Gegenwartsliteratur. Philosophen wurden auch in beiden Fällen erwähnt, aber sie wurden aus den Ergebnissen herausgelassen.

Wenn man diese Zahl betrachtet, sind die gegenwärtigen Autoren kaum Teil des Programms. Interessant ist aber, dass, wenn die wenigen Beispiele der Gegenwartsliteratur in Frage kommen, sie meistens im Original gelesen werden. Vermutlich liegt es daran, dass diese Werke einfacher zu lesen sind, was die Sprache betrifft, und es auf der anderen Seite von ihnen wenige Übersetzungen gibt, da die Bücher aktueller sind.

FAZIT

Im Allgemeinen präsentiert die Umfrage an der UNESP in Araraquara, dass die Germanistikstudenten Null-Anfänger sind, die sich meistens aus Neugier für Deutsch entscheiden. Im

Laufe des Studiums wollen sie mehr über die Landeskunde und die deutsche Literatur erfahren, was sie dazu treibt, später Deutsch zu unterrichten. Der Sprachunterricht an sich ist eher traditionell, also nicht sehr modern gestaltet, obwohl die technischen Unterrichtsbedingungen gut sind. In dieser Lage könnten neuere Unterrichtsstrategien angewandt werden, so dass die Leistungen der Germanistikstudenten beim Spracherwerb erhöht werden könnten, nun, da sie sich so begeistert äußern. Vernünftig wäre es auch, wenn man eine Verbindung zwischen Sprach- und Literaturunterricht eingehen würde, indem sie Werke aus der Gegenwartsliteratur lesen, wobei die landeskundlichen Aspekte und das Fremdsprachenlernen gleichzeitig im Fokus wären. Wenn die Situation im Ganzen betrachtet wird, hat man all die Mittel für die ideale Konstellation beim Erwerben der deutschen Sprache und für die Annäherung an deren Kultur. ■

³ Erich Kästner, Marie Luise Kaschnitz, Bertolt Brecht, Peter Bichsel, die Brüder Grimm, Wolfgang von Goethe, Julia Franck, Thomas Brussig, Hans Fallada, Rainer Maria Rilke, Wolfgang Borchert, Georg Heym, Peter Handke, Erich Fried

⁴ Wolfgang von Goethe, Thomas Mann, Ingo Schulze, die Brüder Grimm, E.T.A. Hoffmann, Friedrich Schiller, Franz Kafka, Arthur Schnitzler, Julia Franck, Georg Heym, Georg Büchner, Siegfried Lenz, Georg Trakl, Gottfried Benn, August Stramm, Hermann Hesse, Günter Grass, Erich Maria Remarque, Friedrich Dürrenmatt, Wolfgang Borchert, Gotthold E. Lessing, Luise Rinser, Novalis, Peter Bichsel, Peter Handke, Rainer Maria Rilke.

Estímulo à formulação de hipóteses e discussão de regras em conjunto: eu, o outro e a construção dos saberes

André Luiz Ming Garcia | Goethe-Institut, São Paulo

Desde o advento da Abordagem Comunicativa (AC) no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), o trabalho com a gramática de forma explícita reassumiu seu papel outrora menosprezado em sala de aula – desta vez, porém, como consequência e não mais como ponto de partida e razão de ser do processo pedagógico.

O modo como os diferentes autores de livros didáticos (LD) procedem, em suas obras, à apresentação das regras das estruturas que subjazem às construções de que se valem os aprendizes para expressarem-se na LE dista, contudo, da univocidade. De tabelas já completas apresentadas ao final das unidades ou em anexos ao final do livro a *Minimemos* altamente sintéticos, pode-se afirmar que a maioria dos LDs comunicativos de Alemão LE apresenta paradigmas de exemplos de estruturas gramaticais prontos para a didatização por parte do professor, em aula, e consulta por parte do alunado, quando necessário. Em alguns, entretanto, a exemplo de *studio d*, *em neu* e *Ziel*, faz-se evidente o estímulo direto à formulação de regras, por parte

dos aprendizes, mediante a análise de exemplos de ocorrência do fenômeno linguístico cujos princípios se pretende explicitar, mediante o desenvolvimento de processos cognitivos e de ativação de um pensar abstrato de cunho metalinguístico. Esses fenômenos incluem, ainda, os de escopo fonético/fonológico e sua relação com as convenções ortográficas.

Mesmo que trabalhe em uma instituição que adote um LD pertencente ao primeiro grupo supramencionado, o professor crítico sempre poderá, contudo, estimular os processos individuais de formulação hipotética, a partir, à guisa de exemplo, da aplicação do princípio SOS (cf. Neuner *et al.*, 2009), e a subsequente discussão, com parceiros em sala de aula, das hipóteses levantadas. Esta sequência

de processos, da ordem do *pensar e fazer* e do *fazer em conjunto* (ação e interação), refletem insumos teóricos advindos de disciplinas cujos desenvolvimentos, no século passado, impulsaram enormemente a tomada de forma das práticas pedagógicas comunicativas no âmbito do ensino/aprendizagem de LE. Neste texto, enfatizarei alguns fundamentos teóricos oriundos do pensamento de Piaget e Vygotsky, no campo da Psicologia, bem como de conceitos gerais da Análise do Discurso, que confirmam, de modo rotundo, a validade do estímulo à (inter)ação no ensino que se pretenda efetivo de LE.

ALGUMAS BASES TEÓRICAS DA AC: ANÁLISE DO DISCURSO E PSICOLOGIA

Com o advento da AC, a orientação pragmática da pedagogia de línguas suscitou rapidamente dúvidas quanto à possibilidade de seu aprendizado efetivo a partir desses novos pressupostos e, mais incisivamente, quanto aos critérios de definição das situações cotidianas a

serem abordadas em curso, devido à inapelável variabilidade dos interesses, necessidades e expectativas individuais dos alunos. De fato, questionamentos nesse sentido persistem até os dias atuais. Um dos caminhos trilhados para o preenchimento dessa lacuna consistiu na busca de alicerces teóricos em estudos semânticos e pragmatológicos, como os de Austin (1975; 1970), van Ek (1975), Widdowson (2004), Halliday (1975) e Wilkins (1976), para citar alguns dos mais conhecidos, bem como no estabelecimento da noção de competência linguística, por Hymes (1966). A Pragmatologia, *grosso modo*, explora a relação entre falar e fazer, ao considerar que os enunciados, mais que significar e referir, consistem, por si só, em ações: por meio deles, gera-se significado, mas também pede-se, ameaça-se, indaga-se, constrói-se, destrói-se. A interação, pressuposto da comunicação, constitui também elemento intrínseco dos atos de fala.

É a partir daqui que claramente se justifica a pertinência de reflexões oriundas da Análise de Discurso (AD) no seio do arcabouço teórico de suportes à AC, uma vez que nela, nas palavras de Orlandi (2000: 15), “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. O olhar sobre as circunstâncias da enunciação, das condições que nela influem e que a determinam, seu contexto histórico e social, o papel das identidades e das interações etc. são preocupações basilares da AD que entram numa dialogicidade harmônica com os demais postulados teóricos de interesse da AC. Vejamos, resumidamente, como tem ocorrido sua integração às preocupações concernentes ao ambiente da sala de aula de língua estrangeira.

Bloome *et al.* (2005) demonstram que, ao passo em que consideram a sala de aula parte de um âmbito social mais amplo e de seus processos sócio-culturais e políticos, observam que professores e alunos, em sua interação, constroem nela um mundo mediante o exercício de sua criatividade, assim como a partir de seu diálogo com as instituições políticas e sociais em que se insere seu próprio construto interacional e suas reações a elas, independentemente do teor e natureza de seu posicionamento frente ao convencionalizado. Enfocam os intercâmbios e negociações entre personalidades (*personhoods*), construídas socialmente a partir de atos simbólicos: as pessoas são definidas a partir do que elas fazem, de suas ações e reações, de modo a trazer necessariamente consigo para a aula seu ser/fazer interativo que lhes define. Em sala de aula, os fazeres relacionados manifestam-se a partir de toda sorte de signos em funcionamento estratégico intertextual e intercontextual. McCarthy (1991) expõe alguns modelos analíticos da AD aplicados à comunicação dentro e fora da sala de aula (entre eles, o de Sinclair & Coulthard, 1975), que desvendam e categorizam os tipos de interação estabelecidos entre professores e aprendizes, suas intenções subjacentes, funções e tramas, bem como ao exame de outros tipos de discurso sustentados na escritura e em sistemas de linguagem não verbal. Dedicam capítulos à retomada de posições de especialistas quanto ao uso contextualizado de estruturas gramaticais e do léxico com implicações para o ditame de seus caminhos de ensino, a considerar a gramática como sistema de regras utilizado e manipulado para produzir sentidos a partir de intenções em contextos específicos que determinam, com efeito, não apenas a escolha de estruturas, mas também de registros. Processos de escolha de estru-

turas e de vocabulário para a produção discursiva são encarados como sendo integrantes de unidades discursivas maiores, elaborados na consideração de audiências presentes ou projetadas. Hellermann (2005) menciona, ainda, as contribuições potenciais da AD aplicada à aprendizagem de línguas na sala de aula como forma de investigar a ocorrência sistemática de erros e a constituição da interlíngua a partir da interação e do uso contextualizado da linguagem.

