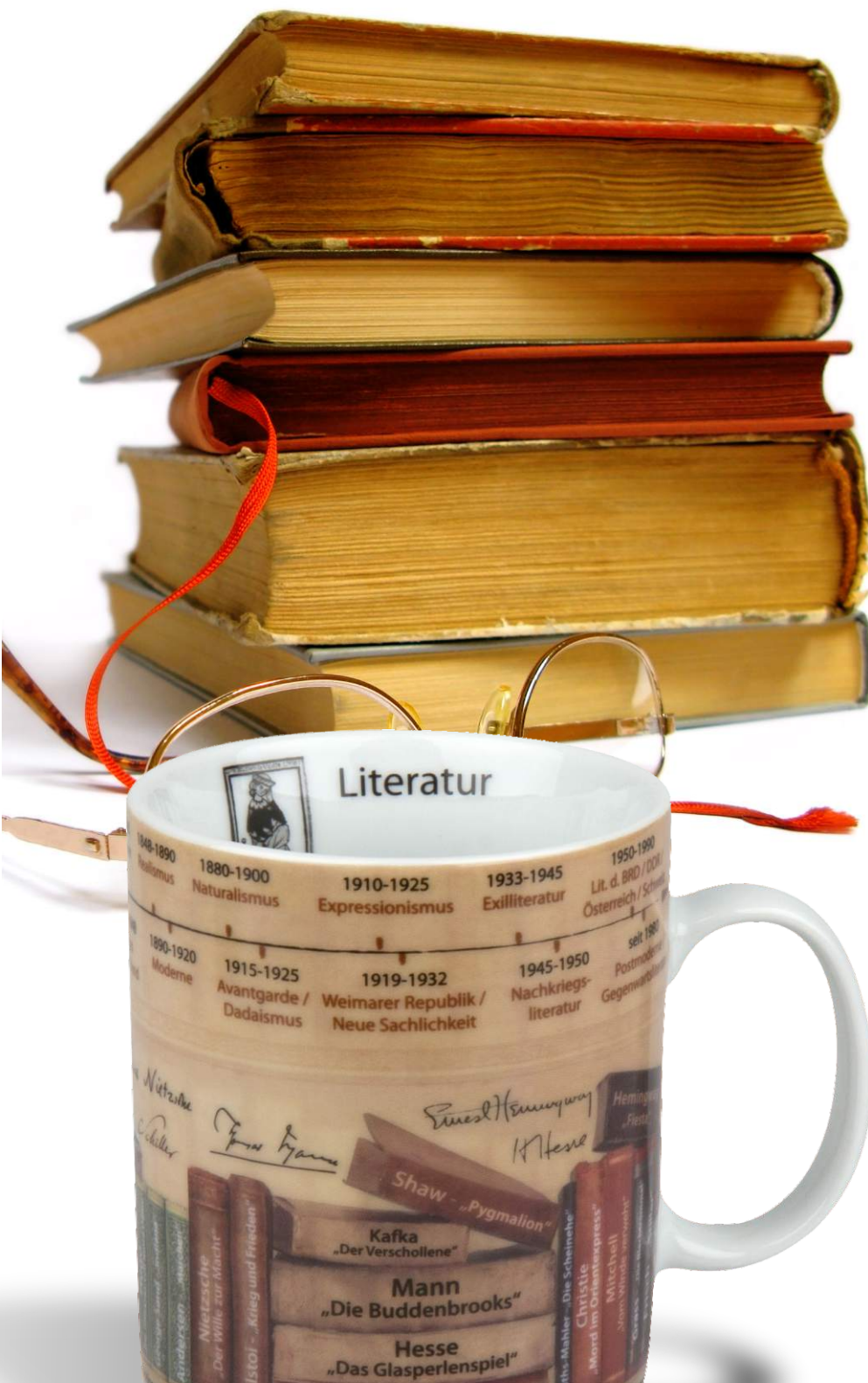


ABRAPA

projekt

DEZEMBRO DE 2013 | Nº 51

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL



A importância da autonomia do **aprendiz** e do planejamento de **aulas** na prática **pedagógica** do ensino de alemão **em** turmas multisseriadas

Die Textsorten im **DaF-Unterricht**

Os caminhos **sinuosos** da transposição de **obras** do jovem **Goethe** para o português brasileiro

Cornelsen

Klett

Hueber Freude an Sprachen

Langenscheidt

Seit August 2012 obliegt die Redaktion der Fachzeitschrift Projekt dem ABraPA-Vorstand in Rio Grande do Sul, der sich mit der diesjährigen Ausgabe beschäftigt. Im Redaktionsteam sind: Josiane Richter, Präsidentin der ABraPA 2012-2015; Geraldo Luiz de Carvalho Neto, Leiter der Spracharbeit - Werther Institut und Schriftleiter des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV); Karen Pupp Spinassé, Dozentin an der UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); Sonja Arnhold, DAAD-Lektorin in Porto Alegre; Anna-Lena Menna Barreto, Dozentin am Goethe-Institut in Porto Alegre.

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

Die vorliegende Ausgabe widmet sich in erster Linie der Veröffentlichung akademischer Artikel von Verbandsmitgliedern verschiedener Regionen Brasiliens. Hier finden Sie Beiträge zu Unterrichtspraxis, Sprachenpolitik Übersetzung und Literatur. Überdies bieten wir Ihnen zwei Rezensionen: Die erste befasst sich mit dem Lehrwerk *studio d [21]*, die zweite setzt sich mit dem Buch *Migrationsliteratur: Eine neue deutsche Literatur?* 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**

Josiane Richter
Rua Pastor Ernesto Schlieper, 200
Cx.P 09 - Ivoti/RS
CEP 93900-000
www.abrapa.org.com
abrapa@abrapa.org.com

CEP 80050-030
Curitiba – PR
www.appla.org.br
applapr@hotmail.com

► **ACPA**

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

► **APANOR**

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

► **APPA-SP**

Martha Heymer Pretola

A/C Instituto Goethe
R. Lisboa, 974
CEP 05413-001
São Paulo - SP
appasaopaulo@uol.com.br

► **ARPA**

Josiane Richter
Rua Pr. Ernesto Schlieper, 200
CEP 93900-000
Cx.P 09 - Ivoti/RS
josirichter@yahoo.com

► **APA-RIO**

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

► **AMPA**

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

► **APPLA**

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

Projekt

Revista dos Professores de Alemão no Brasil
Nr. 51 - Dezembro de 2013 - ISSN 1517-9281

ABRAPA

Associação Brasileira de Associações
de Professores de Alemão

Diretoria

PRESIDENTE Josiane Richter
VICE-PRESIDENTE Rosângela Messa
1ª SECRETÁRIA Merlinda Kohl
2ª SECRETÁRIA Karen Pupp Spinassé
TESOUREIRA Raquel Vetromilla

Conselho Editorial

Josiane Richter, Geraldo Luiz de Carvalho Neto,
Karen Pupp Spinassé, Sonja Arnold, Anna-Lena
Menna Barreto.

Editores Regionais

APPA

Rosana dos Santos G. Bustamante
rosanagbl@hotmail.com

ACPA

Mariane Soares
marianepsoares@yahoo.com.br

APPLA

Irene Stecher Mattes
ismattes@gmail.com

APA-RIO

Ebal Bolacio
contato@apario.com.br

AMPA

Erika Hansen Gonçalves
erika.ahgoncalves@gmail.com

ARPA

Josiane Richter
josirichter@yahoo.com

APANOR

Edvani Alves de Lima
edvani@ccbba.org.br

Projeto Gráfico

Andréa Vichi
andreaivichi@ig.com.br

Correspondência

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

Distribuição: ABRAPA

Periodicidade: Anual

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

Projekt não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nos artigos assinados.

AN DIE LESER EDITORIAL	01
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	03
A importância da autonomia do aprendiz e do planejamento de aulas na prática pedagógica do ensino de alemão em turmas multisseriadas <i>Miriam de Castro Dutra Carvalho</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	10
Die Wahrheit über Deutschland: Ideen für die Didaktisierung von Videos <i>Mayane Engel Julio</i>	
SPRACHENPOLITIK POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS	14
Língua Minoritária e Escola <i>Clari Wehrmann</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	20
Die Textsorten im DaF-Unterricht <i>Ariadne Machado de Oliveira e Tatiane Schuster</i>	
ÜBERSETZUNG TRADUÇÃO	25
A interação tempo, modo, aspecto em estudos de tradução alemão - português: o aspecto imperfeito em evidência <i>Mônica Maria Guimarães SAVEDRA e Marina Dupré Lobato</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	31
A relação entre crenças e autonomia do aprendiz: teoria, resultados empíricos e implicações didáticas <i>Anna Carolina Schäfer</i>	
LITERATUR LITERATURA	37
Os caminhos sinuosos da transposição de obras do jovem Goethe para o português brasileiro <i>Fabiana Keller e Juliana Couto</i>	
REZENSION RESENHA	41
Studio d [21] – eine neue Lehrwerkgeneration <i>Jorge Luiz Souza de Assis</i>	
REZENSION RESENHA	43
Migrationsliteratur: Eine neue deutsche Literatur? <i>Alice do Vale</i>	

A **importância** da autonomia do **aprendiz** e do **planejamento** de **aulas** na **prática** pedagógica do ensino de **alemão** em **turmas** multisseriadas

Miriam de Castro Dutra Carvalho¹ | USP/CEL

O ensino de Alemão como língua estrangeira nas escolas públicas do Estado de São Paulo tem tomado uma proporção cada vez maior nos últimos tempos. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo mantém um projeto de ensino de línguas estrangeiras para alunos da rede estadual pública, que é oferecido fora do período regular de aulas, como um curso livre, apenas para os alunos que queiram participar do projeto. Dentre as línguas oferecidas está o alemão, com duração total de seis semestres, compreendendo os níveis A1 (A1.1, A1.2 e A1.3) e A2 (A2.1, A2.2 e A2.3) do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas².

De acordo com a Resolução SE-81, de 04 de novembro de 2009 (SÃO PAULO 2009), as turmas devem ter um número mínimo de alunos matriculados, o que não é difícil de conseguir nas turmas iniciais. Porém, no decorrer do curso, existe uma evasão natural dos alunos, acarretada ou por problemas pessoais, que acabam impedindo que alguns participantes deem continuidade aos estudos de alemão, ou por problemas de aprendizagem, que acabam por desestimular a participação daqueles que apresentam maior dificuldade.

Essa evasão prejudica a formação das turmas de níveis mais avançados, que devem ter, no mínimo, 20 alunos matriculados, resultando em um grave problema: a criação de turmas multisseriadas. Muitas vezes essas turmas chegam a contemplar até cinco níveis diferentes, o que torna o trabalho do professor uma tarefa árdua e, muitas vezes, considerada por alguns, impossível.

No intuito de auxiliar a prática pedagógica em turmas multisseriadas, o presente artigo propõe um estudo das

possíveis formas de se trabalhar com alunos de diversos estágios de estudo da língua alemã em uma mesma turma, apresentando algumas opções de estratégias, para que o professor interessado possa escolher utilizar aquela que for mais adequada à realidade em que suas turmas estão inseridas, fazendo as alterações que achar conveniente para o sucesso de seu trabalho.

Os nossos objetivos estão em reconhecer a importância da autonomia da aprendizagem e do planejamento de aulas para turmas multisseriadas e identificar as necessidades de trabalho com essas turmas, apresentando sugestões e análises de estratégias de ensino que visem a um aproveitamento mais eficaz do tempo, de modo a ser possível contemplar os conteúdos mínimos necessários a cada nível presente nessas turmas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em vista o perfil de turmas

¹ Pós-graduanda na área de língua e literatura alemã da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e professora de alemão do Centro de Estudos de Línguas (CEL) da Escola Estadual "Albino César"

² Maiores informações em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>

multisseriadas – turmas de 20 a 25 alunos com, no mínimo, dois níveis diferentes de alemão – é primordial que o professor planeje suas aulas tendo o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, reservando para si apenas o papel de mediador desse processo, de forma a garantir certa autonomia em sua aprendizagem.

De acordo com Bimmel e Rampillon, a aprendizagem autônoma acontece quando os aprendizes tomam por si próprios as principais decisões sobre sua aprendizagem:

Von autonomem Lernen sprechen wir, wenn Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen. Autonome Lernende entscheiden z. B. selbst, dass sie lernen wollen, wie sie beim Lernen vorgehen, welche Materialien und welche Hilfsmittel sie zum Lernen verwenden, welche Lernstrategien sie einsetzen, ob sie allein oder mit anderen lernen, wie sie ihre Lernzeit einteilen, wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben (BIMMEL; RAMPILLON, 2004, p.33).

Os alunos não aprendem sozinhos a tomar essas decisões; é importante que o professor procure meios de incutir neles uma base de aprendizagem autônoma, por meio de estímulos para a aquisição de estratégias de aprendizagem, tendo como meta o aprender a aprender, de forma a construir e desenvolver a autonomia da aprendizagem.

Segundo Paiva (2006), o conceito de autonomia é ainda mais complexo do que é apresentado na maioria das definições a esse respeito, o que a leva a propor uma definição mais voltada para essa complexidade, levando em consideração certas

restrições que interferem na autonomia das pessoas:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p.88-89).

A autonomia é apresentada por Paiva (2006) como um sistema sócio-cognitivo, por envolver, além dos estados e processos mentais e individuais, a dimensão social, considerando-se a língua como comunicação e não apenas como um conjunto de estruturas linguísticas.

Levando em consideração o conjunto de aspectos da autonomia apresentados por Paiva (2006, p. 87), podemos compreender que a autonomia depende não só do aluno, de suas vontades e aptidões, mas também do ambiente ao seu redor, que inclui o papel do professor e do contexto social e político no qual o aluno está inserido. O exercício da autonomia vai além do desejo que o aluno tem de possuí-la e da capacidade que ele demonstre para tal, é necessário também que o ambiente de estudo seja propício – com um professor que incentive e proporcione estratégias de aprendizagem relevantes –, que a política educacional seja favorável ao ensino centrado no aluno e que os colegas de estudo interajam com ele, facilitando o desenvolvimento dessa autonomia. A construção da autonomia se dá, então, de maneira efetiva, com a combinação de todos esses elementos.

Ao discutir a concepção de Piaget a respeito do lugar da interação social, La

Taille et al. (1992, p.17) afasta a definição de autonomia do conceito de isolamento, aproximando-a do contexto social: “[...] longe de significar isolamento e impermeabilidade às ideias presentes na cultura, autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade”.

Buscando ainda encontrar definições da autonomia no âmbito da aprendizagem de línguas, encontramos a contribuição de Little (1997) sobre o aprendiz autônomo:

Learner autonomy entails an analytic, reflective and independent stance towards both the content and the process of learning. In the particular case of second language learning this means that the pursuit of autonomy involves language use as well as language learning (LITTLE, 1997, p. 35).

Nodari e Steinmann (2010, p.1157) apresentam algumas interpretações de autonomia do aprendiz, em que a autonomia é vista como “a habilidade do aprendiz de dirigir e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e como a assunção da responsabilidade pelo próprio aprendizado³”, interpretações estas que se relacionam diretamente com a concepção de autonomia assumida por Schmenk (2008, p. 129), na qual a autonomia é caracterizada como “a habilidade e a capacidade de um aprendiz de conduzir de forma responsável o próprio processo de aprendizagem³”.

Nodari e Steinmann (2010, p.1158-1159) descrevem também os requisitos necessários, tanto pelo aprendiz quanto pelo professor, na promoção da autonomia, esclarecendo que o desenvolvimento desta não depende apenas do aprendiz, mas

³ Tradução da autora.

também o professor tem aí um papel importante. Além disso, é destacada a função da aula como modelo de promoção de autonomia, que pode possibilitar ao aprendiz uma melhor orientação dos eventos de ensino-aprendizagem. Também é levada em consideração a importância do papel das atividades e dos materiais para a promoção da autonomia do aprendiz, além de serem apresentadas justificativas para o fato de que o aprendiz deve compreender exatamente os objetivos de aprendizagem das atividades.

A evolução da metodologia didática no ensino de alemão como língua estrangeira nos mostra que a comunicação e a abordagem intercultural assumiram um papel muito importante nos últimos tempos (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 83-111), assumindo a aprendizagem de línguas principalmente como um processo consciente (cognitivo) e criativo (idem, p.84), pois é extremamente importante que o aluno aprenda a usar suas habilidades da língua na vida cotidiana (idem, p.85).

É a autonomia que proporciona ao aluno que ele seja consciente de suas habilidades e capaz de refletir sobre o uso da língua:

Dentro da visão sócio-histórica, a interação e a construção coletiva de conhecimento são fundamentais no processo educacional. De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser simplesmente a reprodução de um conhecimento já existente para tornar-se um processo de desenvolvimento cognitivo em que o individual e o coletivo se complementam e se manifestam na interação. Esse processo pressupõe uma organização discursiva em sala de aula mais equilibrada e um aluno mais autônomo e consciente. O papel do professor passa a ser o

de facilitador no processo da aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Ou seja, a aprendizagem ocorre em um processo interacional em que alunos e professor trabalham juntos na construção de um novo conhecimento (MORAES; GARDEL, 2009, p.02).