Ao tratar a valorização da interatividade em sala de aula, considero válido citar o manual de Byrne (1987), que analisa as suas possibilidades e destaca dois padrões básicos desse tipo de interação. Um, de natureza frontal, é caracterizado por um docente situado ao centro e participante do cerne das interações em aula, que se considera responsável pelo ensino a partir da transmissão de significados e do controle absoluto de sua assimilação (*accuracy activities*). O outro, de modo distinto, prioriza a interação entre alunos e a criação de oportunidades para que usem a língua (*fluency activities*). Byrne propõe a combinação desses padrões, de modo adaptativo, com vistas à persecução de diferentes objetivos, resultando em tanto *fluency* quanto *accuracy activities* frontais e em grupos; de acordo com o modelo em prática, variarão as funções do professor, entre condutor, organizador, monitor, estimulador, consultor e gerente.

A consideração e a ponderação de todos esses postulados teóricos passaram a refletir-se na seleção e elaboração de material didático e atividades e no papel atribuído à gramática e sua explicitação no decorrer das aulas, bem como na definição das estruturas e aspectos a serem abordados, numa perspectiva que viria a conformar o desenho daquilo a que Neuner & Hunfeld (1993: 92) referem-se

O aluno é construtor do próprio conhecimento, (...) se aprende melhor aquilo pelo que se atuou para descobrir e (...) deve-se ensinar ao aluno como aprender.

como “*Mitteilungsgrammatik*”. A gramática desempenharia, assim, a função de suporte para a realização de intenções e atos de fala.

Em atividades típicas da AC, os textos para leitura e audição funcionam comumente como pontos de partida para estimular, por parte do aluno, a descoberta de novas estruturas gramaticais. Por “novas” entendo, neste âmbito, estruturas cuja explicitação lhes seja inédita; que eventualmente já compreendam de modo intuitivo quando inseridas em contextos comunicativos sem haver verbalizado sua ocorrência. Com efeito, a apresentação de estruturas costuma ser planejada de modo a introduzir-se, num modelo de progressão cíclica ou em espiral, também na condição de sumínistros subreptícios de amostras de elaborações morfossintáticas cuja ocasião ideal de exposição ainda esteja por vir, na construção de partes daquilo a que alguns autores se referem como *Verstehensgrammatik* e “gramática passiva”. Nessa linha, encontra-se o que Neuner *et al.* (2009: 79, *passim*) denominam *SOS-Prinzip: Sammeln - Ordnen - Systematisieren*, aplicado em diversos livros didáticos com vistas a estimular, por parte do aluno, o labor de encontrar e marcar num texto, juntar/ordenar e sistematizar/esque-matizar fenômenos gramaticais de um determinado tipo, processo que culmina

na elaboração de uma regra e sua aplicação por meio da realização de exercícios. Estimula-se várias vezes que a correção dos exercícios seja conduzida pelos próprios aprendizes, através de consultas a listas de respostas, comparações e discussões dos próprios resultados com companheiros de classe, conferência de listas de paradigmas-base etc. Estes princípios servem de exemplo para algumas noções gerais que permeiam as teorias de aprendizagem de base construtivista (ou delas derivam), a saber, a de que o aluno é construtor do próprio conhecimento, a de que se aprende melhor aquilo pelo que se atuou para descobrir e a convicção de que deve-se ensinar ao aluno como aprender, de modo a contribuir pela consolidação de sua autonomia de aprendizagem e estimular constantemente a ativação de sua criatividade e de processos cognitivos condicionados de forma econômica, proveitosa e dirigida a metas produtivas concretas. Neste processo, repita-se, insere-se o erro encarado como parte integrante natural da aprendizagem.

Os mais sólidos supedâneos das teorias psicológicas que deram forma ao Construtivismo, e influenciam até a atualidade a AC e sua aplicação, advêm dos escritos de Jean Piaget (1960, 1977, 2005, entre incontáveis outros) a respeito de, entre uma diversidade de temas, a educação, os processos epistemológicos infantis, inteligência e afetividade, e a inserção num plano social dos sujeitos de uma coletividade. A Psicologia Genética de Piaget investiga e procura explicar o desenvolvimento da mente desde a infância, no âmbito da Psicologia Infantil (processos de formação das estruturas cognitivas) e as fontes de erros comuns de raciocínio lógico que se repetem entre diferentes indivíduos (parte das estruturas cognitivas comuns e sua psicogênese), a

partir da hipótese de que o conhecimento não é inato, mas resultado de um construto paulatino que resulta da interação e das trocas do sujeito com os objetos de sua experiência em seu entorno de forma contínua durante o crescimento, do nível do orgânico, do psicológico e do social. Ademais, considera que os infantes, do mesmo modo que os cientistas, desenvolvem seu conhecimento num processo de formulação e comprovação de hipóteses a serem abandonadas ou validadas, caracterizado pelas tentativas, erros (noção de *trial-and-error* de Clarapède, cf. Piaget, 1960) e pela busca de regularidades, e que eles não ingressam na educação formal e institucionalizada desprovidos de conhecimentos e padrões lógicos; ao contrário, carregam-nos consigo para dentro da escola. Esses pré-conhecimentos, noções e padrões de raciocínio estarão sempre em constante diálogo com aquilo que for apresentado à criança como conteúdos a serem aprendidos, de forma a determinar o ritmo e as condições da aprendizagem. O reconhecimento desse fato implica na consideração do aluno como sujeito ativo da construção de seu conhecimento e na inevitável valorização e aproveitamento daquilo que ele traz para a sala de aula, na forma de ideias, crenças, valores, saberes, opiniões, e da própria aprendizagem e de seus estágios como estando condicionados pela aquisição de saberes de âmbito coletivo e da interação social, na ação e na experiência, no amadurecimento e no equilíbrio desses fatores. Fica clara, em Piaget (1977: 17-18), a função do professor nesse entramado, defendendo que, num processo em que o aprendiz contrói o próprio conhecimento por meio da ação e da pesquisa espontâneas, é evidente que o educador continua indispensável para criar as situações e armar os dispositivos

iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. [...] ainda é preciso que o professor não se limite ao conhecimento da matéria de ensino, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente.

Em Piaget (2005), e para a base teórica de cunho psicológico da Abordagem Comunicativa, é essencial ainda o enfoque do papel da afetividade (sentimentos e tendências, entre elas a volição) no processo de aprendizagem, tanto como fator de aceleração ou retardamento dos processos cognitivos, como em seu papel de fonte *per se* de conhecimentos e intelectões. Os fenômenos a que reservou as designações de funções cognitivas e afetivos seriam interdependentes e intercondicionantes durante todos os estágios do desenvolvimento intelectual, de modo que jamais caberia ao professor, durante o processo educativo, desconsiderar o apelo da afetividade e das emoções, bem como sua participação impassível de ser desvenilhada da (re)construção do saber.

Ainda nas bases do fazer pedagógico da AC encontram-se as asserções de cunho sócio-interacionista de Vygotsky que, embora guardassem grande número de afinidades com o pensamento piagetiano, tendiam a um enfoque maior do papel fundamental das interações sociais durante o desenvolvimento cognitivo do sujeito, constituindo estas últimas a origem dos processos mentais superiores

(pensamento, linguagem, volição). De grande difusão no seio dos estudos da educação é seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, que alberga o intervalo entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo, compreendido como sua capacidade concreta de resolver problemas sozinho, situando-se, no outro pólo, o seu nível de desenvolvimento potencial, realizado quando da resolução de problemas sob inspeção de outros ou mediante seu auxílio. O processo de aprendizagem, situado nesse eixo e tendo os dois níveis como, respectivamente, seus limites inferior e superior, denota a imprescindibilidade das interações sociais para a ampliação das capacidades plenamente desenvolvidas e realizáveis do aprendiz (cf. Vygotsky, 1984). O pensador já promulgava, no âmbito do ensino e da aprendizagem, o papel do professor como intermediário no processo de aquisição de conceitos e criação/atribuição de sentidos por parte do aluno, através de um intercâmbio de significados com ele dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. A menção ao professor como mediador é bastante frequente na produção bibliográfica perfilada pela AC.

Vale, neste ponto, retomar Piaget (1977), quando o mestre genebrino lançava luz sobre os casos em que diferentes alunos de nível comparável de inteligência teriam rendimentos muito distintos numa mesma disciplina de estudos. Essas frequentes ocorrências evidenciariam problemas com os caminhos através dos quais a matéria lhes estaria sendo apresentada, e não com a matéria em si, a qual estariam aptos a aprender sob outras circunstâncias. O uso específico da palavra “caminho” por parte de Piaget permite uma analogia direta com “método” e com a necessidade supramencionada de adequação metodológica às necessidades