Segundo Bimmel e Rampillon (2004, p. 19, 20, 21), para que o aprendizado de alemão se torne mais acessível, é importante que o aluno se sinta motivado, que ele aprenda a organizar o seu aprendizado e que ele possa se auto-avaliar durante o aprendizado. Ora, se levarmos em consideração as definições elencadas até aqui, chegaremos facilmente à conclusão de que é a autonomia da aprendizagem que proporciona a motivação, a organização do aprendizado e a auto-avaliação.

Partindo desse pressuposto, entendemos que a autonomia tem um papel fundamental no aprendizado de línguas estrangeiras, pois sem ela, o aluno teria uma postura passiva diante do aprendizado, funcionando apenas como um “receptor” de conhecimento, o que não contribui efetivamente para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

PLANEJAMENTO DE AULAS DE ALEMÃO PARA TURMAS MULTISSERIADAS

No que diz respeito ao planejamento de aulas de alemão como língua estrangeira, Bimmel et al. (2003, p. 5) afirma que o planejamento envolve tudo aquilo que diz respeito à aula: a preparação da aula, o papel do aluno e o papel do professor durante a aula, as fases, nas quais o aprendizado acontece, o material didático e suas inúmeras relações com

todos os fatores que definem e influenciam a aula.

O processo de preparação de aulas é extremamente importante para o sucesso da aula de língua estrangeira e deve ser encarado pelo professor com muita seriedade. Também o tempo que cada atividade da aula deve levar é um elemento importante a ser considerado, pois embora não devamos nos tornar escravos do tempo previsto para cada atividade, essa previsão nos serve de orientação no decorrer da aula, garantindo ao professor um controle maior da situação.

Ao se deparar com uma turma multisseriada, é importante que o professor reflita a respeito de vários aspectos, dentre eles:

- Quantos e quais são os níveis de alemão presentes em minha turma?
- Quais materiais didáticos estão disponíveis para esse trabalho? Quais deles melhor se encaixam para o meu grupo-alvo?
- De que forma eu vou organizar os materiais a serem utilizados (pastas, fichários, por conteúdo, por tipos de exercícios, por temas etc.)?
- Como deve ser feito o meu plano de aula (um único plano, que englobe todos os níveis ou um plano para cada nível)?

Durante essa reflexão, há que se levar em consideração, no emprego do material didático em sala de aula, o fator da multiplicidade de níveis. Os livros didáticos não são elaborados especificamente para o trabalho com diferentes níveis em uma única turma. Faz-se necessária a utilização de vários materiais em uma mesma aula, o que adiciona ao plano de aula um complicador a mais. Esse fato faz com que o professor tenha que se preocupar em utilizar outros meios além do livro didático para tornar

sua aula eficaz. Não temos aqui a pretensão de abolir o uso desse material em turmas multisseriadas. Ele pode e deve ser utilizado, mas não o tempo todo e nem deve ser seguido à risca, pois não atende a todas as necessidades do professor e dos alunos nesse contexto.

O uso de folhas de exercícios acaba sendo uma alternativa bastante satisfatória, até mesmo para que seja possível a realização de atividades que promovam a integração dos grupos. A folha de exercícios dá ao professor certa liberdade, visto que é ele quem a elabora, levando em conta as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Uma consideração importante acerca da elaboração de uma folha de exercícios é que ela deve ser auto-instrutiva, isto é, o aluno não deve precisar da ajuda do professor para entendê-la. Ele deve conseguir realizar as atividades apenas lendo o enunciado.

Não se pode esquecer ainda que, apesar de termos na turma alunos de diversos níveis de alemão, ela continua sendo uma única turma, o que gera a necessidade de integração entre os alunos, de forma que eles sintam que são um grupo. Caso contrário, poderemos ainda nos deparar com um problema a mais: uma turma dividida também no âmbito da sociabilidade, o que pode prejudicar ainda mais o trabalho do professor nesse contexto. Há então que se pensar em atividades que promovam essa integração, que façam os alunos sentirem que a aula é para todos.

O planejamento das aulas, então, exige que, além das perguntas usuais que o professor deve fazer a si mesmo durante o processo de preparação da aula (BIMMEL et al., 2003, p.25), surjam ainda outras:

- De que forma posso integrar meus alunos? Conheço alguma dinâmica ou

brincadeira que sirva para um momento de socialização e descontração?

- Que atividades são adequadas para cada grupo nos diversos momentos da aula?

- Quanto tempo leva cada atividade e como eu devo agir para que os alunos executem as atividades da maneira esperada?

- Que tipos de atividades são viáveis para os outros grupos enquanto se trabalha as habilidades de *Hören* ou de *Sprechen* com um determinado grupo?

- Há alguma forma de se trabalhar *Hören* ou *Sprechen* integrando todos os grupos? Como isso poderia ser feito?

- As atividades que estou desenvolvendo são feitas para que meus alunos consigam realizá-las sem a minha ajuda?

Estes são apenas alguns exemplos de questionamentos que o professor pode fazer no processo de planejamento das aulas. Não há um número de perguntas fechado, que prenda o professor no momento de planejar suas aulas. As perguntas devem ter o papel de auxiliar e não de prejudicar o trabalho.

Terminada a reflexão, pode-se, então, partir para a ação, o planejamento em si. O registro escrito do planejamento de aulas é primordial, pois ele auxiliará o trabalho, mantendo o professor sempre consciente do andamento das aulas, dando a ele maior segurança e organização.

Apesar de sabermos que o aluno é o protagonista de seu próprio aprendizado e de contarmos com uma autonomia mais efetiva do aluno de turmas multisseriadas, não podemos menosprezar o papel do professor, que é o elo que une o aprendiz à conquista de sua autonomia.

Portanto, a divisão eficaz do tempo nas aulas de turmas multisseriadas é um dos fatores mais importantes a serem considerados. Uma boa alternativa é o pro-

fessor se colocar no lugar do aluno e fazer a atividade como se fosse ele o aprendiz. Além de esse procedimento ajudar muito na escolha de atividades adequadas para os alunos, ajuda a ter uma boa noção do tempo gasto para realizá-las.

Um exemplo de atividade para integrar os grupos e, ao mesmo tempo, resolver o problema a respeito de como trabalhar atividades de *Hören* em uma classe multisseriada, seria a utilização de um único texto de áudio para todos os grupos, porém com exercícios de áudio adequados para cada nível. Atividades desse tipo devem ser bem planejadas e aplicadas em turmas cujos aprendizes já tenham desenvolvido certo grau de autonomia.

Como exemplo, apresentamos aqui uma folha de exercícios para alunos do nível A1.3 e outra para alunos do nível A2.1. Ambas utilizam o mesmo texto de áudio. As atividades foram construídas tendo como base a atividade proposta na lição 16 do livro *Planet A1 – Kursbuch* (KOPP; BÜTTNER, 2004, p. 106). As figuras e o texto de áudio foram extraídos da mesma fonte. O áudio pode ser encontrado no CD que acompanha o material didático e encontra-se citado nas referências bibliográficas.

Arbeitsblatt 1 – Niveau A1.3

A - Lies den Text, dann hör den ersten Teil und ergänze den Text.

UNSER ZOO

Teil 1



- Hallo, Anne.
- ♦ Hallo, Alex!
- ♦ Du, ich muss dir was sagen.
- Erst du.
- ♦ Also gut. Ich bin gerade nach Hause

_____.

• Ja und?

♦ Na ja, ich habe gestern eine Anzeige _____ . Heute habe ich telefoniert und dann bin ich in die Stadt _____ .

- Mach's doch nicht so spannend!
- ♦ Ich habe ein Kätzchen _____ .
- Wie bitte?
- ♦ Ist es nicht süß?
- Doch schon, aber...
- ♦ Ich habe es geschenkt _____ .
- Ja schon, aber zwei Tiere!
- ♦ Zwei Tiere? Das verstehe ich nicht.

B - Hör den zweiten Teil und lies den Text mit.

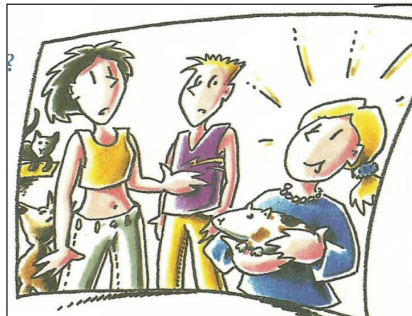
Teil 2



- Weißt du, ich bin auch gerade erst nach Hause gekommen.
- ♦ Aha?
- Ich nämlich heute Nachmittag ins Tierheim gegangen.
- ♦ Ja und?
- Ich habe einen Hund mitgebracht.
- ♦ Was?
- Ist er nicht lieb?
- ♦ Doch schon, aber zwei Tiere!

C - Im Partner: Ergänzt den dritten Teil. Der zweite Teil hilft euch. Hört den Text zur Kontrolle.

Teil 3



- Sag mal, wo ist eigentlich Jenny?
- ♦ Ich glaube, Jenny ist gerade nach Hause gekommen.
- Ach, da ist sie ja! Hallo, Jenny.
- * Hallo.
- Na, was ist denn los?
- * Na ja, ich bin heute Nachmittag _____ .
- _____ ?
- * Ich habe ein Meerschweinchen _____ ?
- _____
- * _____ ?
- _____ , aber was sagen Papa und Mama dazu?
- * Warum?
- ♦ Jetzt haben wir _____ .
- * Au weia!

Arbeitsblatt 2: Niveau A2.1

A - Lies den folgenden Titel und schau die Bilder an. Sprich mit deinem Partner: Was passiert wahrscheinlich in dieser Situation?

UNSER ZOO



B - Lies zuerst die folgenden Fragen. Dann hör den Teil 1 des Textes zu, danach markiere die richtigen Lösungen.

- 1 - Was hat Anne gestern gelesen?
 - a) Einen Brief.
 - b) Eine E-Mail.
 - c) Eine Anzeige.
- 2 - Wohin ist sie dann gefahren?
 - a) In die Stadt.
 - b) In die Schule.
 - c) In den Supermarkt.
- 3 - Was hat sie geholt?
 - a) Einen Hund.
 - b) Ein Kätzchen.
 - c) Ein Meerschweinchen.

C - Lies die folgenden Fragen. Dann hör den Teil 2 des Textes zu, danach markiere die richtigen Lösungen.

- 4 - Wohin ist Alex heute Nachmittag gegangen?
 - a) Ins Kino.
 - b) Ins Tierheim.
 - c) Ins Theater.
- 5 - Welches Tier hat er mitgebracht?
 - a) Einen Hund.
 - b) Ein Kätzchen.
 - c) Ein Meerschweinchen

D - Lies die folgenden Fragen. Dann hör den Teil 3 des Textes zu, danach markiere die richtigen Lösungen.

- 6 - Wo ist eigentlich Jenny?
 - a) Sie ist zu Hause.
 - b) Sie ist im Tierheim.
 - c) Sie ist in der Stadt.
- 7 - Was hat Jenny mitgebracht?
 - a) Ein Häschen.
 - b) Ein Mäuschen.
 - c) Ein Meerschweinchen.
- 8 - Wie viele Tiere habe die Kinder am Ende?
 - a) 4.
 - b) 3.
 - c) 2.

ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DE AUTONOMIA

Bem definido o tempo de realização das atividades, temos que garantir que o aluno terá a capacidade não só de realizá-las conscientemente e no tempo esperado, mas também de integrar a realização dessas atividades ao seu aprendizado, resultando em um processo de aprendizagem autônomo e eficaz.

No caso de turmas multisseriadas, quanto mais efetiva for a autonomia do aluno, no que diz respeito à sua aprendizagem de alemão, melhor será o resultado do trabalho com essas turmas. Diante da ideia de que o professor serve de mediador no processo de construção da autonomia do aluno, Moraes e Gardel (2009, p.03) afirmam que “devemos nos mobilizar no sentido de dar ferramentas aos nossos alunos para que possam se tornar autônomos, ou seja, é fundamental que o professor utilize **estratégias** e promova meios **facilitadores de aprendizagem**” (Grifos dos autores).

Pensando nisto, o professor deve planejar suas aulas buscando atividades que possam incentivar o desenvolvimento da autonomia dos alunos. O estímulo do desenvolvimento da autonomia deve acontecer desde as turmas de primeiro nível, quando ainda não são multisseriadas, para que, caso aconteça a necessidade de formação de turmas mistas, os alunos já estejam acostumados a participar da aula

de maneira autônoma. Vejamos agora algumas sugestões de estratégias que podem ajudar nessa tarefa:

- 1) *Integrar o conteúdo da linguagem ao processo de aprendizado (deixando claros os objetivos, promovendo oportunidades para reflexão, auto-avaliação, dando escolha, etc.)*
 - 2) *Incentivar aulas reflexivas.*
 - 3) *Redigir contratos de aprendizagem.*
 - 4) *Montar diários com o aluno.*
- (NUNAN, 2000 *apud* MORAES; GARDEL, 2009, p. 7)

Consideramos a sugestão de Paiva (2009, p. 34), de que “a sala de aula pode ser transformada em um ambiente que estimule uso da língua” como uma opção bastante eficaz na construção da autonomia do aluno. Apresentamos aqui a adaptação dessa sugestão para as aulas de alemão. Os próprios alunos podem confeccionar cartazes que exibam os usos corriqueiros da língua em sala de aula, como por exemplo: “*Wie heißt das auf Deutsch?*”, “*Was bedeutet das?*”, “*Wie sagt man ... auf Deutsch?*”, “*Darf ich Wasser trinken?*” “*Ich habe es nicht verstanden.*”

Pode ser reservado um espaço para as palavras que constituam vocabulário novo, de forma que elas sejam separadas, por exemplo, por gênero (essa classificação pode ser feita por meio de cores definidas para cada gênero). Se o professor reservar um momento da cada aula para a manu-

tenção do ambiente, os alunos tomarão essa atividade como um hábito e acabarão por fazê-la eficazmente sem a ajuda do professor.

É importante salientar que estas são apenas algumas sugestões que, antes de colocá-las em prática, o professor deve verificar se são adequadas para a realidade de seu trabalho e adaptá-las de acordo com suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com turmas multisseriadas pode servir para aperfeiçoar a prática docente no ensino de alemão. Para lidar com alunos de vários níveis em uma única turma é importante aliar o conhecimento dos conceitos teóricos a uma suficiente bagagem pedagógica, em vista de uma prática eficaz do ensino da língua alemã, independentemente dos desafios apresentados pelas turmas.

Levando em consideração nossa pesquisa acerca dos conceitos de autonomia e de como ela pode influenciar no aprendizado de uma língua estrangeira, podemos concluir que reconhecer a importância da autonomia do aprendiz em turmas multisseriadas e planejar as aulas tendo como objetivo a promoção desta autonomia são os primeiros passos para conquistarmos um trabalho consciente e eficaz junto a essas turmas. ■

REFERÊNCIAS

- BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt, 2004.
- BIMMEL, P.; KAST, B.; NEUNER, G. *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen*. Berlin: Langenscheidt, 2003.
- KOPP, G.; BÜTTNER, S. *Planet 1*. Deutsch für Jugendliche Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag, 2004.
- LITTLE, D. Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice. In MÜLLER-VERWEYEN, M. (Org.), *Neues Lernen, Selbstgesteuert, Autonom Standpunkte zur Sprach-und Kulturvermittlung*. München: Goethe Institut, 1997. P. 33-44

- LA TAILLE, Yves et alii. Piaget, Vygotsky, Wallon: *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- MORAES, C. A. L. B.; GARDEL, P. S. *A construção da autonomia na sala de aula de língua estrangeira*. Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico, Rio de Janeiro, n. 2, 2009.
- NEUNER, N.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1993.
- NODARI, C.; STEINMANN, C. "Lernerautonomie". In: KRUMM, H-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 2010, p. 1157 – 1162.
- PAIVA, Vera L.M.O. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, 2006, v.9, n.1, p. 77-127.
- PAIVA, V. L. M. O. "O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia". In: *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas* São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38
- PLANET 1 Deutsch für Jugendliche. Ismaning: Hueber, 2004. Disco compacto (177 minutos): digital. ISBN 978-3-19-041678-3. Faixa 12.
- SÃO PAULO, Secretaria da Educação, Resolução SE-81, 2009.
- SCHMENK, B. *Lernerautonomie - Karriere und Sloganisierung eines Begriffs*. Tübingen: Narr, 2008.

Die Wahrheit über Deutschland: Ideen für die Didaktisierung von Videos

Mayane Engel Julio¹ | ISEI

Der Erwerb einer Sprache wird nicht nur durch die grammatischen und lexikalischen Aspekte, sondern auch durch kulturelle Informationen vermittelt. Die Landeskunde spielt in diesem Sinne eine einflussreiche Rolle.

Es kann aber mehrmals passieren, dass Schüler sich ein Bild des Ziellandes spinnt. Das Internet kann einen Ausgleich bewirken, indem der Lerner Zugang zu Nachrichten, Videos, Liedern und anderen authentischen Materialien hat. Der Lehrer ist für das Bild, das die Schüler von dem Land, dessen Sprache sie lernen, verantwortlich.

Konzeptionen über die Entstehung einer Nation und ihre Identität werden in diesem Beitrag kurz dargestellt und eine Verbindung mit der deutschen Einwanderung in Rio Grande do Sul wird gemacht. Um diese Aspekte besser zu analysieren, wurde eine Umfrage mit Brasilianern und Deutschen mit fünf Fragen über die deutsche Kultur durch-

geführt. Anhand der Ergebnisse entwickelt man schließlich Vorschläge für den DaF-Unterricht, indem zwei kurze Filme von einer Serie der „Deutschen Welle“ didaktisiert werden. In der Serie werden verschiedene Klischees der deutschen Kultur klar gemacht und der Reporter Michael Wigge versucht sie abzubauen oder aufzugreifen. Diese Didaktisierung ist für Lerner aus Brasilien gedacht.