A menção ao professor como mediador é bastante frequente na produção bibliográfica perfilada pela AC

dos vários aprendizes e grupos. O papel do professor, nesse contexto, é essencial. De sua observação, mediação, compreensão (em todas as conotações possíveis), parte a elaboração dos diagnósticos e o subsequente planejamento adequado de aulas. A aceitação generalizada, porém, de que o aprendizado de línguas, em termos comunicativos, ocorreria a partir de um ensinar sustentado pelo fazer-fazer, deu origem a uma perspectiva contemporânea do processo de ensino/aprendizado à qual vários se referem como “aprendizagem baseada em tarefas”, “*task based teaching*”, “*handlungsorientierter Unterricht*”, “*perspective actionnelle*” etc. Uma das dúvidas centrais que conduzem as reflexões nesse âmbito refere-se à possibilidade de que o “ensinar” leve ao “aprender”, de encontro ao pensamento de Rodgers (1961), e me traz à consciência a lembrança da inserção da educação, por parte de Freud (1996: 265), já pelos idos da década de trinta, entre as três profissões impossíveis, ao lado da psicanálise e do governo, “quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um repasso de algumas das principais características e propostas pertinentes à AC, ainda que quantitativa e qualitativamente restrito, dadas as minhas próprias limitações e aquelas impostas

pelo escopo deste artigo, pode deixar entrever, num primeiro momento, a noção errônea de que o desenvolvimento desta abordagem pudesse pressupor, finalmente, haver-se encontrado “o” conjunto de caminhos que podem levar os aprendizes, ou a maior parte deles, à fluência e à proficiência em língua estrangeira. Afinal, as bases teóricas da AC correspondem a muito do que se tem à disposição de mais avançado nas ciências envolvidas, e sua imagem geral beneficia-se da possibilidade de contínuo contraponto às metodologias, abordagens e concepções de ensino tradicionais, de prática ainda observável em escolas e institutos de idiomas. Se bem é inegável, porém, que a contrastação dos resultados registráveis em salas de aula nas quais ainda se prioriza o ensino frontal sobre a língua e naquelas em que se estimula a construção do próprio aprendizado mediante a ação contextualizada, reflexiva e significativa, claramente evidencia a superioridade do que se produz nas segundas, tampouco faltam, por sua vez, críticas embasadas a inúmeros aspectos da AC. Em muitos casos, o criticar não

reflete desejos de abandonar essa abordagem nem uma descrença em seu potencial comprovado. Em vez disso, evidencia a adoção, cada vez mais disseminada e inevitável, de uma postura crítica diante daquela adoção apaixonada e irrefletida de qualquer abordagem, acompanhada pela necessidade de menosprezar ou mesmo obliterar tudo o que houvesse sido praticado e proposto em fases anteriores, tão típica do que Richards & Rodgers (2001) denominam a “era dos métodos”, caracterizada pela compreensão de uma abordagem ou método tido como superior aos demais como um conjunto ideal de postulados que, se fielmente seguido, viria a definir a prática de ensino considerada satisfatória.

Opondo-se a esta postura, a supramencionada era do pós-método (cf. Kumaravadivelu, 2006 e 2006a; Silva, 2008; Borges, 2010), ou fase pós-comunicativa, como querem alguns, não viria apenas a representar uma reação ao dogmatismo, mas também um enriquecimento libertador das oportunidades dos atores do filtro pedagógico, a cuja disposição encontram-se, pois,

advenimentos de todas as abordagens e métodos e modelos teóricos existentes, à mercê apenas de sua análise e aplicação conscientes, críticas e justificadas aos processos pedagógicos. Isso nos leva, a seguir, à verificação do que isso significa para o ensino de gramática na atualidade.

Competirá sempre ao professor crítico, portanto, estimular constantemente o fazer e o pensar por parte de seu alunado, abrindo espaço e criando meios, sempre que possível e proveitoso, para a interação com uma variedade de parceiros em sala, de modo a promover um intercâmbio de impressões que canalizará, durante o curso, a integração dos saberes trazidos pelo aluno de fora dele com aqueles novos que se lhe incita a construir no âmbito da aula. O princípio mais basilar da posta em prática destas ideias é, ainda hoje, o mais simples: dispendir espaço e tempo para pensar, formular hipóteses, comparar e discutir resultados com os companheiros, buscar um consenso lógico a partir da dialogicidade de saberes e percepções. O caminho da construção do saber perfaz, assim, o da inter(ação). ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. L. (1970) *Philosophical Papers*. Oxford: At the Clarendon Press.
- _____ (1975) *Cómo hacer cosas con palabras*. Santiago: Arcis.
- Bloome, D. et al. (2005) *Discourse Analysis and the study of classroom language and literacy events; a microethnographic perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Borges, E.F.V. (2010) Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 13, nº 2, pp. 397-414.
- Byrne, D. (1987) *Techniques for classroom interaction*. New York: Longman.
- Freud, S. (1996) Análise terminável e interminável. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Halliday, M.A.K. (1975) *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- Hellermann, J. (2008) *Social actions for classroom language teaching*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Hymes, D.H. (1966) Two types of linguistic relativity. In: Bright, W. (ed.) *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, pp. 114-158.
- Kumaravadivelu, B. (2006) *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (2006a) TESOL methods: changing tasks; challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, nº1, pp. 59-81.
- McCarthy, M. (1991) *Discourse Analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner, G. et al. (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. Berlin: Langenscheidt.

- Orlandi, E. P. (2000) *Análise de Discurso*; princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.
- Piaget, J. (1960) *Psychology of intelligence*. Paterson: Littlefield, Adams & Company.
- _____ (1977) *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio.
- _____ (2005) *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Richards, J. C. & T. S. Rodgers (2001) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1961) *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Silva, G. A. (2008) A era pós-método: o professor como um intelectual. *Revista Linguagens e Cidadania*, nº 12, 12/04. Santa Maria: UFSM.
- Sinclair, J.M. & R.M. Coulthard (1975) *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- van Ek, J.A. (1975) *Systems development in adult language learning: The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation (Council of Europe).
- Vygotsky, L. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Widdowson, H.G. (2004) *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1976) *Notional Syllabus*; A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. London: Oxford University Press.

Estratégias de **Aprendizagem** em Língua Estrangeira

Nair Sauaia Vansiler¹

Este artigo é resultante do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras com habilitação em língua alemã pela Universidade Federal do Pará (UFPA) o qual defendi ao final de 2010. Tive como orientador o Professor Esp. Armando Barroso² e Co-orientadora a Professora Dra. Gessiane Picanço³. Tal trabalho constitui-se de uma pesquisa realizada em uma turma iniciante G1 (A1.1) da Casa de Estudos Germânicos-UFPA no segundo semestre de 2010, na qual utilizou-se o livro Schritte International 1 da editora alemã Hueber. Livro este que utiliza um método baseado em fotonovelas ao início de cada lição. A presente pesquisa foi elaborada com o intuito de levantar quais são as estratégias de aprendizagem mais usadas pelos alunos - e quando necessariamente são usadas - no que diz respeito à compreensão das fotonovelas que iniciam as lições no livro supracitado. De uma forma geral, observou-se uma certa discrepância no desempenho dos alunos, indo desde aqueles apresentando uma dificuldade extrema no aprendizado de alemão até aqueles sem qualquer dificuldade. Uma vez que se tratava de alunos do primeiro nível, ou seja, alunos que estavam tendo seu primeiro contato com essa língua, tal discrepância parece envolver fatores específicos ao processo individual da aprendizagem de uma língua estrangeira. A dificuldade encontrada por mim, como professora estagiária há cinco semestres na Casa de Estudos Germânicos (CEG), utilizando este livro, em orientar o aluno da melhor forma para compreensão dessas fotonovelas, estimulou a realização desta pesquisa.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZADO DE LÍNGUAS

As estratégias de aprendizado de línguas são as que os alunos utilizam - consciente ou inconscientemente - para facilitar sua aprendizagem seja em uma língua estrangeira ou em uma segunda língua (Oxford 2003:8). No presente trabalho utilizaremos como conceito de L2 e Língua estrangeira a de Oxford.

“A second language is a language studied in a setting where that language is the main vehicle of everyday communication and where abundant input exists in that language. A foreign language is a language studied in an environment where it is not the primary vehicle for daily interaction and where input in that language is restricted.”
(Oxford, 2001:1)

¹ Graduada em língua alemã pela UFPA. Aluna do curso de especialização Teoria e Prática do Ensino de Alemão como Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia, Universidade de Kassel e o Instituto Goethe. Professora de alemão na Casa de Estudos Germânicos de Belém do Pará. nairsauaia@gmail.com

² Docente do Instituto de Letras e Comunicação, Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA.

³ Doutora Docente do Instituto de Letras e Comunicação, Faculdade de Letras (FALE) e da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Segundo a autora, as estratégias podem trabalhar a favor ou ainda entrar em conflito com as estratégias ou métodos dos professores e materiais didáticos, em termos de estilos e preferências de estratégias. Oxford (1990) identifica uma série de estratégias, divididas em estratégias “diretas” e “indiretas”. Três grupos pertencem às estratégias diretas: de memória, cognitiva e de compensação; e outros três pertencem às indiretas: metacognitivas, afetivas e sociais. Uma breve explicação e aplicações são dadas a cada grupo para demonstrar como o aprendiz pode utilizá-la, de acordo com Oxford (2003:12;14).

2.1.1 Estratégias Diretas de Aprendizagem de Línguas: Auxiliam aprendizes na produção de língua já que atuam diretamente no armazenamento e recuperação de informação. Elas também contribuem na compreensão e uso da nova língua. As estratégias diretas estão divididas em 3 grupos: de memória, cognitivas e de compensação.

a) Estratégias de Memória: Baseiam-se em princípios simples como colocar as coisas em ordem, fazendo associação, e revisão do aprendido. Estes princípios são utilizados quando um aluno enfrenta desafio em aprender o vocabulário. As palavras e frases podem ser associadas com imagens visuais que podem ser armazenadas e recuperadas para a comunicação. Muitos alunos fazem uso de imagens visuais, mas alguns acham que é fácil ligar palavras e frases com movimento, som ou toque. O uso de estratégias de memória é mais aplicado no início do processo de aprendizagem de línguas.

b) Estratégias Cognitivas: Estas talvez sejam as estratégias mais populares entre os estudantes de línguas. A língua-alvo é manipulada ou transformada,

repetida, analisada ou sintetizada. Os quatro conjuntos neste grupo são: praticar, receber e enviar mensagens, análise e raciocínio, e criação de estrutura de entrada e saída. Praticar é o mais importante neste grupo que pode ser obtido pela repetição. As ferramentas de receber e enviar mensagens são usadas quando os alunos tentam encontrar a ideia principal através de *skimming*. Não é necessário verificar cada palavra. Os adultos costumam usar estratégias de análise e raciocínio. Estas são utilizadas para compreender o significado e expressão da língua-alvo. Estas também são usadas para fazer novas expressões.

c) Estratégias de Compensação: Os alunos utilizam estratégias de compensação para a compreensão da língua-alvo, quando os mesmos têm conhecimento suficiente da língua de chegada. Estas estratégias de compensar a deficiência de gramática e vocabulário ocorre normalmente quando os alunos não conhecem as palavras e expressões novas e ainda assim compreendem o significado. O aluno traz experiência própria da vida para interpretar os dados de adivinhação. Estratégias de compensação também são usadas na produção quando o conhecimento gramatical é incompleto. Quando um aluno não sabe a forma do subjuntivo do verbo, de uma forma diferente pode ser usado para transmitir a mensagem.

2.1.2 Estratégias Indiretas de Aprendizagem de Línguas: Atuam no trabalho em conjunto com as estratégias diretas. Elas ajudam o aluno a regular o processo de aprendizagem. Estas estratégias de apoio e gestão da aprendizagem de línguas, sem envolvimento direto são, portanto, chamadas de estratégias indiretas.

a) Estratégias metacognitivas: Quando o aluno vai além dos mecanismos cognitivos e coordena a sua aprendizagem, este ajuda-se eficientemente no seu plano de aprendizagem. Quando um novo vocabulário, regras e sistema de escrita confundir o aluno, essas estratégias tornam-se vitais para a aprendizagem bem sucedida de línguas. Três conjuntos de estratégias pertencem a este grupo e são eles: Centrar o seu aprendizado, Organização e Planejamento de sua aprendizagem, e Avaliação de sua aprendizagem. O objetivo de centrar a aprendizagem é dar um foco para o aluno, para que a atenção possa ser direcionada para atividades de determinada língua ou habilidades. Organização e planejamento de aprendizagem os alunos ajudam a organizar para que eles possam obter o máximo benefício da sua energia e esforço. Avaliar a aprendizagem ajuda os alunos com problemas como erros de monitoramento e avaliação do progresso. A investigação concluiu que, em relação às estratégias cognitivas, as estratégias metacognitivas são usadas de forma menos consistente pelos alunos.

b) Os fatores afetivos: A emoção, atitude, motivação e valores influenciam a aprendizagem de uma maneira importante. Três conjuntos de estratégias estão incluídas neste grupo: Diminuir a ansiedade, encorajar-se, e medir a temperatura emocional. Um bom exemplo são os aprendizes de língua que controlam bem suas atitudes e emoções sobre a aprendizagem e entendem que os sentimentos negativos retardam sua aprendizagem. Os professores podem ajudar a gerar sentimento positivo em sala de aula ao dar aos estudantes uma maior responsabilidade, aumentando a quantidade de comunicação natural, e as estratégias de ensino afetivo. A ansiedade

pode ser útil e prejudicial. Percebe-se que uma certa quantidade de ansiedade é útil para os alunos porque os ajuda a obter o seu nível ótimo de desempenho. Também muita ansiedade tem o efeito oposto em que dificulta a aprendizagem de línguas. A ansiedade muitas vezes toma formas de preocupação, frustração, insegurança e medo.

c) Estratégias sociais: São muito importantes na aprendizagem de uma língua, pois a linguagem é usada em comunicação e esta ocorre entre as pessoas. Três conjuntos de estratégias estão incluídas neste grupo: fazer perguntas, cooperação com os outros, e empatia com os outros. Entre os três, fazer perguntas é o mais útil e mais se aproxima para a compreensão do significado. Também ajuda na conversação, gerando resposta do parceiro e mostra o interesse e envolvimento. Cooperação com outros elimina a concorrência e em seu lugar traz o espírito de grupo. Estudos mostram que os resultados da aprendizagem cooperativa em maior auto-estima concluem em maior confiança e rápida obtenção. Às vezes, a concorrência traz um forte desejo de um melhor desempenho que outros, mas muitas vezes resulta em ansiedade e medo do fracasso. É importante ajudar os alunos a mudar suas atitudes de confronto e competição para a cooperação. A empatia é muito importante na comunicação. Empatia significa colocar-se na situação de alguém e entender que cada pessoa tem seu ponto de vista. Os alunos podem utilizar estratégias sociais para desenvolver a compreensão cultural e consciência dos pensamentos e sentimentos dos outros. Os alunos podem aplicar a estratégia de cooperar com os outros, fazendo algo

juntos na língua que estão aprendendo.

METODOLOGIA E FOTONOVELAS DO LIVRO

A concepção do uso das fotonovelas que iniciam cada lição está intrinsecamente ligada à motivação do aluno e ao mundo audiovisual em seu torno.

Para tal motivação as fotonovelas devem sempre iniciar as lições, para que assim os alunos tenham em primeiro momento a empatia com o idioma e já iniciem tentar compreender através de fotos e palavras chaves o que se passa de forma geral nas fotonovelas. Essa etapa é considerada pelas autoras⁴, como uma etapa de iniciação de empatia com o idioma e com a metodologia do livro.

A PESQUISA

Segundo Nyikos e Oxford "Yet students are not always aware of the power of consciously using L2 learning strategies for making learning quicker and more effective" (Nyikos & Oxford, 2003:9), entendemos assim que vários fatores influenciam na escolha das estratégias, entre eles: sexo, idade, motivação, gênero, experiência cultural, atitudes, crenças, e estilo próprio de aprendizado. Sendo assim, iniciamos a pesquisa com a utilização de um questionário para obter informações dos alunos quanto às suas escolhas de estratégias.

Este questionário avaliou o grau de compreensão e, conseqüentemente, a boa aprendizagem dos alunos de tais fotonovelas. Ao início do trabalho deu-se a aplicação de um questionário sócio-

econômico-cultural, buscou-se conhecer quais os fatores que favorecem aos alunos uma melhor compreensão das fotonovelas e também quais não os favorecem. Assim como quais fatores podem estar relacionados com a escolha das estratégias na compreensão de um método áudio-visual, como é este livro.

PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa seguiu algumas etapas previamente definidas. As lições foram normalmente trabalhadas em sala, conforme a metodologia sugerida. Depois disso, elaborou-se uma segunda metodologia para verificar o grau de compreensão dos alunos nas lições trabalhadas. Passo-a-passo, o estudo foi desenvolvido da seguinte forma:

ETAPA 1: Primeiramente os alunos conhecem da metodologia do livro, as partes integrantes e as siglas que nele contem. Cada aluno recebe um livro com CD, estes livros foram enviados como cortesia pela editora Hueber aos alunos para fim desta pesquisa. Os alunos respondem o questionário sócio-econômico-cultural. Com esse questionário pôde-se manter um controle sobre quais alunos possuem uma segunda língua e seus respectivos níveis, qual a realidade social de cada, entre outros fatores que pudessem ser relevantes à pesquisa. Como o objetivo é tentar verificar quais fatores mais facilitam o aprendizado do alemão, cada aluno pode ser monitorado individualmente.

ETAPA 2: As duas primeiras lições serviram para obter informações acerca

⁴Segundo entrevista com as autoras sobre a concepção do livro *Schritte International* no site da editora Hueber: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/sit_interview.pdf, visitado em 25 de agosto de 2010.

de como melhor aplicar a pesquisa, levando em consideração tempo, particularidades da turma e afins. Essa etapa serviu para testar a metodologia proposta aqui e fazer os ajustes necessários para as etapas seguintes.

ETAPA 3: Após as informações obtidas durante as duas primeiras lições do livro, a pesquisa se deu: os alunos passaram a acompanhar a fotonovela através do livro e o áudio correspondente, como normalmente o fariam nas aulas. Uma vez trabalhada a lição, prossegue-se dando início à verificação do grau de compreensão da lição estudada. Isso ocorre da seguinte forma:

FASE 1: Após ouvirem a lição, os alunos fecham os livros e respondem a um pequeno questionário com algumas perguntas quanto ao que acontece na estória e tentam descrever em português, o que lhes levou a essas informações. Em seguida a professora repete as mesmas perguntas do questionário e então eles ouvem novamente a fotonovela acompanhando pelas fotos e o áudio, a fim de tirarem as dúvidas quanto aos acontecimentos que mais marcam a estória.

FASE 2: Com o intuito de analisar o grau de evolução quanto à percepção e compreensão dos alunos em relação às fotonovelas, as fases 2 e 3 são aplicadas ao fim de cada lição.

Nessa fase, ao fim de cada lição, os alunos ouvem trechos dos diálogos de cada cena da fotonovela. Somente com o auxílio do áudio selecionado e um questionário os alunos descrevem o que acontece em cada cena. O áudio é realizado aleatoriamente, ou seja, não segue a sequência apresentada no livro.

Não há auxílio visual porque pretendemos avaliar o quanto somente

com o recurso visual (isto é, as fotos) ajuda os alunos na compreensão das fotonovelas, e quais estratégias são empregadas por eles. A retirada do recurso visual tem como objetivo verificar até que ponto os alunos apoiam-se exclusivamente em estratégias de memória, associando palavras e frases com imagens da fotonovela, e até que ponto eles conseguem fazer a associação de palavras e frases com o som.

FASE 3: Para compararmos a evolução da compreensão de cada aluno com relação a cada fotonovela, nessa fase, os alunos ouvem trechos dos diálogos de cada cena da fotonovela, em ordem aleatória, e com auxílio das fotos. O material utilizado nas aulas inclui um cartaz, com as mesmas fotos e sequência do livro. Esse cartaz fica disponível aos alunos no momento da apresentação do áudio, que é apresentado em ordem aleatória. Desse modo, o aluno deverá fazer a relação entre o que ouve e a cena disponível no cartaz. Ao ouvirem a cena, os alunos devem assinalar a numeração correspondente conforme o comando e tentam identificar a cena que ouve naquele ato.