NATION UND NATIONALISMUS

Die Identität eines Volkes ist mit dem Nationsgefühl verbunden. Der Nationalismus ist die elementare Quelle der kulturellen Identität.

Laut Gellner²

(1983) A ideia de um homem sem uma nação parece impor uma (grande) tensão à imaginação moderna. Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas. Tudo disso parece óbvio, embora, sinto, não seja verdade. Mas que isso viesse a parecer tão obviamente verdadeiro é, de fato, um aspecto, talvez o mais central, do problema do nacionalismo. Ter uma nação não é um atributo inerente da humanidade, mas aparece, agora, como tal (Gellner, 1983, p.6 apud Hall, 2005, p.8)

Die Mitglieder einer Nation sind nicht nur Bürger. Sie teilen dieselben Ideen der Kultur. Diese Identität verstärkt sich, wenn Vergangenheit und Gegenwart verbunden sind. Sind die nationalen Kulturen und die nationalen Identitäten wirklich einig? Renan (1993) behauptet, dass drei Aspekte das Wesen der Einigkeit sind: der Besitz

¹ Especialista em Aprendizagem da Língua Alemã pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI

² Die Idee keine Nation zu haben zwingt eine große Spannung zur modernen Vorstellung auf. Man muss eine Staatsangehörigkeit behalten, so wie man eine Nase und zwei Ohren hat. Das ist alles klar, obwohl es meiner Meinung nach nicht wahr ist. Aber der Hauptpunkt des Nationalismus liegt darin, dass es so selbstverständlich echt aussieht. Eine Nation zu haben ist keine inhärente Eigenschaft an der Menschheit, obwohl es im Moment so zu sein scheint.

von Erinnerungsvermögen, der Wunsch gemeinsam zu leben und die Lust, dieses Erbe zu erhalten. Die Nation wäre deshalb mehr ein Zusammengehörigkeitszustand.

Es kann passieren, dass man sich mit der Kultur identifiziert, ohne im Land zu leben. Die deutschen Einwanderer in Rio Grande do Sul und Santa Catarina zeigten diesen Zustand: Sie hatten schöne Erinnerungen von der Heimat mitgebracht und wollten sie beibehalten. Für die Deutschen war Nation und Volk von der Herkunft und von der Sprache bestimmt. Deutsch zu sein war die Summe von ethnischen und kulturellen Verhältnissen, die außerhalb der Grenzen der Heimat wegen sentimentaler Erinnerungen passierten. Für sie war die Idee der Nation mit der Idee der Sprache verbunden, deshalb haben sie den Kontakt mit der Sprache immer erhalten. Sie hatten ein Zusammengehörigkeitsgefühl.

Die Einwanderer und die nächsten Generationen haben nicht nur die Sprache, sondern auch viele Aspekte der deutschen Kultur beibehalten, auch wenn sie sich vielleicht in einer neuen Realität anpassen mussten. Einige von diesen Gewohnheiten scheinen heute noch als typisch deutsch zu gelten. Aber was wissen wir hier in Brasilien wirklich über Deutschland und über die deutsche Kultur? Was sagen die Deutschen in Deutschland über sich selbst? Was ist für Deutsche wirklich typisch deutsch? Was halten unsere Schüler für typisch Deutsch?

TYPISCH DEUTSCH

Um Informationen über das Deutschlandbild in Brasilien und in Deutschland zu sammeln, wurden zwei kleine Fragebögen ausgearbeitet. Für die Brasilianer gab es fünf Fragen zu beant-

worten und 26 Personen beantworteten den Bogen; für die 10 Deutschen gab es vier Fragen, die im Allgemeinen dieselben Themen ansprachen. Da auf jede Frage die Interviewten nicht nur eine Antwort gegeben haben, wurden mehrere Aspekte genannt. Die Summe ergibt sich aus Werten über 100%.

Auf die erste Frage „Sind Sie oder haben Sie Kontakt mit Deutschsprachlern?“ antworteten 34% der brasilianischen Interviewten, dass sie Verwandte oder Freunde hätten, die Deutsch sprechen. Ein großer Teil jedoch (27%) hätte überhaupt keinen Kontakt mit der Sprache. 23% hätten eine deutsche Abstammung und das wäre der Kontakt mit Deutsch. Schließlich sprachen 15% Deutsch, entweder die Standardsprache oder eine dialektale Varietät.

Auf die Frage „Was wissen Sie über Deutschland und die deutsche Kultur?“ verbanden 35% der Interviewten Deutschland und seine Kultur mit dem 2. Weltkrieg bzw. mit Hitler und dem Nationalsozialismus. 31% sagten aber, dass die Deutschen typische Gerichte hätten (15% behaupteten, die Deutschen essen sehr gern Sauerkraut und 12% behaupteten, die Wurst sei das Lieblingsessen in Deutschland); 19% glaubten, die Deutschen sind Biertrinker. Für 15% galt das Oktoberfest als das Hauptfest des Landes. Für die deutschen Interviewten wäre im Gegenteil das Oktoberfest kein typisches Fest. Weihnachten ist für die meisten Deutschen nach der Umfrage „das Fest“ im Jahr. Interessant war die Meinung von circa 30% der Brasilianer: sie glaubten, die Deutschen sind streng, geschlossen, unfreundlich, aber auch ehrlich, kohärent und folgerichtig.

Die dritte Frage lautete „Was ist Ihrer Meinung nach die Haupt-

eigenschaft der Deutschen?“ Auf diese Frage antworteten 24% der Brasilianer, dass die Deutschen am meisten helle Haut und blonde Haare haben; 19% glaubten, sie sind sehr streng; für 15% sind die Deutschen sehr ernst und legen sehr viel Wert auf die Pünktlichkeit (12%). Die Deutschen behaupten, dass sie pflichtbewusst, zuverlässig, pünktlich, gründlich und sparsam sind.

„Was fällt Ihnen zuerst ein, wenn sie an Deutschland und an die Deutschen denken?“ – so lautete die vierte Frage an die Brasilianer. Das Erste, das 39% der Befragten einfiel, war Hitler und der Nationalsozialismus. Weiteren 39% kamen die verschiedenen Biersorten im Sinn. Für 19% ist das Essen etwas Besonderes an der deutschen Kultur. Circa 11% meinten, dass Deutschland ein sehr entwickeltes und reiches Land ist. Andere 11% sagten, dass Deutschland wunderschöne Städte und schöne Architektur hat. Für 8% ist die Teilung Deutschlands und die Berliner Mauer etwas Besonderes.

„Was ist das typische deutsche Essen? Und das typische Getränk?“ Einstimmig war die Meinung darüber, dass die Deutschen am meisten Bier trinken. Die interviewten Deutschen sagten dagegen, dass sie Apfelsaftschorle, Kaffee und auch Wein trinken und nicht nur Bier. Im Bereich „Deutsches Essen“ sagten 42%, dass die Deutschen Wurst essen. Für 30% essen sie viel Sauerkraut und circa 27% behaupteten, sie essen Schweinefleisch. Die Deutschen hingegen antworteten, dass sie viel Bratwurst, Kartoffelgerichte mit Fleisch, Brot, Gemüse mit Braten, Äpfel und Eintopf essen. Ein Deutscher behauptete, dass es „Das typische Essen“ für Deutschland nicht gibt: Es sei alles regional sehr unterschiedlich.

Anhand der Ergebnisse der zwei Bögen kann man feststellen, dass es

Diskrepanzen zwischen den Meinungen der Brasilianer und den Ideen der Deutschen gibt. Man kann schon sehen, dass viele typische Traditionen der Deutschen in Brasilien (beispielsweise Speisen, Getränke, Tänze, Architektur, u.a.) in Deutschland fast nicht zu sehen sind. Wie kann man dann im Unterricht mit diesen Differenzen umgehen?

DIDAKTISIERUNG DER VIDEOS

Die Deutsche Welle, der Auslandsrundfunk Deutschlands, hat die Serie „Die Wahrheit über Deutschland“ in der Sendung „Euromaxx“ präsentiert. Auf dieser Serie hat der Reporter Michael Wigge in Deutschland nachgeforscht, was noch wirklich typisch Deutsch ist. Deshalb fuhr er durch das Land, um viele Personen zu interviewen und die Klischees zu bestätigen oder abzubauen.

Zwei Folgen dieser Serie wurden als Vorschlag didaktisiert. Die Videos wurden anhand der Ergebnisse der durchgeführten Bögen ausgewählt. Für die Arbeit wurden Videos der offiziellen Seite der „Deutschen Welle“ in *Youtube* (<http://www.youtube.com/user/deutschewelle>) benutzt.

HUMOR (<http://www.youtube.com/watch?v=c-0O44-m8bQ>)

Die Deutschen und Humor: wie passt das eigentlich zusammen? Das wird im Film „Humor“ gezeigt. Ein Klischee besagt, dass die Deutschen nicht so viel Humor und Selbstironie besitzen. Trotzdem finden sich 70% der Deutschen lustig und 90% bezeichnen sich als selbstironisch. Der Sendung nach sollen die ganz besonders lustigen Menschen aber in Köln leben, wo sie auch außerhalb der Karneval-Zeit

lachen. Wigge fährt dorthin, um das zu überprüfen. Ein Lachklub wird besucht und ein Komiker wird interviewt. Über diesen Film könnten die folgenden Aktivitäten bearbeitet werden.

- a. Was besagt das Klischee laut Wigge?
- Die Deutschen sind humorlos und selbstironisch.
 - Die Deutschen sind humorvoll und haben keine Selbstironie.
 - Die Deutschen sind humorlos und haben keine Selbstironie.
 - Die Deutschen sind humorvoll und selbstironisch.

b. Was sagt die aktuelle Studie?

c. Wo sollen humorvolle Menschen leben? Warum?

d. Bei den Deutschen soll Humor im Punkt _____ recht gut sein.

e. Wigge will die Schadenfreude der Deutschen testen. Wie reagieren diese Personen?



f. Wo ist Wigge? Was passiert auf dem Bild? Wozu treffen sich die Personen da?



g. Was sagt Axel Albrecht über das Lachen? Schreib Adjektive.

h. Wer ist auf dem Bild mit Wigge? Was macht er vom Beruf? Was sagt er?



i. Ergänze die Lücken:

Der deutsche _____ verbessert sich, auch wenn wir _____ dafür _____ müssen. Immerhin haben wir Deutschen offensichtlich keine _____, uns _____ zu machen. Wir holen also auf im Punkt _____.

WURST (<http://www.youtube.com/watch?v=0pC28Z7tOdU>)

Als besonderes Vorzeigeprodukt ist die Wurst in Deutschland sehr angesehen. Aber inwiefern lieben die Deutschen so viel Wurst? Das möchte Wigge im Video „Wurst“ auch überprüfen.

Die Deutschen sind Wurstweltmeister dank der 1.500 existierenden Sorten. In Frankfurt am Main besucht Wigge den Fleischerverband, um herauszustellen, warum Wurst heute immer noch so viel gegessen wird. Der Reporter besucht auch München, wo die bekannte Weißwurst geboren ist. Wigge geht in die Lehre und stellt seine eigene Wurst auch her. Im Hofbräuhaus probiert er die typische Weißwurst aus München und testet, wer Weißwurst am meisten mag.

a. Die Deutschen sind die Wurstweltmeister. Wie viele Wurstsorten gibt es?

b. Welche ist die Weltbekannteste Wurst?

c. Warum stehen die Deutschen so auf Wurst?

d. Was ist auf dem Bild zu sehen? Wann und wo ist sie geboren? Schreib mit einem vollständigen Satz.



e. Wigge ist in einer Metzgerei und geht in die Lehre, um seine Wurst herzustellen. Wie macht man Wurst? Ordne die Aussagen:

- A. () die Mischung wird gepresst
- B. () Gewürze werden zugefügt
- C. () in der Rauchkammer wird geräuchert
- D. () Fleisch wird zerkleinert

f. Wigge produziert seine eigene Wurst. Was nimmt er?

g. Wo isst Wigge Weißwurst?

h. Wie lautet das Sprichwort?

SCHLUSSWORT

Landeskunde hat eine relevante Bedeutung im Fremdsprachenunterricht, indem sie die Realität der Zielsprachenländer und die Identität der dort lebenden Personen darstellt. In diesem Bereich kann man Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen entwickeln und so können Klischees abgebaut und Einschätzungen in Bezug auf die eigene Kultur relativiert werden. Der Lerner kann Spuren von der fremden Kultur in seiner eigenen finden und dann auf seine Vorkenntnisse bzw. Vorurteile zurückgreifen.

Der Lehrer vermittelt den Schülern den Kontakt mit dem Land und seiner Vielfalt. Er ist Besitzer einer großen Verantwortung, da er den Lernern die Sprache und die Kultur beibringt. Da die deutsche Kultur in Südbrasilien einen starken Einfluss hat, hat der Lehrer noch eine weitere sehr wichtige Rolle: Er muss die deutsch-brasilianische Realität wahrnehmen und auch die deutsch-europäische Perspektive anbieten. Er soll die Schüler zur Analyse bringen, dass man keine klare und definite Idee hat, was typisch Deutsch ist. Die Klischees soll er dann vermeiden, damit die Schüler z. B.

nicht von einer persönlichen Meinung des Lehrers beeinflusst werden, sei sie positiv oder negativ.

Es ist normal, dass man sich mit einer oder anderer Kultur identifiziert, egal ob man familiäre Erfahrungen damit hat oder nicht. Man kann eine kulturelle Identität bilden, auch wenn man weit entfernt vom Land ist. Das kann auch im Unterricht stattfinden. Die Rolle des Deutschlehrers in Südbrasilien, wo so viele Aspekte der deutschen Kultur zu bemerken sind, ist also wie gesagt wichtig. Als Vermittler der Kultur ist es besser anzusehen, dass der Lehrer den kritischen Verstand seiner Schüler beeinflusst und nicht seine Meinung direkt darstellt.

Mit der Didaktisierung der hier dargestellten Videos wird in diesem Sinne die Vermittlung der deutschen Kultur gezielt. Der Lerner soll selbst identifizieren, wie und was seiner Meinung nach typisch Deutsch ist. Wenn die Schüler aber genau analysieren, werden sie begreifen, dass Deutschland multikulti ist und die Sitten und Bräuche vielleicht nicht 100% typisch sind. Das sollen sie selbst entdecken und dann vielleicht ihre eigene typische persönliche Vorstellung der Kultur schaffen. ■

LITERATURHINWEISE

- DEUTSCHE WELLE. Humor. Unter <http://www.youtube.com/watch?v=c-0O44-m8bQ> verfügbar. Zugriffen am: 25. Juni 2012.
- DEUTSCHE WELLE. Wurst. Unter <http://www.youtube.com/watch?v=0pC28Z7tOdU> verfügbar. Zugriffen am: 5. Juni 2012.
- HALL, Stuart. As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- RENAN, Ernest. Was ist eine Nation? In *Grenzfälle – Über neuen und alten Nationalismus*. Leipzig, 1993. Unter www.diezeit.de/redendie_historische_rede/200109_historisch_renan verfügbar. Zugriffen am: 7. September 2012.

Língua **Minoritária** e Escola

Clari Wehrmann¹ | Rede Municipal de Tunápolis

O Brasil é constituído historicamente por imigrações de vários países. Os imigrantes trouxeram o seu legado maior: a sua língua que continuou sendo o seu meio de comunicação no seu grupo aqui no Brasil, porém sofrendo muitas adaptações para ocorrer o ato comunicativo com os demais grupos. Como resultado disto, temos no Brasil várias línguas minoritárias que são cultivadas de geração a geração. Desta forma, as crianças falantes de língua minoritária, ao ingressar na escola, se deparam com o português, o que causa vários confrontos e complicações. Como a escola reage frente à questão da língua minoritária? Os direitos dos falantes de língua minoritária são respeitados? Esta é a problemática discutida neste ensaio, tendo como base a língua minoritária variante alemã contextualizada na realidade de Tunápolis/SC.

BRASIL: UM PAÍS MONOLÍNGUE OU MULTILÍNGUE? O QUE A ESCOLA FAZ COM O CONHECIMENTO PRÉVIO DO ALUNO?

“Antes de eu entrar na escola eu falava tudo em alemão. Quando entrei na escola tinha que falar português. Hoje não sei mais nada em alemão”.

“Em casa falamos tudo em alemão”.

“Eu entendo tudo em alemão,

mas eu não falo”.

“Quando eu era criança, falava tudo em alemão, hoje não sei mais nada”.

É comum ouvir de alunos, crianças e/ou adultos, provindos de comunidade de língua minoritária, neste caso de falantes de uma variante alemã, afirmações como as exemplificadas acima. Estas falas são consequências do fato destas crianças, com conhecimento de uma variante alemã ao ingressarem na escola, serem confrontadas com uma escola monolíngue, na

qual a língua oficial é o português. O conhecimento linguístico construído até o momento de ingressar na escola, ao invés de ser ampliado, é, em parte, ignorado.

A existência atual de várias línguas minoritárias são consequência da história de imigrações ao Brasil. Os imigrantes alemães emigraram de diferentes locais da Alemanha ao Brasil. Na Alemanha, há uma grande variedade de dialetos que, praticamente, difere de um local para outro. Desta forma, cada imigrante trouxe ao Brasil o seu dialeto, o seu conhecimento linguístico que aqui, no Brasil, se misturou com os demais dialetos alemães e com outras variantes linguísticas, como o italiano e o português. A fim de considerar todas as variantes do alemão padrão existentes nas diferentes regiões do Brasil, empregaremos o conceito de variante alemã. Por alguns autores estas variantes são denominadas de língua de herança e por outros, como Spinassé (2005) e Altenhofen (1996), de Hunsrückisch. A maioria dos autores pesquisados sobre este tema emprega o conceito dialeto.

Esta variante alemã é uma das mui-

¹Pós-Graduada em Teoria e Prática do Ensino do Alemão como Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia e pela Universidade de Kassel/Alemanha, atua como professora de Língua Estrangeira – Alemão na rede municipal de ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) de Tunápolis/SC.

tas línguas minoritárias no Brasil. Há muitas outras como, por exemplo, as das imigrações de outros povos/países, indígenas, variantes do português, libras e outras mais.

Segundo Skutnabb-Kangas (1988), a maior parte dos cerca de 200 países do mundo é considerada oficialmente monolíngue, porém são faladas nestes países de 4.000 a 5.000 línguas. No Brasil, acredita-se no mito de que “brasileiro fala português” (Kersch e Sauer, 2010), ideia que persiste desde a época da nacionalização e domina o pensamento de que o Brasil é monolíngue, ou seja, fala-se somente uma língua, qual seja, o português. Com base neste pensamento, está elaborado o sistema educacional com suas leis e currículos escolares no Brasil.

Porém, na realidade, de acordo com Oliveira (2003), são falados no Brasil em torno de 200 idiomas. Os indígenas falam cerca de 170 línguas, são as denominadas de autóctones, e outras 30 pelas comunidades descendentes de imigrantes, as alóctones. Altenhofen (2004) também afirma que existem aproximadamente 200 línguas diferentes no Brasil.

Pesquisas realizadas em escolas para detectar a raiz do problema de aprendizagem, mais especificamente na alfabetização em português, que muitas crianças brasileiras apresentam, concluem que o problema reside no fato destes alunos serem provenientes de comunidades de língua minoritária. Esta conclusão já comprova que existem grupos de pessoas falantes de línguas minoritárias. Portanto, o Brasil não é monolíngue, mas em muitas regiões onde ocorreu o processo de imigração ou há a presença de indígenas, por exemplo, ele é bilíngue, senão plurilíngue.

Então, se há tantas línguas no Brasil por que o sistema educacional está centrado no monolingüismo? Messa (2008),

defende que

o monolingüismo deveria ser tratado como caso especial e o bilíngüismo deveria ser considerado regra, uma vez que o bilingüismo é predominante em praticamente cada país do mundo. Todavia, segundo Romaine, é o monolingüismo que representa a norma e é ele que é a base para os estudos lingüísticos. (MESSA, 2008, p. 51)

Ainda sobre este aspecto, Messa se refere a Cummins (1986) que em seu artigo “Empowering Minority Students: A Framework for Intervention”, afirma que os “defensores da educação bilíngue argumentam que a criança não consegue aprender em uma língua que ela não entende e que a instrução na Língua Materna é necessária para diminuir o impacto entre a língua que é falada na escola e em casa” (MESSA, 2008, p. 57).

Alguns passos positivos neste sentido já foram realizados aqui no Brasil de acordo com Altenhofen (2004). Entre eles destaca-se a valorização da língua indígena como afirma o pesquisador: “O trabalho no âmbito da política lingüística em defesa da educação bilíngüe e dos direitos lingüísticos das comunidades indígenas foi fundamental para os avanços conquistados” (ALTENHOFEN, 2004, p. 85). Neste contexto, vale aqui acrescentar a conquista já atingida ao se acrescentar na LDB (Lei No. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) o seguinte artigo:

Título V, Seção III, cap. II, Art. 32 § 3

“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Idem Cons-

tituição Federal (1988) Art. 210, 2.

Porém, o contexto das línguas minoritárias está ainda oculto neste sentido. Conforme o autor acima citado, “resta, no entanto, alargar essa perspectiva para o terreno das línguas de imigrantes, que sequer são mencionadas na legislação vigente...” (p. 85). E, ainda, segundo Altenhofen (2004), “uma política lingüística específica para as línguas minoritárias de imigrantes, até agora ‘oculta’ em meio à questão das línguas estrangeiras como línguas de inserção internacional, ainda está por construir” (p. 85). No entanto, conforme o mesmo autor, um passo inicial já foi dado com a criação dos seguintes artigos na LDB:

Título V, Seção I, cap. II, Art. 26 § 5

“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

Título V, Seção IV (Do Ensino Médio), cap. II, Art. 36 caput III

“III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.”

Analisando os artigos e a prática nas escolas, a educação brasileira não considera o bilingüismo de línguas minoritárias. Aos indígenas é assegurado o ensino na sua língua materna, de acordo com o Título V, Seção III, cap. II, Art. 32 § 3. Porém, poderia se entender pelo disposto nos artigos Título

V, Seção I, cap. II, Art. 26 § 5 e Título V, Seção IV (Do Ensino Médio), cap. II, Art. 36 caput III que o bilinguismo das línguas minoritárias estaria contemplado pela inclusão de línguas estrangeiras no currículo? Se a resposta for positiva, abre-se outra discussão: a língua minoritária do aluno é a língua estrangeira que se estuda pelo currículo, uma vez que se considera que esta língua estrangeira, como o próprio nome diz, é estrangeira, oficial de outro país. Então, esta deve ser ministrada conforme seus padrões e regras. Ou o que se pode entender pelo conceito de língua estrangeira empregada nestes artigos?

Estas mudanças em relação à valorização das línguas maternas no sistema educacional brasileiro ocorreram devido à Declaração Universal dos Direitos Linguísticos promulgada em 1996, em Barcelona, durante a Conferência Mundial de Direitos Linguísticos. Mas, na atual situação escolar brasileira e a partir da formulação dos artigos acima citados, cumpre-se o direito linguístico no Brasil?

Diante destas constatações, conclui-se o que, também, muitas pesquisas de campo comprovam, que o ensino do Brasil é monolíngue e os conhecimentos bilíngues ou as línguas minoritárias dos alunos são considerados somente como problemas na aprendizagem do português-padrão, principalmente na fase de alfabetização e letramento.

TUNÁPOLIS PERPETUA UMA VARIANTE ALEMÃ

Como professora de Língua Estrangeira – Alemão na rede municipal de ensino

de Tunápolis/SC na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), me deparo com a realidade de alunos entre 3 a 10 anos em fase de alfabetização e letramento. As crianças, praticamente 90%, são falantes de alguma variante alemã. Inclusive, muitas delas, quando ingressam na escola, no maternal, somente possuem a variante alemã como língua.

Isso se deve aos fatos históricos da cidade. Tunápolis era o distrito Porto Novo que pertencia ao município de Itapiranga. Sua colonização foi iniciada na década de 1950, quando se fixaram as primeiras famílias alemãs, Bieger e Rauch, provindas do Rio Grande do Sul. A colonização desta região foi efetuada pela entidade filantrópica “Volksverein”, também conhecida por Sociedade da União Popular (SUP). Interessante observar que nos registros oficiais e nos textos informativos de divulgação da cidade consta que “a principal exigência da sociedade colonizadora era que a pessoa interessada na compra de terras fosse de origem alemã e de religião católica”². A sua emancipação foi em 26 de abril de 1989 e através de plebiscito, em setembro deste mesmo ano, a cidade adotou o nome de Tunápolis. Atualmente, Tunápolis possui 4.622 habitantes (fonte: IBGE/ano 2011) caracterizando-se pela descendência alemã, em torno de 95% da população³.

Os traços da grande valorização e, praticamente a única, da etnia alemã estão fortemente presentes atualmente no município. Em todos os locais, nas residências, nos clubes, no comércio, nos bancos e nas escolas, tanto na cidade como no interior o emprego da variante alemã é predominante.

Com essa realidade, o Conselho Municipal de Educação incluiu, em 2010, no currículo uma aula semanal da

disciplina de Língua Estrangeira – Alemão, na Educação Infantil e Anos Iniciais. A partir do 6.º Ano o aluno opta entre a disciplina de Língua Estrangeira Alemão ou Inglês. Esta ação, além de objetivar o acesso da criança à aprendizagem de diferentes linguagens, também pretende, através disto, valorizar e preservar a identidade alemã do município.

Diante deste contexto arrolado, denota-se que as crianças falantes de variante alemã, no seu primeiro ano na escola, ou seja, no maternal, interagem pouco verbalmente. Há crianças que interagem verbalmente mais nas aulas de língua alemã do que nas demais aulas. Há casos em que a questão do não falar da criança é encaminhado ao setor pedagógico e/ou psicológico do município por ser considerado um problema que necessita de tratamento especial. Mas será que o problema não reside na questão da língua que a criança domina não ser a língua empregada na escola?

Como professora de turmas do ciclo de alfabetização (1º, 2º, e 3º Anos) me deparo diretamente com a questão da alfabetização. Com a realidade de Tunápolis acima exposta, em qual língua os alunos serão primeiramente alfabetizados, ou melhor, mais diretamente, que língua deveriam aprender a ler e a escrever primeiramente: português ou alemão? Eles poderão ser alfabetizados nas duas línguas ao mesmo tempo? Como nós professores de língua estrangeira podemos atender e cumprir com os direitos de aprendizagem do aluno presentes nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e na LDB? Como não anular o conhecimento prévio do aluno, qual seja, o domínio de uma variante alemã, com a alfabetização no alemão padrão? Ensinando o alemão padrão nas escolas, estas atendem ao

² Conforme <http://www.tunapolis.sc.gov.br/conteudo/?item=12608&fa=10363>.

³ Conforme <http://www.ameosc.org.br/municipios/index.php?show=detalhes&municipio=270>.

exposto de incluir e desenvolver a cultura, a língua, o conhecimento prévio da criança tunapolitana?

VARIANTE ALEMÃ: UM APOIO NO APRENDIZADO DO ALEMÃO PADRÃO

De acordo com Rajagopalan (2006), analisada por Messa (2008), uma criança criada num meio multilíngue aprende, entre a idade de dois e três anos, que língua empregar, com quem e quando. As crianças de Tunápolis nascem e crescem num ambiente multilíngue. Na família, aprendem a variante alemã e o português, e ao ingressarem na escola, adquirem as línguas estrangeiras alemão padrão e inglês. Portanto, elas possuem e/ou desenvolvem a habilidade de realizar alinhamentos (Goffmann, 2002) de acordo com a troca de interlocutores, ambientes e/ou conteúdos. Conforme esta teoria, é possível, então, para o aluno empregar a sua variante alemã, juntamente com o português, na aquisição de outras línguas no ambiente escolar e fora dele, empregando-a também na aprendizagem de novos conhecimentos tanto linguísticos como outros.

Conforme Spinassé (2006), L1 é conceituada a primeira língua que a pessoa adquire até os 3 anos que pode ser mais que uma, ou melhor, é ilimitada pela quantidade. A aquisição ocorre devido ao contexto no qual o indivíduo está inserido. L2 é a segunda língua que o indivíduo adquire depois de dominada a L1, que também pode ser mais que uma e ocorre devido a uma necessidade de comunicação. Também segundo a mesma autora, LE denomina-se a língua que é adquirida depois da L1 e da L2, o seu emprego na comunicação não é tão necessário. Este status da língua pode mudar dependendo

da mudança de realidade do indivíduo.

Na aquisição de novas línguas, a criança emprega o seu conhecimento linguístico prévio através dos fenômenos cognitivos de *Transfer* e *Interferenz* apresentados por Neuner et al. (2009). Direcionamos aqui o foco somente no processo de aquisição do alemão padrão pelos falantes de variante alemã, mesmo sabendo que não ocorre uma separação cognitiva durante o processo de aquisição de língua, ou seja, o indivíduo sempre emprega o conhecimento de todas as línguas que já domina para aprender outras. A semelhança e o parentesco entre a variante alemã e o alemão padrão, conforme a pesquisa de Spinassé (2006), torna possível a ocorrência com mais intensidade do fenômeno *Transfer*. Porém, para não ocorrer uma anulação da variante alemã, a criança precisa continuar a ter contato com a variante já conhecida. Para ocorrer isto, o professor deve, em seu discurso e na prática de ensino, valorizar a variante alemã e empregá-la de acordo com a tese de interferência defendida por Fries (1945) e Lado (1957) e denominada por Spinassé (2006) de hipótese contrastiva.

O professor deve incentivar as pessoas que possuem contato com a criança e dominam a variante alemã a empregá-la com ela, para assim, dar continuidade no processo de construção desta variante. Tanto o professor como as demais pessoas que são do meio da criança devem desenvolver nela a habilidade de realizar comparações entre as línguas e, por consequência, também a valorizá-las. Entende-se aqui por professor todos aqueles que interagem com a criança. E, se este professor dominar a variante alemã, ele deverá empregá-la também.

Empregando esta metodologia, estaremos respeitando o processo cognitivo de aquisição de língua, pois conforme os

autores acima citados, a L1 interfere na aquisição da L2. Na criança tunapolitana a L1 é a variante alemã e o português ou somente uma delas e a L2 é o alemão padrão.

METODOLOGIA COMPARATIVA: UMA FERRAMENTA PARA VALORIZAR E AMPLIAR CONHECIMENTOS

Com o questionamento variante alemã e aquisição do alemão padrão sempre em mente, participei de um curso de capacitação pelo Herder-Institut da Universidade de Leipzig, Alemanha, e pelo Ministério Austríaco em Salzburg e Viena entre 08 de janeiro a 09 de fevereiro de 2013. Durante este período conversei com palestrantes, professores, teóricos, pesquisadores sobre esta temática, uma vez que é também uma realidade da Alemanha e da Áustria falantes de dialetos ingressarem na escola e necessitarem aprender o alemão padrão.

Através das discussões cheguei à conclusão de que uma forma de valorizar o conhecimento prévio, qual seja, a variante alemã dos alunos na aquisição do alemão padrão, é empregar esta variante como uma metodologia comparativa entre as duas línguas – a variante alemã e o alemão padrão.

No discurso sobre o ensino do alemão padrão nas escolas com as crianças, com os pais, os professores e a comunidade em geral, sempre defendo a valorização da variante alemã e a sua preservação e, ao mesmo tempo, a importância do aprendizado do alemão padrão. As duas línguas são importantes e a variante alemã auxilia no aprendizado do alemão padrão.

Nas turmas do maternal, jardim, pré, 1.º ano e 2.º ano emprega a contação de

histórias, filmes, músicas, brincadeiras e jogos com o objetivo de desenvolver a oralidade da criança nas duas línguas – a professora emprega o alemão padrão e as crianças empregam a sua variante alemã e o alemão padrão, na medida em que o adquirem.

A partir do 3.º ano inicia-se o processo de alfabetização e letramento do alemão padrão. Seguem alguns exemplos de projetos de aula para os 3.º, 4.º e 5.º anos com uma metodologia comparativa.

1. Trava-línguas, Expressões e Poemas: As crianças pesquisam nas suas famílias trava-línguas, expressões, poemas e outras citações. As crianças trazem estas falas, escritas da forma como sabem – empregando o alfabeto português ou alemão – à escola (conforme Tabela 01). A maioria das crianças sabe falar estas falas. Na escola, estas falas são transcritas para o alemão padrão com a ajuda da professora e trabalhado o seu significado. Este projeto valoriza a cultura das famílias bem como auxilia na alfabetização do alemão padrão. O resultado deste projeto pode ser exposto a toda a comunidade escolar e geral de forma escrita e oral⁴.

2. Alimentação: os alunos pesquisam nas famílias os alimentos mais típicos e como eles são denominados por ela (de acordo com a Tabela 01). Na escola, realizam um comparativo das palavras com o alemão padrão e também os alimentos mais típicos na Alemanha.

3. Moradia: Os alunos desenharam e descrevem o nome das repartições, como são denominadas por sua família, de suas casas (ver Tabela 1). Na escola comparam

Tabela 1 – Variante escrita por alunos de turmas no 3.º ano empregando o alfabeto português, comparada com o alemão padrão.

Trava-línguas		Alimentação		Moradia	
Variante	Padrão	Variante	Padrão	Variante	Padrão
Ist dix cald chlup in vald	Ist es dir kalt schlüpf in den Wald.	vócht	Wurst	fobo	Vorbau
Ast du unher paiss in cumra	Hast du Hunger, beiß in die Gurke.	epel	Apfel	chtup	Wohnzimmer
Ast du dócht, Paiss in de vócht	Hast du Durst, beiß in die Wurst.	sup	Suppe	quix	Küche

As informações das colunas sob o título variante foram retiradas de cadernos de alunos de turmas no 3.º ano da rede municipal de ensino de Tunápolis. São os trava-línguas e as palavras com maior incidência e as mais idênticas na escrita.

os nomes com o alemão padrão. Elaboram uma tabela comparativa dos diferentes nomes para cada repartição entre várias línguas para descobrir a origem da palavra empregada pela sua família. Pesquisam também sobre a história e o estilo da sua casa. Comparam a sua casa com as casas na Alemanha. Este projeto é interdisciplinar, envolvendo as diferentes áreas de conhecimento, como história, geografia, informática, matemática, português e outras línguas, além da alemã. O resultado desta pesquisa pode ser apresentado através de maquetes, de exposição de fotos e de outras formas à comunidade⁵.