RESULTADOS: ESTRATÉGIAS MAIS EMPREGADAS PELOS ALUNOS

A estratégia mais utilizada é a de memória. Os alunos com bom conhecimento de inglês utilizam também as estratégias cognitivas e de compensação, remetendo-se a verbos e significados de palavras. De forma geral todos utilizam em graus diferenciados a estratégia social, pois trazem perguntas relacionadas ao deveres de casa. O uso das fotonovelas estimula o uso de variadas estratégias de ensino.

CONCLUSÃO

Parece-nos que as fotonovelas a princípio estimulam o aluno a utilizar as estratégias de memória; observamos porém que os alunos utilizam-se de variadas estratégias de aprendizagem. Com o uso constante das fotonovelas observamos que os alunos são estimulados a utilizarem outras estratégias, pois observamos mais os itens que compõem as fotos e passam a atentar mais aos diálogos, observando assim as estratégias metacognitivas, de compensação, afetivas e cognitivas; Em contraposição às pesquisas apresentadas por Oxford (1990 e 2001) e O' MALLEY, J.M., & Chamot, A.U. (1990), nas quais as estratégias mais utilizadas dentro da realidade linguística da língua-alvo foram: cognitivas, metacognitivas e afetivas, esta pesquisa realizada em um contexto fora da realidade linguística da língua-alvo apresenta a estratégia de memória como sendo a mais utilizada no início do contato com a nova língua, apresentando posteriormente, mas não exclusivamente, outras estratégias.

Um maior número de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira é usado por alunos que:

- a) ou estudaram somente em escolas particulares ou, no caso de uma aluna desta pesquisa, estudou em uma escola pública em um estado de alto Índice de Desenvolvimento Humano;
- b) possuem bom conhecimento de inglês;
- c) já estudaram sozinhos uma língua estrangeira;
- d) já tenham estudado com variados métodos uma língua estrangeira;
- e) utilizam uma língua estrangeira em variados contextos frequentemente, como por exemplo: ouvir música, ler um livro. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MATINEZ, Ignacio M. Palacios (1996). *The Importance of Language Learning Strategies in Foreign Language Teaching*.
<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/1508/3/1325566.pdf.txt> (visitado em 12 de novembro de 2010).
- O' MALLEY, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- _____ et al. (1985 a) *Learning strategy applications with students of English as second language*. *TESOL Quarterly*. 1913: 557-84.
- _____ (1985 b) *Language strategies used by beginning and intermediate ESL students*. *Language Learning*. 3511: 19-46.
- OXFORD, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- _____ (2001). *Research on language learning strategies: Purpose, Methods, Issues*. Presentation, Hokkaido University.
- _____ (2003). *Learning Styles & Strategies*, GALA 2003.
- NYIKOS, M., & OXFORD, R.L. (1993): *A factor-analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information processing theory and social psychology*. *Modern Language Journal*, 77 (1), 11-23.
- PALACIOS, I. (1994 a) *La enseñanza del inglés en España a debate. Perspectivas de profesores y Perspectivas de profesores y alumnos*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago .
- _____ (1994 b) *Strategies used by Spanish secondary and university students of English*. In *Actas del XVI Congreso de la Asociación Española de Estudios Anglo- Norteamericanos (AEDEAN)*, Ruiz, JM, Abad, P. and Barrio, JM (eds.), pp. 26571, Valladolid: Universidad de Valladolid.
- SAUAIA VANSILER, N.D.D. (2010). *Lernstrategien für den Fremdspracherwerb in Ausland*. 55f. Trabalho de conclusão de curso apresentado no Curso de Letras da UFPA.

A tradução e a subjetividade presente **na palavra**

A trajetória **da canção** natalina alemã **“Stille Nacht, heilige Nacht”**

Anneliese Quandt | Planeta Idiomas/Joinville

“... [...], na palavra estão presentes o sentimento, a emoção, o calor; mas estão presentes também o movimento na e da história, as contradições da vida social, os preconceitos e estereótipos, a exclusão e a possibilidade da contestação, da rememoração e do diálogo. A palavra é tensa, pois, valente e ambivalente, palavra que tem franjas por dizer para além do que diz, palavra que carrega sempre um conteúdo ideológico e vivencial, marcada que é pelos muitos significados que historicamente ela vai absorvendo, que nela vão se impregnando.”

Sonia Kramer

Lendo o que Sonia Kramer diz sobre a palavra, sua força, suas implicações lembramos a polêmica de uma boa tradução poética. Diz Hermann Broch¹ que “traduzir é confrontar dois organismos de linguagem e satisfazer a ambos”. Segundo ele, cada obra literária é um todo, um corpo sistematicamente criado, com suas características próprias, e com isto espelha o todo da língua em que foi criada. Como exemplo cita a dificuldade de se traduzir um simples verso da canção alemã “*Abendlied*” de Matthias Claudius²; a complexidade de se encontrar palavras

adequadas para traduzi-la para outros idiomas europeus. E comenta o estranhamento em que resultaria uma simples reformulação do mesmo verso para o alemão atual.

Apesar desta realidade se aplicar à maioria da literatura poética, principalmente quando se trata de poesias, poemas, há exceções surpreendentes. Este artigo é uma análise sobre o que aconteceu com a canção natalina alemã “*Stille Nacht, heilige Nacht*”, conhecida em português como “Noite Feliz”. Relata sobre a sua origem,

o que se sabe de seus autores, e de como ela se expandiu por todo o mundo numa época em que a tecnologia ainda não contava com os meios de comunicação tão rápidos da atualidade. Mostra como “*Stille Nacht*” passou pelas três espécies de tradução mencionadas por Jakobson³. E mesmo que não evocando mais todo o ‘espírito’, toda a subjetividade contida na letra original, tornou-se uma das músicas – senão a música – mais cantada e tocada na época de Natal.

Quanto à origem ‘geográfica’ da canção natalina “*Stille Nacht*” e sobre quem foram seus compositores não há dúvidas. Apenas as circunstâncias de seu surgimento são controversas: um misto de suposições e de fatos legendários. Durante alguns anos de sua expansão pelo mundo sequer seus autores eram citados. À elaboração deste artigo antecedeu uma interessante pesquisa virtual, leitura de vários sites da Internet, alguns de ‘sociedades de amigos’ de “*Stille Nacht*” ou

¹ Hermann Broch: 1885 – 1951, escritor austríaco.

² Matthias Claudius: 1740 – 1815, poeta e jornalista alemão.

³ Roman Osipoviè Jakobson: 1896 – 1982, pensador e linguista russo.

“*Silent Night*”, *Wikipédia* etc. Uns dão mais peso à história de seus autores, outros ao ‘currículo’ da canção propriamente dita.

A ORIGEM DE “STILLE NACHT”

A estreia da canção se deu no dia 24 de dezembro de 1818 num ambiente natalino bastante pobre: Oberndorf, uma aldeia na Áustria, perto de Salzburg. As consequências das guerras napoleônicas e tratados políticos polêmicos na região haviam espalhado fome, incerteza e inquietação. Conta-se que justamente na época pré-natalina o órgão da igreja St. Nikolaus em Oberndorf quebrou, e o padre auxiliar Joseph Mohr se viu em apuros ao planejar a missa do galo. Daí surgiu a idéia de se compor uma melodia para a letra que ele já havia escrito em 1816: pediu ao seu amigo e organista Franz Gruber que compusesse uma melodia para duas vozes *solo*, acompanhamento de coral e um violão. Na época foi um ato inédito que a letra da canção era em alemão e não em latim como era costume, pois o padre Mohr queria que a mensagem fosse facilmente entendida pelos moradores humildes da região.

Depois da estreia a canção ainda foi apresentada em aldeias próximas, onde seus criadores atuavam, mas sem que fossem citados os compositores. Quase foi esquecida. Até que, uns seis anos após a estreia, durante obras de recuperação do órgão da igreja St. Nikolaus, o construtor de órgãos Karl Mauracher deparou com a simples partitura. Seu instinto musical reconheceu a qualidade da canção, por isso levou-a para a sua região natal, ao Zillertal no Tirol.