UMA ESCOLA QUE AMPLIA O CONHECIMENTO

Através desta metodologia de envolver o conhecimento da variante alemã e, também, as demais disciplinas e consequentemente os demais professores, as famílias e a comunidade como um todo, conscientizam-se quanto à valorização, à diferença e à importância de ambas as línguas. A dificuldade de fala e aprendizagem de alguns alunos numa escola monolíngue, baseada no português, também começa a ter outro olhar.

Com esta forma de trabalho, a valorização dos direitos linguísticos ainda não está contemplada totalmente. Poder-se-ia ser mais ousado e implantar um projeto denominado de Tunápolis Bilíngue a exemplo do que ocorre em escolas de Pomerode/SC com o projeto Pomerode Bilíngue, na escola Bruns em Porto Alegre, na escola Kinderland em Curitiba/PR, além de outras em regiões bilíngues no Brasil. São escolas bilíngues em que a alfabetização e o letramento ocorrem em português e em alemão padrão, pois as disciplinas como matemática, ciência, geografia e história são ministradas em alemão e em português, além de haver, também, a disciplina de língua alemã. Os conteúdos ministrados diariamente estão de acordo com a proposta curricular como em qualquer outra escola. Nas escolas bilíngues em Pomerode, a grade curricular é composta por 15 aulas em português e dez em alemão⁶.

Com a implantação de uma escola bilíngue estaremos também garantindo o que consta na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos da Organização das Nações Unidas⁷ que postula que o uso da língua materna nos diversos âmbitos em que vive faz parte do direito legítimo do cidadão em qualquer país. E, conforme a

⁴ Na escola Municipal de Linha São Pedro, interior de Tunápolis, os alunos do 3.º ano declamaram trava-línguas na variante alemã e no alemão padrão na apresentação à comunidade em homenagem à independência do Brasil com o objetivo de valorizar as diferentes etnias e suas contribuições no Brasil.

⁵ Este projeto está na fase inicial, de comparar as palavras com as turmas do 4.º ano.

⁶ Conforme <http://educacaobilingue.blogspot.com.br/2009/12/educacao-bilingue-na-escola-publica.html>.

⁷ Conforme <http://www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/preamble.html>

declaração, constitui-se igualmente em direito linguístico do cidadão o aprendizado da língua oficial do país em que exerce sua vida social e política.

Porém, mesmo com este projeto de Tunápolis Bilingüe, deve-se empregar uma educação de bilinguismo de adição. Ou seja, as crianças não devem anular a sua língua materna, a variante alemã que seus

familiares falam e que faz parte de sua história. Isto será possível, se a criança continuar o seu contato com essa língua através de interações com as pessoas com as quais ela convive e que dominam essa variante. O resultado positivo, qual seja, a manutenção e a aquisição, por parte da criança, de várias línguas sem perder nenhuma, depende de todas as pessoas

que interagem diretamente e também indiretamente com a criança.

Mas enquanto é impossível implantar esta forma de escola, por questões financeiras, por se tratar de um município pequeno, podemos em partes valorizar a língua minoritária local através de uma metodologia inclusiva. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, Cléo V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart, Steiner, 1996.
- _____. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, Frankfurt a.M., n.1 (3), 2004, p. 83-93.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lex: legislação educacional, Brasília, 1996. Acesso 22 de janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3.º. e 4.º. ciclos*. Brasília: SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução*. Brasília: SEF, 1997.
- CUMMINS, Jim. Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In: *Harvard Educational Review*, 56 (1), p. 18-36, 1986.
- FRIES, Charles. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M (orgs.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, p. 107-148, 2002.
- KERSCH, Dorothea, & SAUER, Carine M. A sala de aula de alemão LE para falantes de dialeto: realidades e mitos. In: *Linguagem e Ensino*, v.13, n.1, Pelotas: 2010, p.183-203.
- LADO, Robert. *Linguistic across Cultures: Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- MESSA, Rosângela M., O papel do dialeto no desempenho de alunos na prova de proficiência Deutsches Sprachdiplom I. In: *Revista Contingentia*. Vol. 3. No. 1. Maio 2008: UFRGS: Porto Alegre, 51-68.
- NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts - Eine Einführung: Fernstudieneinheit 4*. Berlin: Langenscheidt, 1993.
- _____. Et al. *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26*. München: Langenscheidt, 2009.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico*. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (org.). *O direito à fala*. Florianópolis: Insular, 2002.
- POMERODE. *Proposta Curricular para o Ensino Fundamental do Município de Pomerode*. SEFE, 2003b.
- _____. Projeto: Implantação da sala bilíngüe-língua portuguesa/língua alemã. Pomerode: SEFE, 2007.
- PUPP SPINASSÉ, Karen. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über context-abhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Berlin: Peter Lang, 2005.
- _____. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In: *Revista Contingentia*. v. 1, novembro 2006: UFRGS: Porto Alegre, p. 01-10.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: *é chegada a hora para uma reconsideração radical?* In: SIGNORINI, Inês (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to stryggle*. Clevedon: Multilingual Maters, p. 9-44, 1988.

Die Textsorten im Daf-Unterricht

Ariadne Machado de Oliveira / Tatiane Schuster | UNISINOS

Textklassen, Textsorten, Texttypen sind Begriffe, die in den neueren Studien der Linguistik eine zunehmende Rolle spielen (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999; BRONCKART, 1999). Um sich in der alltäglichen Kommunikation zurechtzufinden, greift der Sprecher intuitiv auf verschiedene Textsorten zurück. Diese sind durch formale und charakteristische Elemente ausgezeichnet, welche ähnlich strukturierte Merkmale aufweisen. Ob Rezepte, Nachrichten, Interviews, Kommentare oder Zusammenfassungen – sie alle sind Beispiele dafür, wie durch spezifische Zuordnungskriterien die Textsorten strukturiert und in verschiedenen Situationen zur Anwendung gebracht werden. Die untersuchten Textsorten organisieren sich in Textklassen, das heißt, sie werden in einer Großgruppe zusammengestellt, die eine bestimmte diskursive Funktion hat. Fünf Großgruppen systematisieren die Textsorten: die Gruppen des Argumentierens, Darstellens, Berichtens, Erzählens und Anweisens (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999). Das in diesem Artikel dargestellte Projekt hat sich auf die Konzepte der Textsorten und Textklassen gestützt (BAKHTIN, 2000) und mithilfe der nachfolgenden linguistischen Texttheorien entwickelt.

Laut Bronckart (1999) und Marcuschi (2002) sind Textsorten schriftliche oder mündliche Formen, deren Gebrauch auf geschichtlicher oder soziologischer Ebene verstanden werden kann. Beispielsweise ein Kommentar, welcher in einem sozialen Netzwerk gepostet wurde. Dieser kann

einen soziologischen und nach einiger Zeit auch einen geschichtlichen Wert besitzen. In diesem Kontext ist die soziologische Ebene die Kommunikation mit anderen Menschen. Die geschichtliche Ebene beschreibt die Art und Weise, wie sich Menschen untereinander mitteilen, unabhängig von der Generation

und der Epoche. Vor 50 Jahren wurde die Kommunikation auf das Telefon und die Post beschränkt. Heute werden unter anderem soziale Netzwerke dafür genutzt. Dies ist auf den Fortschritt der Technologie zurückzuführen und hat einen geschichtlichen Wert.

Die Textsorten werden in einem bestimmten Kontext angewendet, damit ein bestimmtes Ziel erreicht werden kann. Deshalb ist es wichtig, dass die unterschiedlichen Textsorten sowohl im muttersprachlichen Unterricht als auch im Fremdsprachenunterricht bearbeitet werden.

In der Schule sollen die Schüler/innen verstehen, wie diese Textsorten strukturiert sind und in welcher Situation sie angewendet werden, damit diese in der Realität für die Schüler/innen nachvollziehbar werden. Zudem sollen die Schüler/Innen lernen, welche linguistischen und grammatikalischen Strukturen benötigt werden, um einen Text einer bestimmten Textsorte zuzuschreiben. Mithilfe dieser Interaktion werden die Schüler/innen ihr gelerntes Wissen auf einen konkreten Text anwenden.

Die Bearbeitung von verschiedenen Textsorten ist an brasilianischen Schulen Realität. Die Frage ist jedoch, warum die unterschiedlichen Textsorten keine oder nur kaum Beachtung im Fremdsprachenunterricht finden. Unsere Erfahrungen als Schülerinnen und Lehrerinnen ergeben, dass Schüler/innen immer wieder wenig oder keine Fähigkeit aufweisen, um sich mithilfe von unterschiedlichen Textsorten auszudrücken. Dies ist auf einen Mangel an Sprachkenntnissen zurückzuführen. Außerdem bemerken wir, dass in Lehrwerken die Bearbeitung von Textsorten wenig Beachtung finden und wenn überhaupt, dann nur oberflächlich angesprochen wird. Die wenigen Textsorten, die in Lehrwerken für den Deutschunterricht zu finden sind, lauten: Briefe, SMS, Postkarte, E-Mail und Einladungen und werden nur im Rahmen einer grammatikalischen Sichtweise behandelt (Wie gehts?; Geni@!; Magnet). Laut einigen Lehrer/innen (die wir während unseres Studiums beobachtet haben) sind die Lernenden erst dann, wenn sie die Sprache gut beherrschen, bereit, sich mit unterschiedlichen Textsorten auseinanderzusetzen. Ihrer Meinung nach ist es erst dann möglich, sich mit verschiedenen Textsorten zu beschäftigen, wenn die Sprache fließend beherrscht wird, sowohl im Bereich des Schreibens als auch in der verbalen Kommunikation. Obwohl diese Aussagen sehr verbreitet sind, sind wir anderer Ansicht. Durch die Arbeit an unserem Projekt haben wir viele positive Erfahrungen mit der frühen Anwendung von Textsorten im muttersprachlichen sowie im Fremdsprachenunterricht beobachten und auswerten können. Im Folgenden stellen wir unsere aus-

gearbeiteten Vorschläge und Ideen bezüglich dieses Themas genauer dar.

Auf die Konzepte der neuen Methodiken wie die didaktischen Sequenzen (SCHNEUWLY, 2004), der Lehre einer Sprache durch die Fähigkeit zu lesen, zu schreiben (KLEIMAN, 1995) und von verschiedenen Textsorten, bezieht sich das Projekt einer Forschungsgruppe¹ an der Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). An diesem Projekt nehmen Forscher aller Bereiche (Lehrer staatlicher Schulen von Novo Hamburgo, RS, Graduierte, Master und Doktoranden) teil, um neue methodische und didaktische Projekte zu entwickeln. Diese Gruppe untersucht die Qualität des Portugiesischunterrichts und versucht, einen qualifizierten und sinnvollen Lehrplan für die Schüler/innen dieser Schulen zu erstellen.

In dieser Perspektive behaupten Kersch und Guimarães (2012), dass es nicht ausreichend ist, wenn die Lehrer, welche Sprachunterricht geben, sich im Unterricht nur auf die grammatikalischen Aspekte der Sprache konzentrieren. Dies führt laut den genannten Autoren zu einer Isolation eines bestimmten Bereiches der Sprache. In diesem Kontext sind Textsorten authentische Texte, die zum Alltag der Menschen gehören und in interaktiven Prozessen auftauchen.

Die Forschungsgruppe beschäftigt sich mit der Lehre in den Bereichen des Lesens, Schreibens und mit didaktischen Projekten mit dem Ziel, die Sprache der Schüler/innen zu fördern und diese in Kontakt mit unterschiedlichen Textsorten zu bringen. Nur wenn sie mit diesen Kenntnissen ausgestattet sind, können sie sich gut in das Alltagsleben integrieren.

Diese Idee zeigt uns, dass die traditionelle Lehre der Sprache für die Lernbedürfnisse der heranwachsenden

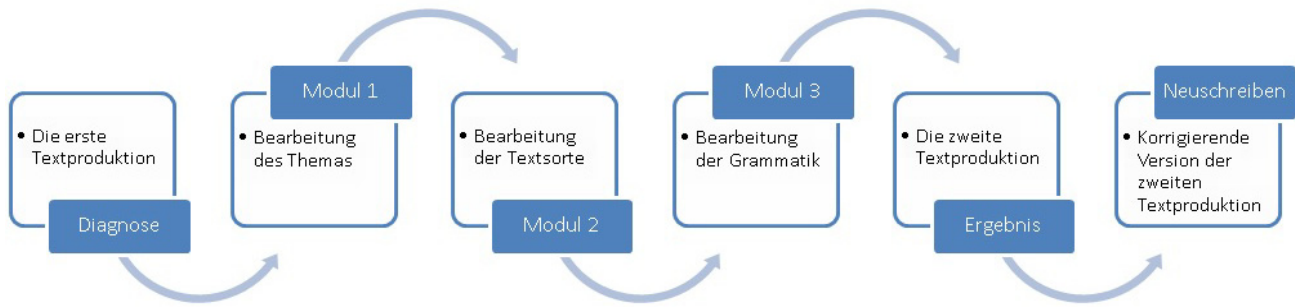
Generation nicht ausreichend ist. Die Grammatik soll nicht mehr der Schwerpunkt des Unterrichts sein, sondern sich mehr mit der Fähigkeit zu lesen und zu schreiben beschäftigen. Unserer Sichtweise nach ist dies nur dann möglich, wenn die Textsorten als Schwerpunkt des Unterrichts behandelt werden. Dadurch soll den Schüler/innen beigebracht werden, sich autonom und handlungsfähiger in ihrer Gesellschaft zu bewegen (KERSCH; GUIMARÃES, 2012).

Eine der methodischen Entwicklungen dieser Forschungsgruppe war das *Projeto Didático de Gênero* (Didaktisches Projekt anhand von Textsorten), PDG. Das Ziel eines PDGs ist es, eine Textsorte gleichzeitig mit einem Thema und einem grammatikalischen Aspekt zu bearbeiten. Mit dieser Methode kann der Lehrer durch Textproduktionen der Schüler/innen beobachten, was diese im thematischen, textlichen und grammatikalischen Bereich neu erlernt haben.

Eine Textsorte wird für eine bestimmte Situation ausgesucht, zum Beispiel: In der Umgebung der Schule gibt es Probleme mit den Verkehrsmitteln. Es fahren keine Busse mehr, da die Straßen in der Nähe der Schule unbefahrbar sind. Es wird nun ein Brief als Textsorte ausgewählt. Die Schüler/innen sollen einen Brief an den Bürgermeister schreiben, um eine sofortige Reparatur dieser Straßen zu beantragen. Dies ist eine authentische Situation, welche im Alltag jedes Schülers/jeder Schülerin und somit ein konkret anwendbares Beispiel ist.

Das PDG besteht aus 3 großen Modulen, die in einer bestimmten Reihenfolge aufgebaut sind. Bevor die Lehrkraft das Modul vorstellt, sollen die Schüler/innen einen Text einer vorgegebenen Textsorte zuschreiben, ohne Weiteres darüber zu wissen. Durch diese erste

¹ Siehe: www.generosdetexto.com.br



Produktion kann der Lehrer diagnostizieren, auf welchem Stand die Lernenden im Bereich der linguistischen Aspekte sind. Dies ist wichtig für die weitere Planung des Projektes, damit die Lernbedürfnisse jeder einzelnen Lerngruppe explizit Beachtung finden. Das Ziel dieser Phase ist es zu betrachten, welche Vorkenntnisse die Lernenden bereits aufweisen. Nach dieser Diagnose kommt das erste Modul (Thematisierung), in dem ein vom Lehrer ausgesuchtes Thema bearbeitet wird. Dieses Thema muss das Interesse der Lerngruppe wecken und wie im oben genannten Beispiel könnte man das Thema *bürgerliche Initiative* auswählen. Deshalb ist es wichtig, in Betracht zu ziehen, was für ein Thema sich interessant für die Schüler/innen gestalten könnte.

Die Textsortenbearbeitung steht im zweiten Modul. Hier soll die genauere Struktur der Textsorte mit den Schülern/innen erarbeitet werden. Sie sollen erkennen, weshalb genau diese spezifische Textsorte ausgewählt wurde und in welchem Kontext diese anwendbar ist. Im dritten Modul wird ein grammatikalischer Aspekt bearbeitet. Um zum Beispiel einen Brief zu schreiben, sollen die Schüler/innen wissen, wie man einen solchen strukturiert und in welcher schriftlichen Variante an den Bürgermeister geschrieben werden soll.

Wenn die Lernenden schon mit dem Thema und der Textsorte vertraut sind und gut schriftlich vorbereitet sind, können sie befähigter und bewusster einen Text schreiben. Nach dem Schreiben soll der

Lehrer den Text korrigieren und auf Verbesserungsmöglichkeiten hinweisen.

Die Methode PDG wirkt vielsprechend in den beobachteten Schulen, die an der Forschungsgruppe teilnehmen. Darum planten wir elf Stunden mit dieser Methode, die zum Praktikum der Lehrerbildung gehörten. Diese Stunden wurden in einer Privatschule in Porto Alegre in einer 2. Klasse der Sekundarstufe gehalten. Im Folgenden stellen wir das Projekt dar.