A trajetória mundial da canção

Letra original e versão atual

Originaltext	Gebräuchliche Fassung
1. Stille Nacht! Heilige Nacht! Alles schläft. Einsam wacht Nur das traute heilige Paar. Holder Knab’ im lockigten Haar, Schlafe in himmlischer Ruh! Schlafe in himmlischer Ruh!	1. Stille Nacht, heilige Nacht! Alles schläft, einsam wacht Nur das traute, hochheilige Paar. Holder Knabe im lockigen Haar, Schlaf in himmlischer Ruh, Schlaf in himmlischer Ruh.
2. Stille Nacht! Heilige Nacht! Gottes Sohn! O! wie lacht Lieb’ aus deinem göttlichen Mund, Da uns schlägt die rettende Stund’. Jesus! in deiner Geburt! Jesus! in deiner Geburt!	2. Stille Nacht, heilige Nacht! Gottes Sohn, o wie lacht Lieb aus deinem göttlichen Mund, Da uns schlägt die rettende Stund, Christ, in deiner Geburt, Christ, in deiner Geburt.
3. Stille Nacht! Heilige Nacht! Die der Welt Heil gebracht, Aus des Himmels goldenen Höh’n Uns der Gnade Fülle läßt seh’n Jesum in Menschengestalt! Jesum in Menschengestalt!	
4. Stille Nacht! Heilige Nacht! Wo sich heut alle Macht Väterlicher Liebe ergoß Und als Bruder huldvoll umschloß Jesus die Völker der Welt! Jesus die Völker der Welt!	
5. Stille Nacht! Heilige Nacht! Lange schon uns bedacht, Als der Herr vom Grimme befreyt, In der Väter urgrauer Zeit Aller Welt Schonung verhieß! Aller Welt Schonung verhieß!	
6. Stille Nacht! Heilige Nacht! Hirten erst kundgemacht Durch der Engel „Halleluja!“ Tönt es laut bey Ferne und Nah: „Jesus der Retter ist da!“ „Jesus der Retter ist da!“	3. Stille Nacht, Heilige Nacht! Hirten erst kundgemacht, Durch der Engel Halleluja. Tönt es laut von fern und nah: Christ, der Retter ist da, Christ, der Retter ist da!

começa, portanto, no Tirol, através de uma família tirolesa, que costumava cantar durante suas viagens de negócios pela Alemanha. Entretanto, a família Strasser adaptou o ritmo original de canto de igreja a um ritmo de gosto mais popular, incluindo-a ao seu repertório de “música popular tirolesa”. Mais tarde outros grupos de cantores, entre eles o da “Familia Raimer”, ajudaram a tornar “*Stille Nacht*” conhecida até nos EEUU; mas em um dos primeiros exemplares imprimidos da

canção por esta época, ela ainda consta como “Canção de Natal Tirolesa”.

Missionários católicos e evangélicos, por sua vez, levaram-na pelo mundo afora, incluindo-a em seus hinários, adaptando-a às mais diversas culturas. Hoje são conhecidas cerca de 300 traduções, entre línguas e dialetos. Neste período também foram encontradas anotações do compositor Franz Gruber, esclarecendo a real autoria da canção.

A LETRA DE “STILLE NACHT”

A canção original constava de seis estrofes, das quais hoje são cantadas apenas as duas primeiras e a última. Estudiosos explicam que alguns trechos da letra refletem fortemente o espírito da época: alívio sentido pela libertação do jugo napoleônico, anseio por paz. Estas estrofes foram pouco a pouco deixadas de ser cantadas; não refletiam mais o estado de espírito de outras épocas, outros povos.

Ao longo do tempo a letra original em alemão sofreu algumas mudanças, a canção foi traduzida e adaptada a centenas de idiomas e dialetos, a história de sua origem filmada.

Reformulação do texto

As primeiras mudanças no texto provavelmente se deram na época em que os irmãos Strasser adaptaram a música ao gosto e estilo de música popular tirolesa. Mesmo assim, é interessante que as mudanças nas estrofes um, dois e seis não foram muito marcantes, mantendo a mensagem original do texto. Das estrofes três, quatro e cinco não encontramos anotações sobre as mudanças, provavelmente porque elas foram aos poucos excluídas; são aquelas que expressam a mensagem da libertação dos povos da ‘ira’ (*Grimme*). Palavra forte, que certamente não cabia no gênero de ‘canção popular tirolesa’. Com isto a versão cantada atualmente em alemão não traz mais o trecho da mensagem do “amor paternal, Cristo, nosso irmão” (estrofe quatro: *väterliche Liebe, Bruder*), que, curiosamente, aparece em traduções / versões para o português.

Estas mudanças são chamadas por

Jakobson (s.d.) de “tradução intralingual ou reformulação (*rewording*)” e “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.” A citada reformulação na canção se restringiu a atualizações ortográficas (*eynsam* por *einsam*, *bey* por *bei*), gramaticais (*lockigten* por *lockigen*); e substituição de palavras: ‘Jesus’ por ‘Christ’; da expressão *bey Ferne und Nah* por *von fern und nah*. Não se usou sinonímia, não prejudicando o que Jakobson chama de “equivalência completa”.

Quanto à substituição de *Jesus* (duas sílabas) por *Christ* (uma sílaba), em vez de *Christus* (a forma mais usada e também com duas sílabas), parece não ter uma razão plausível no que se refere à métrica. Estranha, no entanto, é a colocação do prefixo *hoch* no adjetivo *heilig* (*hochheilig*), dando a idéia de ‘gradação’ entre os santos (*heilig*), sendo dada a Maria e José uma escala mais ‘alta’ (*hoch*). Esta forma talvez tivesse sido colocada na época em que “*Stille Nacht*” começou a ser adotada em alguns hinários católicos.

Deduz-se que o sucesso da canção se deve principalmente à sua ‘*Verstümmelung*’ (mutilação), uma vez que apenas as estrofes mais expressivas, mais ‘amenas’, permaneceram conhecidas até hoje. Dizem os mais críticos que estes versos ‘satisfazem necessidades sentimentais, criando o chamado espírito natalino’, o que, com certeza, não era o intento dos seus autores, pois tanto eles como seus primeiros ouvintes eram de origem extremamente pobre.

Traduções para outros idiomas

Uma coisa é certa: a canção reconforta aqueles que interiorizaram a sua mensagem central, a frase ‘mais forte’ de

toda a canção: “*Christ, der Retter ist da. Christ, der Retter ist da.*” Esta frase pode ser literalmente traduzida para o português de duas formas: “Cristão, o Salvador está presente (está aí).” ou “Cristo, o Salvador, está presente.”

Jakobson (s.d.) chama a tradução de um idioma para outro de “tradução interlingual ou *tradução propriamente dita*, [...] a interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.” Ele também explica que “no nível da tradução interlingual, não há comumente equivalência completa entre as unidades de código”. Assim, ao se fazer uma tradução de um idioma a outro “substituem-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de código separadas, mas por mensagens inteiras de outra língua. [...] o tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte.” (JAKOBSON, s.d.). O poeta alemão Goethe⁴ diz: “O poder da língua não consiste em que ela rejeita o estranho, mas que ela o devora.” Isto engloba, com certeza, o trabalho da tradução.

O site “*Silent Night Web*” (<http://www.silentnight.web.za/index.htm>) é um achado para quem quer se aprofundar no assunto deste artigo. Ele apresenta centenas de traduções e versões de “*Stille Nacht*”, e poderia, entre outras curiosidades, esclarecer a falsa ideia de que “Noite Feliz” seja uma canção traduzida do inglês. Neste site estão listadas 227 versões da canção em 142 idiomas diferentes, entre elas mais do que vinte em inglês!

Não se fará aqui uma análise destas traduções; o que, porém, chama a atenção, é que as primeiras traduções para o inglês são as mais fiéis ao texto original em alemão. As diferenças entre elas podem

⁴ Johann Wolfgang von Goethe, 1749 – 1832, um dos maiores poetas alemães.

ser atribuídas aos contextos geográficos e/ou sociais na qual surgiram. Afinal o idioma inglês é falado em muitos países espalhados pelo mundo.

Neste sentido, o texto traduzido apresenta-se não como uma entidade isolada, independente, mas como a soma ou a história essencial de suas leituras. Incluídos nessa história estão as condições de produção e recepção do texto/tradução, traduções anteriores, o prestígio atribuído ao texto anterior, aos autores da tradução e/ou do texto anterior e vários outros fatores. (DINIZ, s.d.)

As três versões em português foram copiadas conforme constam no acima referido site. Aqui não constam as muitas versões de hinários católicos e evangélicos, ou mesmo de cantores populares dos vários países em que se fala o idioma. A maioria das versões, também estas em português, destaca o cenário do presépio, luz e amor divino, anseio por paz... Mesmo que a ordem das palavras, a estrutura das frases não coincida com a do texto original, a mensagem central é sempre a mesma, baseada na dos textos bíblicos sobre o nascimento de Cristo. Estes textos, por sua vez, também diferem bastante entre si, sem, no entanto prejudicar ou deturpar a mensagem.

I. Noite de paz! Noite de amor!

*LYRICS BY:
William Edwin Entzminger⁵
(1859-1930)*

*Noite de paz! Noite de amor!
Dormem todos em redor.
Em Belém Jesus nasceu,
Rei de paz, da terra e céu.
Nosso Salvador é Jesus, Senhor.*

*Glória a Deus! Glória a Deus!
Cantam anjos lá nos céus;
trazem novas de perdão,
graça eterna, salvação.
Deste mundo a luz é o Senhor Jesus.
(Submitted by: Peggy Smith Fonseca)*

II. Noite Feliz

*Noite feliz, noite feliz!
O Senhor, Deus de Amor,
Pobrezinho, nasceu em Belém
Eis na lapa Jesus, nosso Bem
Dorme em paz, ó Jesus!
Dorme em paz, ó Jesus!
Noite feliz, noite de paz!
Ó Jesus, Deus da luz!
Quão afável é o teu coração
Que quiseste nascer nosso irmão
E a nós todos salvar!
E a nós todos salvar!
(Submitted by:
mnrndantas@net2000.com.br)*

III. Noite de Paz, Noite de Amor

*Noite de Paz, Noite de Amor
Tudo dorme em derredor
Entre os astros que espargem a luz
Proclamando o menino Jesus
Brilha a estrela da paz
Brilha a estrela da paz.

Noite de paz! Noite de amor!
Nas campinas ao pastor
Lindos anjos, mandados por Deus,
Anunciam a nova dos céus:
Nasce o bom Salvador!
Nasce o bom Salvador!

Noite de paz! Noite de amor!
Oh! Que belo resplendor
Ilumina o Menino Jesus
No presépio do mundo eis a luz,
Sol de eterno fulgor!
Sol de eterno fulgor!
(Submitted by: Ian Cook)*

Tradução Inter-semiótica

O termo 'inter-semiótica' não é muito conhecido, mas quase todos já ouviram falar em 'adaptação'. Por exemplo: poemas, romances, histórias são modificados, 'adaptados' para 'quadrinhos', ou mesmo filmes. Diniz (s.d.) cita que "a área de intersemiótica nasceu da necessidade de estudar os trânsitos de textos (e signos) entre as várias mídias."

... poesia, por definição, é intraduzível. Só é possível a transposição criativa: transposição intralingual – de uma forma poética a outra –, transposição interlingual ou, finalmente, transposição inter-semiótica – de um sistema de signos para outro, por exemplo, de arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura. (JAKOBSON, s.d., p 72).

Tradução, portanto, é muito mais do que transferir significados de um idioma para outro. Tradução inter-semiótica é "quando vamos contar uma história a alguém, quando relembramos de alguma coisa para tomar nota, quando estamos com uma música na cabeça e assobiamos a melodia, quando tiramos uma foto [...]" (<http://intersemiotica.com/blog/2010/09/12/traducao-intersemiotica/>).

"*Stille Nacht*" surgiu de uma poesia do padre Joseph Mohr, foi 'transformada' em canção' quando Franz Gruber compôs a melodia, foi adaptada pelos cantores tiroleses, mais tarde traduzida para centenas de idiomas e suas múltiplas culturas. Em cultos católicos da Tanzânia (África), por exemplo, a música é cantada e dançada, acompanhada de instrumentos de percussão. Também há muitas adaptações de "*Stille Nacht*" na música clássica.

⁵William Edwin Entzminger missionário batista norte-americano, um dos seis missionários pioneiros no Brasil.

Wikipédia cita dois filmes sobre a canção: *Das unsterbliche Lied* (A canção imortal) uma produção suíço-alemã de 1934, história de fundo fictício-romântico, fortemente influenciado pelas leis culturais da ditadura nazista; e *Das ewige Lied* (A canção eterna) produzido em 1997 na Alemanha e Áustria, que destaca a situação político-social da época em que surgiu a canção. São citadas também várias versões literárias sobre a sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo o que foi exposto neste

artigo, poderíamos concluir erroneamente que atualmente as definições de tradução de Jakobson sobre tradução são um tanto restritas. Elas são na verdade apenas um resumo de um de seus conceitos linguísticos. Sua vida foi baseada no conhecimento, e principalmente em **espalhar** o conhecimento pelo mundo, sempre comparando culturas, idiomas. Conseguiu transformar conceitos que até hoje são seguidos, apesar de toda a evolução na área da comunicação e da linguística. Com toda razão foi chamado de “poeta da linguística”.

Quanto à canção “*Stille Nacht*” pu-

demos acompanhar um pouco de sua longa trajetória, sob o ponto de vista linguístico. Ela viajou até hoje através de inúmeros caminhos, por vários meios de tradução. Hoje ainda caminha entre nós de várias formas, não apenas espalhando sua mensagem evangélica em cultos cristãos no mundo inteiro. Infelizmente ela também anda por aí como irritante apelo comercial em *Shoppings*, supermercados, calçados, no rádio e na televisão. Entretanto, o seu forte apelo espiritual e sentimental nunca deixa de predominar: recordações de infância, cheiro de Natal, presépio, árvore de Natal, festas de confraternização natalina. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROCH, Hermann; GOETHE, Johann Wolfgang von. Sprache der Kunst. In: HAAR, Erwin De. **Im Zeichen der Hoffnung**. München: Max Hueber Verlag, 1962. p 490 – 495.
- DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **Os enleios de Lear: Da Semiótica à Tradução Cultural**. Disponível em: <<http://www.thais-flores.pro.br/artigos/PDF/Os%20Enleios%20De%20Lear.pdf>> . Acesso em: 12 dez 2010.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, s.d.. p 72.
- KRAMER, Sonia. **Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bkhtin**. In: Faraco, C. A.; Tezza, C.; Castro, G. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- STILLE NACHT, HEILIGE NACHT. Disponível em:
<http://de.wikipedia.org/wiki/Stille_Nacht,_heilige_Nacht>;
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Stille_Nacht>;
<<http://www.suite101.de/content/stille-nacht—weltweit-die-nummer-eins-an-weihnachten-a94242>>;
<http://www.stillnacht.info/de/presse/pressemeldungen_detail.asp?id=11&tit=Stille-Nacht%2520live%2520im%2520Internet>;
<http://www.musikland-tirol.at/musikgeschichten/stille-nacht-und-tirol.php>;
Acesso em dez. 2010.

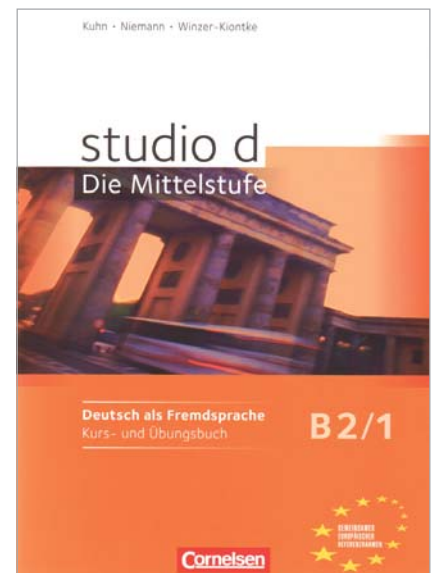
Por uma **passagem tranquila** B1/B2: **studio d** – Die Mittelstufe

André Luiz Ming Garcia | Goethe-Institut, São Paulo

Clareza, objetividade e valorização do aprendiz, suas características, desejos, necessidades e repertório durante o aprendizado formal de Alemão como língua estrangeira: estas são algumas das características básicas do livro didático *studio d* (livro-texto e de exercícios integrados) que, se até o ano passado cobria apenas os níveis A1, A2 e B1 do Marco Comum Europeu de Referência (MCER), estende-se agora até o final da antiga *Mittelstufe*, ou o intermediário na estrutura tradicional dos cursos de Alemão. Neste texto, resenharei o volume B2/1 da nova coleção, que abrangerá, ainda, os domínios do C1. Como observado acima, muitas das características básicas dos três volumes da coleção dedicados à *Grundstufe*, grandes conhecidos nossos a esta altura, mantêm-se desta feita: a valorização do cotidiano e do trabalho, a orientação clara e explícita nas diretrizes do MCER e a integração transparente e contextualizada de todas as habilidades linguísticas a serem treinadas.

A primeira dessas três características, a consideração das necessidades linguísticas de perfil profissional do alunado, continua sendo atendida tanto por meio de inserções de temas relativos a essa esfera de emprego da língua nas lições “normais”, quanto através das *Stationen*. Estas últimas constituem unidades extras localizadas entre cada grupo de quatro das conven-

cionais e dedicadas ao treino das habilidades linguísticas para seu uso no trabalho, bem como a revisões e complementações de temas e atividades apresentados anteriormente. As atividades das *Stationen* são facilmente integráveis com as lições convencionais, se assim o desejar o professor, em algo semelhante à funcionalidade de um *Baukastensystem*.



KUHN, C. et alii (2010) *studio d*; die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B2/1. Berlin: Cornelsen, 232 p.

Com efeito, “integração” consiste numa palavra-chave fundamental quando o assunto é *studio d*. Isso porque, de acordo com as diretrizes do MCER e os pressupostos teóricos pragmalinguísticos anclares da Abordagem Comunicativa, as intenções de fala determinam a necessidade de se trabalharem estes ou aqueles conteúdos linguísticos, incluídos os de

ordem gramatical, fonética (*Aussprache*) etc. O estímulo construtivista à formulação de regras explicativas dos fenômenos abordados permanece, bem como permanece sempre um espaço aberto ao estímulo docente à interação entre aprendizes para a discussão desses fenômenos e de quaisquer temas de discussão abordados ao longo das lições.

Uma novidade em relação com os três volumes da coleção básica é a sessão “*Fit für Einheit x?*” (substitua-se aqui o *x* pelo número da próxima lição), na qual o estudante se depara com uma proposta de revisão das habilidades comunicativas

adquiridas ao longo da unidade recém-trabalhada, de modo a que receba (ou melhor, construa/gere ele mesmo) um *feedback* de seu rendimento.

Os temas das lições continuam variados, bem como os gêneros textuais incluídos neste livro. Os aprendizes explorarão, entre outras, as temáticas dos contos e fábulas, direitos e deveres, informática e outras mídias, alimentos, natureza, trabalho, casais célebres e literatura, sob prismas originais e geralmente distantes do óbvio.

O *layout*, por sua vez, é mais claro e

“limpo” que o de *studio d B1*, sem informações espremidas nas páginas. A coleção continua disponibilizando, para proveito de professores e discentes, os CDs com textos de compreensão auditiva, o DVD de vídeos, a página na internet com dicas e atividades extras, um volume adicional para treinos e testes e, no âmbito docente, o DVD-ROM interativo para a preparação de aulas.

Tendo-se proposto viabilizar *einen sanften Übergang von der Niveaustufe B1 zu B2*¹, creio que cabe afirmar que os dez colaboradores que deram forma a essa obra conseguiram atingir seus objetivos. ■

¹ Declaração da contra-capá.

Aussichten auf die Zukunft

Catarina Portinho-Naujack¹ e Kirsten Liekenbrock²

Vor 10 Jahren veröffentlichte Funk einen breit rezipierten Beitrag zur Zukunft des Lehrwerks. Während viele schon den Ruhestand des didaktischen Buches ausriefen, war Funk davon überzeugt, dass das Lehrwerk seinen festen Platz im Klassenzimmer behalte, wenn man Erneuerungen vornehme und das Lehrwerk an die neuen zeitlichen und technologischen Umstände sowie an eine neue Lernergeneration anpasse. Anscheinend sind wir in dieser Zukunft angekommen: ein Lehrwerk bestehend aus einem von Audio-CD, DVD, Onlinematerialien sowie einer Onlinelelernplattform begleitenden Lehrbuch. Aussichten hat Ausblicke.