VORSCHLAG: EIN PDG IM DAF-UNTERRICHT

Es war nicht möglich, ein Thema mit den Schülern auszusuchen. Wir sollten das Kapitel „Deutsche Geschichte“ des Lehrwerks *Geni@l B1* bearbeiten. Am Anfang wussten wir nicht, wie man dies mit den Schülern erarbeiten sollte. Es ist ein schwieriges Thema und manchmal macht es den Schülern keinen Spaß. Um das Praktikum zu beenden, wollten wir nicht nur die obligatorische Stundenzahl halten. Ziel war es, die Stundenplanung so interessant wie möglich für die Schüler zu gestalten.

Da wir an dem Projekt „Por uma formação continuada cooperativa: o processo de construção de objetos de ensino relacionados à leitura e produção textual“ teilnehmen und viele Ideen für den Portugiesischunterricht hatten, dachten wir, dass so ein Projekt auch im

Deutschunterricht möglich sei.

So wollten wir ein „PDG“ (Didaktisches Projekt anhand von Textsorten) im Fremdsprachenunterricht planen und es in diesen Stunden erarbeiten. Die Schüler/innen sollten die Textsorte *Zeittafel* kennenlernen und am Ende des Praktikums fähig sein, eine zu schreiben. Außerdem sollten sie alle Elemente und Strukturen der Sprache erkennen. Wir wählten diese spezielle Textsorte aus, denn wir dachten, dass diese zu einem besseren Verstehen der deutschen Geschichte führt.

In der ersten Stunde sollten die Schüler/innen mit ihren Vorkenntnissen über diese explizite Textsorte eine eigene *Zeittafel* über ihr bisheriges Leben verfassen. So würde der Lehrer sehen, was die Schüler/innen schon über eine *Zeittafel* wissen, und welche sprachlichen Schwierigkeiten am häufigsten auftreten. In den nächsten Stunden arbeitete man mit Modulen, in denen das Thema, die Struktur der Textsorte und die Grammatik (Plusquamperfekt und Konjunktionen *nachdem+bevor*) erarbeitet und gelehrt wurden.

DER PLAN

Im Folgenden kann man den Gesamtplan sehen, der für das Praktikum ausgearbeitet wurde. Der Plan enthält alle Phasen, die ein solches Projekt beinhalten sollte.

1. Stunde – Erste Textproduktion

- Vorstellung/Integrationsspiel – „Wer ist mein Freund?“ sich gegenseitig vorstellen
- Besprechung: „meine Geschichte“ – Wortigel an der Tafel
- Besprechung über die Textsorte „Zeittafel“ – Wie sieht eine Zeittafel aus?
- Erste Textproduktion: Eine Zeittafel meines Lebens

2. Stunde – Bearbeitung des Themas

- Leseverstehen: Gedicht „Zeitsätze“ – Arbeitsblatt
- Gesprächspartner über Geschichte: Interview mit den Klassenkameraden

3. und 4. Stunden – Das Thema und die Textsorte „Zeittafel“

- Aktivierung der Vorkenntnisse: Wortigel mit dem Stichwort „Deutsche Geschichte“
- Leseverstehen: Text aus dem Lehrwerk Genial B1, S. 57. – Ein Teil des Textes in kleinen Gruppen lesen
- Herstellung einer Zeittafel mit Bildern
- Übungsphase: die Struktur der Textsorte erkennen mit Hilfe von anderen Beispielen
- Systematisierung an der Tafel
- Übungsphase: Arbeitsblatt

5. Stunde – Grammatikalischer Fokus

- Spiel „Was kam zuerst?“: Geschichtliche Ereignisse aus dem Text der letzten Stunde
- Grammatik mit SOS Methode: *nachdem* und *bevor* + Plusquamperfekt
- Übungsphase: Arbeitsblatt

6. und 7. Stunden – Vertiefung des Themas und einer Zeittafel

- Vorbearbeitung des Films „Goodbye Lenin“
- Film sehen und Notizen machen
- Besprechung

- Herstellung einer Zeittafel der deutschen Vereinigung
- Aufgaben zum Film
- Hausaufgabe: Fotos von wichtigen Momenten des Lebens und des Landes mitbringen

8. Stunde – Evaluationsphase und Textproduktion

- Evaluation: Elemente, die im Text vorkommen müssen
- Textproduktion: Herstellung einer Zeittafel mit persönlichen und geschichtlichen Ereignissen.

9. Stunde – Bearbeitungsphase

- Eine neue Version des Textes schreiben
- Wiederholung mit einem Quiz
- Hausaufgabe: Eine Präsentation für die Zeittafel vorbereiten

10. und 11. Stunden – Neuschreiben

- Vorstellung der Texte: Mit der anderen Gruppe sozialisieren
- Evaluation

DIE ERGEBNISSE

Das Ziel des Projekts war es, dass die Schüler am Ende fähig sind, eine Zeittafel mit der gelernten Struktur zu schreiben, indem sie auf geschichtliche und persönliche Ereignisse achten sollten. Außerdem gab es auch ein soziales Ziel, indem die Schüler/innen eine bestimmte Textsorte anwenden können, um zu kommunizieren. Einige Schüler dieser Gruppe verstanden sich nicht so gut untereinander und mit den anderen Gruppe der 2. Klasse. Die Aufgabenstellung lautete nun, sich gegenseitig die eigene Zeittafel vorzustellen. Somit konnte man eventuelle Gemeinsamkeiten finden.

Die beiden Ziele wurden erfolgreich

erreicht. So brachte man den Schülern die Textsorte „Zeittafel“ bei, womit das Plusquamperfekt bearbeitet wurde. Die Aktivitäten wurden alle in Phasen geplant und durchgeführt, was die Planung erleichterte. Zuerst sollten die Schüler eine erste Textproduktion machen, damit man sehen könnte, was sie schon über eine Zeittafel wussten, und welche Probleme sie mit der Grammatik hatten. Man konnte erkennen, dass sie viele Schwierigkeiten mit der Anwendung der Verben „sein“ und „haben“ hatten. Das würde man nicht erarbeiten, aber da es oft in den Texten vorkam, musste man es wiederholen, damit sie das Plusquamperfekt richtig anwenden könnten.

Am Ende schrieben alle ihren Text, der sehr gut strukturiert und ohne viele sprachliche Probleme war. Sie konnten in dieser Produktion alles benutzen, was sie in den Stunden gelernt hatten. Deswegen kann man sagen, dass die Schüler wirklich etwas lernten. In der Selbstevaluation schrieben viele, dass sie dieses Projekt sehr interessant fanden, und dass es wichtig war, eine Zeittafel herzustellen, denn so konnten sie besser die Geschichte verstehen und die Ereignisse organisieren.

Wichtig war es auch, dass die Sprache als Sozialisierungsmittel diente. In der letzten Stunde interagierten die Schüler der beiden Gruppen, indem sie ihren Text vorstellten. So konnten sie sich besser durch diese Produktion kennen lernen und damit Respekt vor der Geschichte der Mitschüler haben.

ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Obwohl es die erste Erfahrung im Fremdsprachenunterricht war, glauben wir, dass ein solches Projekt möglich ist. Die Methodik des PDGs kann auch im

DaF-Unterricht angewendet werden.

Es ist immer wichtiger, dass die Schüler Kontakt mit verschiedenen Textsorten haben, damit können sie untereinander kommunizieren und sich gesellschaftlich interagieren. Bemerkbar ist es auch, dass die Schüler wenig Kontakt mit verschiedenen Textsorten im Fremdsprachenunterricht haben. Laut Marcuschi

(2002) soll die Schule verantwortlich für die Lehre in den Bereichen des Lesens und Schreibens sein. Dadurch sollen die Lernenden so viele Textsorten wie möglich kennenlernen, damit sie sie später in verschiedenen Situationen anwenden können.

Wir glauben, dass es eine sehr wichtige Erfahrung war. Die Schüler

konnten eine neue Methode kennen lernen und damit die Kenntnisse über eine Textsorte vertiefen.

Als Fazit können wir behaupten, dass diese Erfahrung auch für uns positiv war, weil wir uns als Sprachlehrerinnen bewusst sind, dass die Textsorten eine wichtige Rolle sowohl im Sprachenunterricht als auch im Leben spielen. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. Gêneros e ensino de leitura LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, .
- FELD-KNAPP, I. *Textsorten im Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Hamburg: Dr. Kovac. (LINGUA – Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis, Bd. 2.) 2005.
- KERSCH, D. F., GUIMARAES, A. M. M. Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- KRAUSE, W. D., Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: ADAMZIK, K. & KRAUSE, W.-D. (Hrsg.) *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr 2005b, S. 1-29.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. "Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino". In: *Revista Brasileira de Educação*, 11 (1999), S. 5-16.

A interação tempo, modo, aspecto *em estudos de tradução* alemão - português: o aspecto imperfectivo *em evidência*

Mônica Maria Guimarães Savedra¹ e Marina Dupré Lobato² | UFF

O presente trabalho é desenvolvido no âmbito do laboratório de tradução da UFF (Universidade Federal Fluminense) – LABESTRAD³, dentro das pesquisas sobre tradução desenvolvidas no projeto *Línguas e culturas em contraste: Identidade e representação em situações de ensino e estudos de tradução* do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF.

O estudo pretende refletir sobre a interação Tempo, Modo e Aspecto no campo dos estudos contrastivos em Língua Portuguesa (LP) e Língua Alemã (LA) na área da tradutologia. Ao lado do paradigma de tradição sociolinguista, que investiga o uso funcional das línguas, recorreremos aqui aos estudos desenvolvidos sobre gramática e cultura contrastivas (*Kontrastive Grammatik; Kulturkontrastive Grammatik*) como apresentado por Götze, Müller-Liu, Traoré (2009) e tratados por Savedra (2009). Nestes estudos, o uso funcional das línguas é analisado com base em atitudes, valores e crenças, em estreita relação entre língua, cultura e identidade. Dentro desta perspectiva, selecionamos analisar a interação Tempo

- Modo - Aspecto nas traduções em LA como língua de partida e em LP como língua de chegada e em LP privilegiamos a variedade do Português Brasileiro (LPB). Delimitamos a análise ao uso do aspecto durativo/imperfectivo, no par de línguas selecionado. Definimos como objeto do estudo a forma e a funcionalidade das formas verbais (FVs) em LA e em LPB para expressar a noção de aspecto imperfectivo⁴.

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 é constituído por textos literários contemporâneos, de caráter

narrativo, escrito em LA e sua respectiva tradução em LPB. Para esse fim, selecionamos o romance *Atemschaukel* de Herta Müller (2009) e a tradução *Tudo o que tenho leve comigo* de Carola Savedra (2011).

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

O referencial teórico que norteia nossa análise abrange gramáticas normativas e descritivas em LPB e em LA (cf. BECHARA, 2006; CUNHA, 2007; CASTILHO, 2010; AZEREDO, 2008; AZEREDO, 2010; KOCH, 2001; HELBIG, 2002; GÖTZE, 1992; EISENBERG, 2009), gramáticas históricas (COUTINHO, 1976; SAID ALI, 1964; SILVA, 2010), estudos sobre a categoria de tempo, modo e aspecto (cf. TRAVAGLIA, 1994; COMRIE, 1976; RONCARATI, 2009) e ainda estudos contrastivos do alemão e do português (cf. SAVEDRA, 1994; SAVEDRA, 2011; FIGUEIREDO, 2009).

¹ Universidade Federal Fluminense / FAPERJ

² Universidade Federal Fluminense / bolsista PIBIC - UFF/CNPq

³ Laboratório apoiado pela FAPERJ no Edital de Humanidades (2011), coordenado pela Professora Mônica Savedra

⁴ Esclarecemos que usamos a denominação Forma Verbal (FV) no lugar de Tempo Verbal, como esclarecido em Savedra (1994).

Utilizamos o quadro 1⁵ para a classificação das FVs nos textos analisados:

Quadro 1 - FVs.

Die syntetischen und analytischen Verbformen des Indikativs	Formas Verbais sintéticas e analíticas do Indicativo
(PRAS) Präsens (PRAT) Präteritum	(PRES) Presente (IMPF) Pret. Imperfeito (PERF) Pret. Perfeito (+QP) Pret. Mais-q-perfeito (F PRES) Futuro do Presente (F PRET) Futuro do Pretérito
(PERK) Perfekt (PLUS) Plusquamperfekt (F1) Futur I (F2) Futur II (VPA) Verbalperiphrase-Aspekt (VPM) Verbalperiphrase-Modus (VPP) Verbalperiphrase-Partzip	(PERFC) PERF Composto (+QPC) +QP Composto (FPRES) FPRES Composto (FPRETC) FPRET Composto (PVA) perífrases verbais-aspecto (PVM) perífrases verbais-modo (PVP) perífrases verbais-particípio
Die Syntetischen und Analytischen Verbformen des Konjunktivs	Formas Verbais sintéticas e analíticas do Subjuntivo
(K1) Konjunktiv I (PRAS/K1) Präsens (PERK/K1) Perfekt (K2) Konjunktiv II (PRAT/K2) Präteritum (F1/K2) Futur II (F2/K2) Futur II (PLUS/K2) Plusquamperfekt	(PRES/S) Presente (IMPF/S) Pretérito Imperfeito (F/S) Futuro
(VPA) Verbalperiphrase-Aspekt (VPM) Verbalperiphrase-Modus (VPP) Verbalperiphrase-Partzip	(PERFC/S) Pret. Perfeito Composto (+QPC/S) Pret. Mais-que-perfeito composto (PVA) perífrases verbais-aspecto (PVM) perífrases verbais-modo (PVP) perífrases verbais-particípio
Die infinite Verbformen	Formas Verbais nominais
(I) Infinitiv (P1) Partizip I (P2) Partizip II	(I) Infinitivo (G) Gerúndio (P) Particípio

ASPECTO E MODOS DE AÇÃO

De acordo com as gramáticas e estudos específicos estudados, o aspecto pode ser definido como uma categoria verbal não-déitica (COMRIE, 1978; TRAVAGLIA, 1994) ou simbólica (CASTILHO, 2010), pois não se refere ao momento da enunciação e não expressa uma localização temporal. Enquanto o tempo verbal representa o tempo externo,

o aspecto pode ser considerado como o tempo interno (RONCARATI, 2009; KÖLLER & SAVEDRA, 2011), cuja função é expressar o ponto de vista do enunciador sobre o desenvolvimento da ação verbal, ou seja, determinar se a referida ação é concluída ou não concluída, com ou sem enfoque em sua duração. Diferentes aspectos podem ocorrer simultaneamente e, nesse caso, são denominados aspectos compostos (TRAVAGLIA, 1994).

Contudo, alguns autores, especial-

mente em LA, diferenciam o aspecto dependente de formas gramaticais (*Aspekt*), do aspecto ligado ao significado do lexema verbal, ou modo de ação (*Aktionsart*), criando ainda outra denominação: aspecto gramatical e aspecto lexical, respectivamente (COMRIE, 1978; KOCH, 2001; HELBIG & BUSCHA, 2002; EISENBERG, 2009). Sob esse ponto de vista, enquanto o aspecto lexical representa o modo como a realidade extralinguística é apreendida, o aspecto gramatical está ligado aos tempos verbais. Nestes casos, uma vez que os valores semânticos relacionados ao verbo e ao contexto não fazem uma oposição gramatical de aspecto, é o significado dos verbos auxiliares que transmite sentidos aspectuais, ou ainda pelo mesmo motivo, verbos incompatíveis com uma interpretação progressiva podem se tornar progressivos quando combinados a um verbo auxiliar (CUNHA & CINTRA, 2007; AZEREDO, 2008).

Também encontramos exemplos de uso não prototípico do aspecto. Apesar de vários estudiosos considerarem o aspecto como uma categoria tipicamente verbal, alguns admitem sua presença em formas não-verbais, como substantivos e adjetivos. As variações aspectuais do verbo também podem ser expressas por adjuntos, locuções e expressões adverbiais capazes de gerar diferentes interpretações aspectuais, por afixos, pelo tipo oracional, pela repetição do verbo, pela ênfase entonacional, por preposições, ou ainda pelo complemento e o sujeito do verbo (GÖTZE, 1992; TRAVAGLIA, 1994; HELBIG, 2002; AZEREDO, 2008; EISENBERG, 2009; CASTILHO, 2010).

As subdivisões aspectuais, no entanto, obterão nomenclaturas divergentes. Tendo em vista o objeto deste estudo, investigamos as diferentes definições do aspecto imperfeito/durativo encontra-

⁵O quadro foi elaborado a partir da mesma classificação morfológica proposta para as FVs em LA e em LP, apresentada em Savedra, Noronha e Dupré (2011).

das durante a revisão bibliográfica. Neste sentido, consideramos o aspecto imperfeito somente em oposição ao perfectivo, ou seja, não levamos em conta a distinção entre imperfeito e durativo, e tampouco as diferentes classificações estabelecidas pelos autores estudados, a não ser no caso de, durante a análise da escolha de tais FVs para expressar o imperfeito/durativo no par de línguas selecionado, identificarmos como pertinente uma determinada subclassificação descrita nos estudos abaixo analisados.

O aspecto imperfeito

De modo geral, o aspecto imperfeito apresenta a situação como incompleta, focando na estrutura interna da ação, indicando sua duração e sua conclusão ou não-conclusão. Travaglia (1994), ao contrário de outros autores, diferencia o aspecto imperfeito do durativo, associando-os, respectivamente, à duração e às fases da ação. O imperfeito apresenta a situação como incompleta e o durativo como tendo duração contínua ilimitada. Identificamos outros aspectos que se relacionam com os descritos em outros estudos: o iterativo e o habitual (duração); o não-acabado ou começado, o inceptivo, o cursivo e o terminativo (fases). Para Comrie (1978), a forma imperfeita pode ser habitual ou contínua, que, por sua vez, pode ainda ser progressiva ou não progressiva. Em Castilho (2010), o aspecto imperfeito pode ser inceptivo, durativo ou terminativo, dependendo da referência aos pontos de duração, ou ainda iterativo, quando expressa uma repetição durativa. Já em Azeredo (2008), o imperfeito se refere a um processo concluído ou não concluído denominado progressivo, podendo ser cursivo ou iterativo. Cunha & Cintra (2007) descrevem dois tipos imperfeitos:

o durativo, focado na extensão de tempo ocupada pela ação verbal; e o contínuo, focado no processo de desenvolvimento da ação. Para Bechara (2006), o imperfeito pode ser durativo, iterativo e frequentativo, conclusivo, inconclusivo ou sem traço de conclusão.

Nas gramáticas alemãs, enquanto Götze (1993) e Helbig & Buscha (2002) adotam os termos “perfectivo” (*perfektiv*) e “imperfeito” (*imperfektiv*), a gramática *Duden* (2009) opta pela denominação “tético” (*telisch*) e “atético” (*atelisch*), uma vez que perfectivo e imperfeito servem à categoria aspecto (*Aspekt*) que, ao contrário da *Aktionsart*, é expressa por meio de recursos gramaticais regulares. Os verbos atéticos descrevem processos estáticos ou dinâmicos, que não precisam de um ponto final, como *sein* (ser), *wohnen* (morar), *arbeiten* (trabalhar). Esses verbos podem descrever mudanças graduais (verbos atéticos transformativos, em alemão: *atelische transformative Verben*) como *wachsen* (crescer) e *altern* (envelhecer); ou a não-ocorrência de uma mudança de estado (verbos atéticos não-transformativos, em alemão: *atelische intransformative Verben*), como *bleiben* (ficar) e *behalten* (guardar, manter). Já a definição e a divisão dos grupos verbais imperfeitos é, em parte, semelhante em Götze (1992) e Helbig & Buscha. Ambas gramáticas consideram o imperfeito como sinônimo de durativo (*durativ*), responsável por descrever o processo ou o curso de um acontecimento, que pode ser: iterativo (*iterativ*), quando expressa a repetição de um evento, como *plätschern* (murmurar) e *gackern* (cacarejar); ou intensivo (*intensiv*), quando expressa grau ou intensidade, como *brüllen* (rugir, berrar) e *sausen* (zunir). A diferença entre as duas gramáticas se dá pela descrição de outro subgrupo aspectual considerado apenas em Helbig & Buscha: o diminutivo

(*diminutiv*), que exprime o enfraquecimento da ação, como *hüsteln* (tossir levemente) – em relação a *husten* (tossir) – e *lächeln* (sorrir) – em relação a *lachen* (rir).

No que diz respeito ao gerúndio, os autores estudados o descrevem como integrante, juntamente com o infinitivo e o particípio, ao quadro das formas nominais do verbo – assim denominadas por sua capacidade de desempenhar, além de seu valor verbal, funções de nomes, ou seja, advérbios, adjetivos e substantivos (BECHARA, 2006; CUNHA&CINTRA, 2007; AZEREDO, 2008; CASTILHO, 2010). Castilho (2010) trata o gerúndio como uma forma quase verbal, não-prototípica por sua capacidade de assumir funções não verbais. De maneira geral, ele representa o processo em sua duração e apresenta forma invariável, exclusiva da voz ativa (AZEREDO, 2008). O gerúndio não define a pessoa do discurso (BECHARA, 2006; CASTILHO, 2010) e não pode exprimir tempo ou modo. Deste modo, seu valor temporal ou modal é sempre circunstancial ou modalizador, dependente do contexto (CUNHA&CINTRA, 2007; AZEREDO, 2008). Ele ocorre em duas formas: a simples, que expressa noção aspectual perfectiva, e a composta, imperfeita (CUNHA&CINTRA, 2007).

Para Cunha & Cintra (2007), o valor temporal, modal e aspectual do gerúndio depende de sua colocação na frase: quando ocorre no início do período, exprime uma ação contínua, que pode ser anterior ou simultânea à indicada na oração principal (valor temporal/aspectual); depois da oração principal, indica uma ação posterior, equivalente a uma oração coordenada aditiva (valor temporal/aspectual); precedido da preposição “em”, indica anterioridade imediata da ação referida no verbo principal (valor temporal/aspectual); colocado ao lado do verbo principal,

expressa simultaneidade, correspondente a um adjunto adverbial de modo (valor modal). De modo semelhante, Azeredo (2008) afirma que o gerúndio expressa noções de modo e meio (simultaneidade), bem como tempo, causa e condição quando denota um fato anterior ao do verbo, e adição, conclusão e consequência quando denota fato posterior ao verbo. Quando constitui uma oração reduzida, ocorre antes da principal. O gerúndio pode ser substituído por conjunções e preposições que indiquem os mesmos valores circunstanciais.

Nas perífrases verbais aspectuais, o gerúndio combina-se com os auxiliares “estar”, “andar”, “ir” e “vir” para marcar diferentes aspectos da execução do processo verbal, como o durativo (com “estar”); durativo de intensidade ou de movimento reiterado (com “andar”); durativo progressivo ou por etapas sucessivas (com “ir”); durativo gradual (com “vir”) (CUNHA&CINTRA, 2007).

Do gerúndio latino restou unicamente a forma ablativa em LP, com as terminações *-ando*, *-endo* e *-indo*, formadas de acordo com a conjugação do verbo. O uso dessa FV é muito mais amplo em LP por assumir o lugar do particípio presente, que, por sua vez, perdeu sua função verbal de origem, permanecendo apenas como adjetivo e substantivo (SAID ALI, 1964; COUTINHO, 1976; BECHARA, 2006; SILVA, 2010; CASTILHO, 2010). Coutinho

(1976) e Silva (2010) ainda distinguem o gerúndio do gerundivo que, apesar de não ter uso verificado no latim vulgar, integrou tardiamente a LP por meio de substantivos e adjetivos como *formando* e *horrendo*. A possibilidade de formação de substantivos e adjetivos em LP pelo gerundivo permanece corrente.

O *Partizip I*, ou *Partizip Präsens*, por sua vez, é formado pela terminação *-end*. Como FV é, assim como o gerúndio, invariável, ativa e descreve um evento contínuo e inacabado, sem expressão temporal ou modal. Pode também expressar simultaneidade de ação com o verbo principal. No entanto, é mais recorrente quando assume função de adjetivo, na qual concorda com o substantivo em gênero, caso e número; e de advérbio, permanecendo invariável (GÖTZE, 1992; HELBIG&BUSCHA, 2002; EISENBERG, 2009). De acordo com Helbig & Buscha (2002), o *Partizip I* pode formar perífrase verbal com verbos copulativos (*sein*, *werden*, *bleiben*). Götze (1992) relaciona o *Partizip I* com as estruturas do *Gerundivum* latino, usados frequentemente de forma análoga aos participípios.

ANÁLISE DO CORPUS

Quanto à análise do *corpus*, encontramos dados consistentes.

No exemplo do quadro 2 as FVs (3) e

(5) evidenciam a simultaneidade entre (2) e (4), respectivamente, equivalendo a uma oração coordenada aditiva. Nestes casos, o gerúndio poderia ser substituído pelo uso do conector *e*. No entanto, enquanto as FVs (3) e (5) em alemão apresentam o *denken* (pensar) no *Perfekt*, em português dois verbos ocorrem no gerúndio, *guardar para si* e *pensar*, indicando o aspecto imperfectivo progressivo da ação. Em alemão o imperfectivo fica evidente pelo uso do conector *und* em ambos os casos (quadro 3).

A FV (8) no *Präsens* no original foi traduzida por uma perífrase verbal aspectual de gerúndio no presente. Neste caso, a noção aspectual entre as línguas pode assumir caráter distinto. Enquanto o verbo *reden* (falar) no *Präsens* expressa uma ação habitual, a perífrase *estou falando* pode ser interpretada tanto como habitual, quanto como contínua, pelo uso do auxiliar *estar*. Em LPB é a conjunção *quando* que desfaz a ambiguidade (quadro 4).

Já no exemplo (11), a relação entre o verbo *sprechen* (falar) no *Präsens* e a perífrase aspectual no presente *está falando* torna clara a noção do aspecto imperfectivo contínuo (quadro 5).

O verbo *sein* (ser) no *Präteritum* precisa da expressão *auf der Jagd* para expressar um evento concluído com duração contínua. Este é um exemplo (12) da existência da noção de aspecto em formas não-verbais, neste caso o substantivo *Jagd* (caça), que permitem uma interpretação durativa. Em LPB, a perífrase verbal aspectual no pretérito perfeito *estive caçando* expressa noção aspectual semelhante por meio de mecanismos morfológicos (quadro 6).

Neste caso, a perífrase verbal de modo (13) em LA *eilen müssen* (precisar apressar-se), foi traduzida em LPB pela perífrase verbal modal seguida de gerúndio *precisar atravessar correndo* no infinitivo. O gerúndio

Quadro 2 - Atemschaukel.

LA – LÍNGUA DE PARTIDA	VF	FV	LPB – LÍNGUA DE CHEGADA
Weil ich unabänderlich auf der Liste der Russen stand(1) , hat(2/3) mir jeder etwas gegeben(2) und sich seinen Teil dabei gedacht(3) . Und ich habe(4/5) es genommen(4) und mir gedacht(5) mit meinen siebzehn Jahren, dass dieses Wegfahren zur rechten Zeit kommt(6) .	1 (PRAT) 2 (PERK) 3 (PERK) 4 (PERK) 5 (PERK) 6 (PRAS)	1 (IMPF) 2 (PERF) 3 (G) 4 (PERF) 5 (G) 6 (IMPF)	Como eu estava (1) definitivamente na lista dos russos, cada um me deu(2) alguma coisa, guardando(3) para si os seus próprios pensamentos. Eu aceitei(4) , pensando(5) , com meus dezessete anos, que essa viagem vinha(6) na hora certa.

Quadro 3 - Atemschaukel.

LA – LÍNGUA DE PARTIDA	VF	FV	LPB – LÍNGUA DE CHEGADA
Aber ich weiß (7), wovon ich rede (8), wenn ich sage (9), das Schweigen im Nacken ist (10) etwas anderes als das Schweigen im Mund.	7 (PRAS) 8 (PRAS) 9 (PRAS) 10 (PRAS)	7 (PRES) 8 (PRES) 8 (PVA) 9 (PRES) 10 (PRES)	Mas eu sei (7) do que eu estou (8) falando (8) quando digo (9), o silêncio na nuca é (10) diferente do silêncio na boca.

Quadro 4 - Atemschaukel.

LA – LÍNGUA DE PARTIDA	VF	FV	LPB – LÍNGUA DE CHEGADA
Von welchem Fleisch spricht (11) sie.	11 (PRAS)	11 (PRES) 11 (PVA)	De que carne ela está (11) falando (11).

Quadro 5 - Atemschaukel.

LA – LÍNGUA DE PARTIDA	VF	FV	LPB – LÍNGUA DE CHEGADA
Ich war (12) <i>auf der Jagd</i> .	12 (PRAT)	12 (PERF) 12 (PVA)	Estive (12) caçando (12).

Quadro 6 - Atemschaukel.

LA – LÍNGUA DE PARTIDA	VF	FV	LPB – LÍNGUA DE CHEGADA
Dass er in der Unterhose <i>über den Hof zur Latrine eilen</i> (13) musste (13), weil sein ausgewaschenes Gedärm die Krautsuppe nicht mehr verdaut (14), ist (15) keine Entschuldigung.	13 (PRAT) 13 (VPM) 14 (PRAS) 15 (PRAS)	13 (I) 13 (PVM) 13 (G) 14 (PRES) 14 (PVM) 15 (PRES)	O fato de ele precisar (13) atravessar (13) o pátio correndo (13) e de ceroula, porque seu intestino doído não consegue (14) mais digerir (14) a sopa de repolho, não é (15) desculpa.

Quadro 7 - Atemschaukel.

LA – LÍNGUA DE PARTIDA	VF	FV	LPB – LÍNGUA DE CHEGADA
(-) <i>Auf dem Heimweg</i> bin (17) ich in die Parkmitte, in den runden Pavillon gegangen (17), wo an Feiertagen die Orchester spielten (18). Ich blieb (19) eine Weile darin sitzen (19).	16 - 17 (PERK) 18 (PRAT) 19 (PRAT) 19 (VPA)	16 (G) 17 (PERF) 18 (IMPF) 19 (PERF) 19 (PVA)	Voltando (16) <i>para casa</i> , fui (17) até o centro do parque, até o caramanchão redondo onde as orquestras se apresentavam (18) nos dias festivos. Fiquei (19) algum tempo ali sentado (19).

Quadro 8 - Atemschaukel.

LA - PARTIDA	VF	FV	LPB - CHEGADA
Ich streifte (20) nach den fünf Lagerjahren <i>Tag für Tag</i> durch den Tumult der Straßen und übte (21) im Kopf die besten Sätze für den Fall meiner Verhaftung.	20 (PRAT) 21 (PRAT) 22 -	20 (IMPF) 21 (G) 22 (I) 22 (PVP)	Depois dos cinco anos no campo de trabalho eu vagava (20) <i>dia após dia</i> pelo tumulto das ruas, ensaiando (21) mentalmente as melhores frases para o caso de ser (22) preso (22).

deste exemplo expressa simultaneidade de ação com o verbo principal e corresponde a um adjunto adverbial de modo. O aspecto imperfeito progressivo habitual da ação fica evidente em LA pelo uso da expressão adverbial *über den Hof zur Latrine* (quadro 7).

No exemplo (16) há ocorrência de um verbo em LPB sem correspondência em LA. A expressão adverbial *auf dem Heimweg* em foi traduzida por *voltando para casa*. Em ambas as línguas, as expressões correspondentes indicam o aspecto imperfeito 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. O gerúndio empregado desta forma, anterior à oração principal, indica que a ação expressa por ele é igualmente anterior à da ação do verbo principal. Já no exemplo (19), a perífrase verbal aspectual ocorre no passado tanto em LA quanto em LPB: *bleiben sitzen* corresponde a *ficar sentado* (quadro 8).

No exemplo (21), o aspecto imperfeito progressivo, habitual da ação e a posição do gerúndio no período marcam a simultaneidade entre os verbos (20) *streifen e vagar* no passado, e os verbos *üben e ensaiar*, que se evidencia em LA pelo conector *und*. Da mesma forma, enquanto a FV (20) está no *Präteritum* em LA, em LPB ela é expressa pelo pretérito imperfeito, o que dá margem a outra interpretação aspectual. Contudo, a expressão adverbial *Tag für Tag* dá conta da noção imperfeita da ação tanto para a FV (20) quanto para a (21). *Já dia após dia* serve como intensificador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, identificamos que o gerúndio pode ser utilizado para traduzir diferentes FVs da LA, como o *Präsens*, o

Perfekt e o *Präteritum*, bem como expressões adverbiais; e para expressar noções aspectuais imperfectivas diversas, especialmente as de hábito e de simultaneidade. Este estudo, embora preliminar, abre

caminho para outros no âmbito da gramática e cultura contrastivas em LA e em LP, em especial LPB. Acreditamos que os resultados apontados podem contribuir muito tanto para a área da tradução de

ambas as línguas quanto para o ensino das mesmas como língua estrangeira, podendo servir de base para a elaboração de materiais didáticos. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos de, *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BECHARA, Evanildo, *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- CASTILHO, Ataliba T., *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- COMRIE, Bernard, *Aspect.*, Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- _____. *Tense.*, New York: Cambridge University Press, 1985.
- COUTINHO, Ismael de L., *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.
- EISENBERG, Peter et al., *Duden: Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag, 2009.
- FIGUEIREDO, Sandro, *Distribuição e tradução das formas verbais do português e do alemão em prosa literária*. Dissertação de mestrado em Letras. São Paulo: USP, 2009.
- GÖTZE, Lutz, *Knaurs Grammatik der deutschen Sprache*. München: Knaur, 1992.
- 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 V. e VILELA, Mário, *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.
- MÜLLER, Herta, *Atemschaukel*. München: Carl Hanser Verlag, 2009.
- _____. *Tudo o que tenho levado comigo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- RONCARATI, C. e PEREIRA, F. A. M., "Valores aspectuais e seus efeitos de sentido na expressão da argumentatividade", In: SAVEDRA, M. M. G. e SALGADO, Ana Cláudia P. (Orgs.), *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, pp. 29-64.
- SAID ALI, M., *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1964.
- SAVEDRA, Mônica M. G., *Bilinguismo e bilinguagem: o tempo passado no discurso em língua portuguesa e língua alemã*. Tese de doutorado em linguística. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- _____. Bilinguismo e Bilinguagem: uma nova proposta conceitual, In: SAVEDRA, M. M. G. e SALGADO, A. C. P. (Orgs.), *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, v.1, p. 121-140.
- SAVEDRA, M. M. G. e KOELER, E., "A equivalência de uso do pretérito perfeito composto para a língua alemã: Reflexões para o ensino de português como língua estrangeira", In: MEYER, Rosa Marina e ALBUQUERQUE, Adriana (Orgs.), *O pretérito perfeito composto no português para estrangeiros: Fronteiras com outras línguas*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2011.
- SAVEDRA, M. M. G., NORONHA, J. P. e DUPRÉ, M., "Línguas e culturas em contraste na tradução literária: Formas verbais em questão", *Projekt: Revista dos Professores de Alemão no Brasil*, Nr. 49, dezembro de 2011, pp. 35-38.
- SILVA, J. P., *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: O Autor, 2010.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos, *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia: Editora Universidade Federal de Uberlândia, 1994.