KOMPONENTEN

Für jedes Niveau gibt es ein Kurs- und ein Arbeitsbuch. Außerdem stehen zu jedem Buch eine entsprechende Audio-CD und eine DVD-Rom/eine DVD-Video zur Verfügung. Als zusätzliches Angebot gibt es „Integration Spezial“ mit entsprechenden Themen für Integrationskurse, die den brasilianischen Kontext nicht betreffen. Wer sich intensiv mit dem Deutschen beschäftigen möchte, kann das

angebotene „Intensivtraining“ nutzen. Zudem bietet das Lehrwerk für die Niveaus A2-B1 ein speziell für die produktiven Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen) entwickeltes Material. Verschiedene kostenlose Onlinematerialien können den Lehrenden als Unterrichtsvorschläge nützlich sein. Außerdem stehen Glossare und Portfolios zum Herunterladen bereit. Zweisprachige Glossare (für Portugiesisch leider nicht verfügbar) geben die jeweiligen



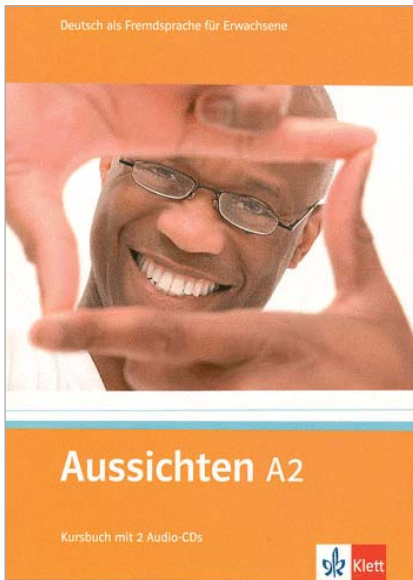
Übersetzungen an, einsprachige Glossare geben den Lernenden die Möglichkeit, selbst zu übersetzen. Die Portfolios stehen auf Deutsch, Englisch, Türkisch und Russisch zur Verfügung.

AUFBAU

Die zehn Lektionen des Lehrwerks

¹UNICENTRO

²Sprachassistentin des DAAD/Santiago de Chile



sind nach drei Kontexten der Sprachverwendung unterteilt: beruflich, öffentlich und privat. Diese Bereiche werden abhängig vom Thema bedient. Eine feste Reihenfolge ist nicht zu erkennen. Jede Lektion umfasst sechzehn Seiten, so dass viel Platz für individuelle Notizen, Übersetzungen und Kommentare der Lernenden angeboten wird. Das Arbeitsbuch ist nach einer festen Struktur aufgebaut: a) Glossar, das den Lernenden die Möglichkeit aktiven Vokabellernens bietet; b) Basisübungen, die ein breites Spektrum an Übungen offerieren; c) Lust auf mehr stellt drei oder vier Extraübungen, jedoch ohne Hinweise zur Binnendifferenzierung, zur Verfügung; d) Wortschatz und Strukturen besteht, ähnlich wie bei den Glossaren, aus von den Lernenden auszufüllenden Lücken, die von den Lehrenden kontrolliert werden müssen, da die Lernenden nicht über die Lösung verfügen; e) Film ab! besteht aus Aufgaben zu den bereitgestellten Videos.

MEDIEN

Eine schwierig zu schließende

Lücke bzgl. der Grundstufe besteht darin, authentische und gleichzeitig dem Niveau entsprechende Videos und Hörtexte bzw. Lieder bereitzustellen. Aussichten versucht diese Lücke mit zehn Videos und vielen Hörverständnisübungen zu schließen. Die Videos zeigen authentische deutschsprachige Menschen in ihrem privaten und beruflichen Umfeld. Zu jedem Porträt gibt es sowohl Übungen im Arbeitsbuch als auch im Internet. Es besteht die Gefahr, dass angesichts dieser Menge an Porträts Langeweile bei den Lernenden aufkommt. Positiv zu bewerten ist der zur Verfügung stehende Untertitel für die Videos. Zahlreiche Hörübungen sind Anfängern sehr passend, weil sie nicht auf das Detailverstehen konzentrieren, sondern sich zunächst auf das Globalverständnis konzentrieren. Sie nehmen die Stimmung der Menschen, die Atmosphäre, die die Gespräche begleitenden Emotionen durch die Intonation auf. Solche Übungen stellen eine Vorbereitung der Hörgewohnheit einer Fremdsprache dar. Ein weiteres Angebot ist die Moodle-Plattform. Dort haben die Lehrenden und die Lernenden die Möglichkeit, den Unterricht des 21. Jh. gemeinsam zu gestalten. Es können Projekte präsentiert, Aufgaben gestellt und korrigiert, Filme geschaut werden und es kann online kommuniziert werden. Unterdessen ist es notwendig, dass die Lehrenden mit dem Onlineportal über die jeweilige Institution verbunden sind. Außerdem ist es empfehlenswert, dass die Lehrenden bereits über Erfahrungen mit Onlineplattformen verfügen.

LERNSTRATEGIEN

Die gesamten Lehrmaterialien bieten drei Möglichkeiten mit Lernstrategien zu

arbeiten, die nach den vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) unterschieden werden. Die erste besteht darin, Lernstrategien im Verlaufe des Kursbuchs anhand der vorgeschlagenen Aufgaben zu thematisieren. Auf die jeweils anzuwendende Strategie werden die Lernenden mit einem Symbol auf der linken Seite der Aufgabe aufmerksam gemacht. Eine weitere Option stellt das Strategietraining dar, bei dem nach folgendem System verfahren wird: Zunächst werden Strategien bzgl. der Fertigkeiten erarbeitet, anschließend werden die erarbeiteten Strategien in Form von Übungen angewendet und Schritt für Schritt überprüft. Daran schließt sich eine freiere Form des Gebrauchs an, den die Lernenden selbst bestimmen und der treffend als "Strategien für Ihren Alltag" bezeichnet wird. Außerdem kommen die Lernstrategien im Portfolio zum Tragen. Hier in offener Form, die den Lernenden Raum für die Systematisierung erlernter Strategien anbietet.

SELBSTEVALUATION

Es ist keine systematische Selbstevaluation innerhalb des gedruckten Materials vorhanden, jedoch findet man diese im Onlineportfolio in Form von Kann-Beschreibungen. Außerdem gibt es jeweils nach fünf Lektionen das "Was kann ich schon?-Spiel", das auf spielerische Art, jedoch nicht systematisch, die Lerninhalte wiederholt/überprüft. Zu Beginn jeder Lektion wird Bezug auf die zu erlernenden kommunikativen Ziele, den Wortschatz und die grammatischen Strukturen genommen. Ohne Zweifel gibt dies den Lernenden Orientierung bzgl. der Lernziele der jeweiligen Lektion.

AUSBLICK

Das Lehrwerk löst die gesetzten Ziele

ein, mit dem Einsatz verschiedener Medien den Deutschunterricht zu modernisieren und vielseitig zu gestalten. Es zeigt

abwechslungsreiche Szenarien ohne den roten Faden zu verlieren. ■

LITERATURHINWEISE

Funk, Hermann. „Das Ende ist nah! oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke“. In Funk, Hermann & König, Michael (Org.), Kommunikative Fremdsprachendidaktik. München: Iudicum 2001.

Ros, Lourdes et al. „Aussichten A1“. Stuttgart: Klett 2009.

Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten

Die Arbeiten können in deutscher und portugiesischer Sprache geschrieben werden und müssen unveröffentlicht sein.

Eingereicht werden können wissenschaftliche Artikel und Rezensionen wissenschaftlicher Bücher und Lehrwerken aus den Themenbereichen Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, Sprachenpolitik, Übersetzungswissenschaft, Literatur im DaF-Unterricht und Landeskunde. Die Texte sollten als Datei auf Diskette, CD oder 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 mehr als 7 Seiten umfassen. Die maximal 3 Seiten langen Rezensionen stellen kritische Besprechungen von Publikationen auf dem Gebiet der Germanistik dar.

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.

Automatische Formatierungen sind zulässig.

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. Manuskripte und Disketten bzw. CDs werden nicht an die AutorInnen zurückgeschickt, die Redaktion haftet nicht für Verluste.

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

AutorInnen publizierter Beiträge erhalten ein Gratis-Exemplar der Zeitschrift.

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

Serão submetidos à aprovação do Conselho Editorial artigos e resenhas de livros especializados assim como de livros didáticos sobre temas no âmbito da didática e da metodologia do ensino de alemão como língua estrangeira, política de ensino de línguas estrangeiras, tradução, literatura em sala de aula de alemão e estudos sociais e políticos concernentes aos países de fala alemã. Os trabalhos podem ser redigidos em português ou em alemão.

Os artigos entregues não podem ultrapassar o limite de 7 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 arquivos em disquete, cd ou 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 usado 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.

Pode ser usado qualquer tipo de formatação automática no arquivo. Indicações bibliográficas são feitas no decorrer do texto de maneira abreviada (p.ex. MÜLLER 2004:123). 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 disquete, cd ou 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 manuscritos e disquetes não serão devolvidos para os autores, e o Conselho Editorial não se responsabiliza por perdas.

Os autores dos artigos e resenhas publicados receberão um número gratuito do respectivo fascículo.

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. ■