A relação entre **crenças** e **autonomia** do aprendiz: **teoria, resultados empíricos** e **implicações didáticas**

Anna Carolina Schäfer | FFLCH – USP

As crenças acerca da aprendizagem de línguas têm sido investigadas sob diferentes perspectivas ao longo das últimas décadas. Uma delas, que adotaremos neste artigo, é a relação entre crenças e aprendizagem autônoma, onde aquelas têm o potencial de favorecer ou constituir empecilhos a esta.

Os dados que serão apresentados foram obtidos a partir de uma pesquisa empírica, realizada com aproximadamente 80 aprendizes da língua alemã, inseridos em três diferentes contextos de aprendizagem deste idioma na cidade de São Paulo. As crenças constatadas entre os alunos revelaram um despreparo de grande parte deles para a autonomia. Para analisar essa relação, o presente trabalho percorre um caminho que parte de considerações teóricas acerca das crenças e da aprendizagem autônoma, passa pela exposição e análise de resultados de pesquisa e alcança, enfim, as possíveis implicações didáticas desses resultados.

CONCEITUANDO CRENÇAS E AUTONOMIA DO APRENDIZ

Este artigo abordará a relação entre

dois conceitos fundamentais na didática atual de línguas estrangeiras: as crenças e a autonomia do aprendiz. A palavra crença, que designa um dos eixos dessa relação, pode ter significados diversos dependendo do contexto em que se insere. Pode se referir, por exemplo, a opiniões políticas ou convicções religiosas. Mas o que seriam crenças acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira? Também nesse contexto específico há uma profusão de definições. Neste trabalho, optamos pela definição de BARCELOS (2007:73), segundo a qual crenças são “ideias, opiniões e pressupostos que alunos [...] têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.

As crenças que envolvem a aprendizagem de alemão como língua estrangeira (ALE) foram objeto de uma pesquisa

empírica desenvolvida entre 2010 e 2012 no bojo da licenciatura em Letras/Alemão da Universidade de São Paulo e orientada pelo Prof. Dr. José da Silva Simões. Os dados que serão apresentados aqui foram colhidos durante a pesquisa e provêm, portanto, dos três contextos em que ela foi realizada: a graduação em Letras/Alemão da Universidade de São Paulo, uma escola alemã e um centro de estudo de línguas de escola pública (CEL). Deles emergiram crenças acerca dos mais diversos aspectos que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), tais como a aprendizagem de gramática e vocabulário, o papel do professor e dos alunos, o ato de errar e o material didático.

Ao contrastar, durante a análise, as crenças detectadas nesses contextos com os desígnios mais recentes da didática de LE, percebemos que muitas delas estão na contramão daquilo que tem sido proposto pelos especialistas da área. Os dados apontam, por exemplo, para a existência de uma relação entre as crenças elicítadas e certo despreparo dos aprendizes para a aprendizagem autônoma, muito difundida no ensino de línguas atual e entendida

¹ Mestranda do Programa de Língua e Literatura Alemã (FFLCH – USP).

aqui como “a habilidade de se tomar as rédeas da própria aprendizagem”, definição de HOLEC (1981: 3), que deu ao conceito de autonomia os contornos que o caracterizam hoje.

No Brasil, os preceitos da aprendizagem autônoma tornaram-se conhecidos e ganharam destaque na década de 90, sobretudo por meio das ideias de Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996), mas a ideia de autonomia do aprendiz remete às décadas de 1950 e 60. Sua origem está ligada a um recurso bastante utilizado no método audiolingual, característico do ensino de línguas naquela época: os laboratórios de línguas (*language labs*), onde os aprendizes exercitavam autonomamente as habilidades de compreensão oral e de fala (cf. SURKAMP, 2010: 11).

As décadas de 1970 e 80, período em que HOLEC deu início às pesquisas sobre aprendizagem autônoma, são marcadas por uma reviravolta no ensino de línguas estrangeiras. É nessa época que surgem as primeiras propostas de uma didática centrada no aprendiz, coincidentes com o advento da abordagem comunicativa. Também nesse momento reconhece-se que o processo de aprender línguas não se resume a uma relação de causa-e-efeito, onde o ensino leva sempre à aprendizagem, mas que se trata de um processo multifacetado, no qual entram em jogo diversos fatores. Levando em conta essa complexidade, as pesquisas na área de ensino/aprendizagem de línguas passaram a levar em consideração os fatores psicológicos e sociais que atuam no processo de aprender uma LE. Nessa nova concepção,

o que a pesquisa em sala de aula de línguas pretende é dar conta dessa construção do processo de ensino/aprendizagem ao investigar não o que antecede este processo e o seu

resultado, mas os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991: 136).

É também sob essa perspectiva que nasce a preocupação em se investigar as crenças dos aprendizes e o modo como elas atuam sobre o processo de aprendizagem. Essa preocupação, bem como a importância das pesquisas na área das crenças, justifica-se por diversos argumentos. Conforme defende BARCELOS (2007: 112), a explicitação das crenças dos aprendizes permite que o professor compreenda as ações e o comportamento destes durante seus processos de aprendizagem, já que as crenças influenciam, por exemplo, a adoção de determinadas estratégias de aprendizagem. Da mesma forma, o conhecimento das crenças auxilia o professor durante a seleção e a implementação de determinados métodos ou técnicas de ensino, prevenindo o conflito entre estes e as expectativas dos alunos.

Um dos conflitos que podem ser evitados quando o professor busca conhecer a perspectiva de seus alunos em relação ao processo de aprendizagem é destacado por COTTERALL (1995). De acordo com a autora, certas crenças podem gerar obstáculos às tentativas de se introduzir uma abordagem autônoma em sala de aula. O presente artigo parte desse mesmo pressuposto e seu objetivo é abordar a relação específica entre crenças e autonomia, tal qual ela se manifesta nos dados colhidos durante nossa pesquisa.

A seguir, caracterizarei a pesquisa empírica que deu origem aos dados a serem expostos e analisados, de modo a tornar visível seu percurso e detalhar seus objetivos, metodologia e contextos. Chega-

remos, então, à parte principal do trabalho, onde alguns dos componentes da aprendizagem autônoma enumerados por SCHARLE & SZABÓ (2000) são contrastados com os resultados obtidos na pesquisa. Por fim, buscaremos transpor didaticamente esses resultados, apresentando algumas atividades que podem ser utilizadas em sala de aula para reverter determinadas crenças e “preparar o terreno” para a autonomia.

A PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa que deu origem ao corpus foi desenvolvida ao longo de dois anos (2010 a 2012) em três contextos de aprendizagem da língua alemã na cidade de São Paulo: a graduação em Letras/Alemão de uma universidade paulistana, uma escola alemã de ensino regular e um centro de estudo de línguas de escola pública (CEL). Esses contextos foram selecionados com o intuito de configurar um panorama de análise abrangente, que constituísse uma amostra da variedade de instituições paulistanas que oferecem cursos de alemão.

O principal critério para a escolha dos informantes dentro de cada contexto foi a idade e o tempo de aprendizagem da língua alemã. Na escola alemã e no CEL, priorizamos a seleção de aprendizes adolescentes, de modo a manter certa uniformidade com a faixa etária dos informantes da graduação, que tinham, em média, entre 20 e 25 anos. Participaram da pesquisa aproximadamente 40 universitários, 25 alunos da escola alemã e 15 aprendizes do CEL.

O objetivo geral da pesquisa foi levantar e explicitar as crenças desses grupos de aprendizes, buscando regularidades e diferenças entre eles. Como objetivos específicos, pretendíamos ainda inter-

pretar essas crenças em relação à motivação para a aprendizagem e fornecer, a partir da elaboração de seqüências didáticas, subsídios para que o professor de alemão pudesse atuar sobre as crenças de seus alunos.

A coleta de dados foi realizada nas três instituições entre 2010 e 2012. Buscamos investigar, tanto por meio dos instrumentos de pesquisa quanto através da observação de algumas aulas nas instituições, fatores contextuais que podem interferir nas crenças, tais como o programa institucional, o material didático utilizado, a rotina do grupo e a experiência dos alunos com aprendizagem de línguas. O levantamento desses dados contextuais foi fundamental para uma análise coerente e embasada das crenças constatadas em cada um deles. Alguns desses dados estão sintetizados na tabela 1.

As crenças dos aprendizes que participaram na pesquisa foram levantadas em três fases. Na primeira, foi aplicado aos alunos um questionário de múltipla escolha (o *Beliefs about Language Learning*

Inventory, elaborado por HORWITZ, 1988), que continha afirmações diante das quais os aprendizes deveriam se posicionar. Na segunda fase, foi aplicado um questionário aberto, elaborado por nós com o intuito de aprofundar alguns temas e obter informações adicionais sobre os aprendizes (tais como suas motivações, experiências prévias com a aprendizagem de línguas e as estratégias mais utilizadas por eles) e sobre o contexto de aprendizagem. Por fim, foram realizadas e transcritas entrevistas com dois aprendizes de cada instituição.

A análise transversal dos dados trouxe à tona crenças acerca de diversos elementos da aprendizagem de ALE e nos permitiu traçar, finalmente, uma relação entre as crenças e o despreparo dos aprendizes para a aprendizagem autônoma, que será detalhadamente discutida no próximo item.

TRAÇANDO UMA RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E AUTONOMIA

Nas últimas décadas, a autonomia

do aprendiz tornou-se um dos conceitos centrais da didática de línguas estrangeiras. BIMMEL (2002: 7) atribui essa crescente importância às evoluções das teorias de aquisição, que passaram a valorizar a individualidade do aprendiz, e da sociedade em geral, que exige do ser humano preparação para lidar com as mais diversas situações e disposição para um aperfeiçoamento contínuo. Nesse contexto, espera-se que os alunos assumam cada vez mais a responsabilidade pela própria aprendizagem, que sejam *autônomos*.

Alguns fatores podem, entretanto, limitar o desenvolvimento da autonomia. Eles estão geralmente ligados às diferenças individuais e aos estilos cognitivos dos aprendizes (cf. BIMMEL, 2002: 12), como é o caso das crenças. Levando isso em conta, autores como COTERALL (1995) atentam para a necessidade de se tomar conhecimento das crenças dos aprendizes antes de se realizar qualquer intervenção em sala de aula com o objetivo de introduzir uma abordagem autônoma. Caso contrário, as crenças podem entrar em choque

com as atividades propostas pelo professor. Se o aprendiz acredita, por exemplo, que os erros cometidos na língua estrangeira são nocivos à aprendizagem, ele provavelmente relutará em participar de atividades cujo foco esteja na fluidez da fala e se frustrará, se não receber *feedback* constante do professor.

Os próximos itens destinam-se à investigação de casos como este, nos quais componentes da aprendizagem autônoma entram em choque com crenças específicas. O fio condutor da análise compõe-se a partir de dois

Tabela 1: Informações sobre os sujeitos e contextos de pesquisa.

Contexto	Graduação	Escola alemã	CEL
Idade média	20-25 anos	16-17 anos	14-17 anos
Tempo médio de aprendizagem de ALE	2- 3 anos	10 anos	1-6 semestres
Aulas de ALE: carga horária semanal	4 h/a	5 h/a	4 h/a
Nível linguístico aproximado	B1/B2	B2/C1	A1/A2
Livro didático	Schritte 5	Ausblick 2	Planet 1 ou 2
Alemão como...	2ª LE (48%) 3ª LE (36%)	1ª LE (73%) 2ª LE (19%)	2ª LE (73%) 3ª LE (20%)

dos elementos constitutivos da autonomia enumerados por SCHARLE & SZABÓ (2000): a capacidade de monitorar a própria aprendizagem e de trabalhar cooperativamente.

Autonomia como capacidade de monitorar a própria aprendizagem

A capacidade de monitorar a própria aprendizagem é citada por muitos autores como a principal característica da autonomia. Segundo BIMMEL & RAMPILLON (2000: 33), fala-se em aprendizagem autônoma sempre que as decisões centrais sobre a aprendizagem forem tomadas pelos próprios aprendizes. Entre essas decisões centrais estariam as de como aprender, quais materiais e estratégias utilizar e como controlar, se a aprendizagem foi bem sucedida.

Autonomia implica, portanto, em certa independência da figura do professor. Consequentemente, as expectativas e crenças quanto à autoridade dele podem constituir empecilhos à aprendizagem autônoma (cf. COTTERALL 1995: 197). Será difícil, por exemplo, transferir responsabilidades e promover a autonomia de aprendizes que atribuem ao professor o protagonismo da aprendizagem, considerando-o a principal (quando não a única) fonte de saber.

Em abordagens autônomas o papel do professor é outro. Ele não deve mais ver a si próprio nem ser visto como a instância controladora, que comanda a aula de alemão. Seu atributo fundamental é agora, conforme dizem BIMMEL & RAMPILLON (2000: 33), a coragem de “largar as rédeas” do processo de aprendizagem e acreditar que seus aprendizes são capazes de assumir a responsabilidade por ela. Para que o exercício dessa responsabilidade seja possível, é fundamental desconstruir as crenças conservadoras dos alunos quanto ao papel do professor.

Os resultados da nossa pesquisa revelam, entretanto, uma larga crença sobre o papel do professor: a de que ele, enquanto autoridade na língua e no ensino, é o grande responsável pela aprendizagem de seus alunos. Essa crença manifesta-se de diferentes maneiras no *corpus*. No primeiro questionário aplicado na pesquisa, por exemplo, os informantes deviam se posicionar diante da afirmação “o aluno aprende o que o professor ensina”. Nos três contextos, foi alto o percentual de aprendizes que concordou com o enunciado e atribuiu, assim, a responsabilidade por sua aprendizagem ao professor: 42% na graduação, 75% na escola alemã e 78% no CEL.

Outros dados que confirmam essa crença no professor como elemento mais importante da aprendizagem vêm de um item dos questionários abertos, onde os aprendizes deviam organizar diferentes elementos que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira (tais como professor, alunos, motivação, material didático) em um “ranking”, de acordo com a importância que, na opinião deles, cada um desses elementos tem para a aprendizagem.

Na graduação e no CEL, o professor ocupou o primeiro lugar no ranking confeccionado a partir da média de todas as respostas. Na escola alemã, ficou em segundo lugar, atrás apenas da motivação. Segundo BIMMEL (2002: 12), essa crença na supremacia do professor é prejudicial à aprendizagem autônoma, já que, para trabalharem autonomamente, os aprendizes precisam tomar consciência de que o professor não é o principal responsável por seus sucessos ou fracassos, mas que eles próprios têm uma participação essencial no processo de aprendizagem.

Outra crença constatada em todos os grupos de aprendizes e que contradiz as características de um aprendiz autônomo é a de que o professor deve corrigir

todos os erros de seus alunos, explicitada por 58% dos estudantes de Letras, 75% dos alunos da escola e 86% dos aprendizes do CEL. Essa crença está ligada à noção behaviorista do erro enquanto mal a ser evitado e denota uma grande dependência de *feedback*. Um aprendiz autônomo, porém, não depende exclusivamente da correção do professor, pois é capaz de monitorar ele próprio sua aprendizagem e avaliar sua *performance* de forma independente (cf. COTTERALL 1995: 198).

Para reverter as crenças detectadas, são necessárias atividades que descentralizem, pouco a pouco, a aprendizagem da figura do professor. BIMMEL & RAMPILLON (2000: 47) apontam o trabalho em estações de aprendizagem (*Lernstationen*) como especialmente promissor nesse sentido. Nessa modalidade de aprendizagem autônoma, os aprendizes percorrem no tempo da aula um número pré-determinado de estações. Em cada uma dessas estações há tarefas diferentes que devem ser cumpridas pelos alunos. A sequência em que as atividades serão realizadas fica a cargo dos alunos, bem como o tempo e a estratégia dedicados a cada uma delas.

Para que a mudança nas crenças seja efetiva e, assim, os aprendizes comecem a assumir de fato a responsabilidade pela própria aprendizagem, faz-se necessário desconstruir também a imagem negativa do erro, constatada entre os informantes da pesquisa. Ele não pode mais ser considerado um símbolo de fracasso, mas sim um indicador de que a aprendizagem está de fato ocorrendo. Como meio para tal mudança, KLEPPIN (2006: 67) sugere atividades lúdicas, nas quais o aprendiz recebe um texto com problemas e atua como um “detetive”, encontrando os desvios e tentando identificar suas possíveis causas (por exemplo, interferência da língua ma-

terna). São, enfim, especialmente interessantes atividades em que os aprendizes não só identifiquem os tipos mais frequentes de erro, mas também sejam convidados a pensar e propor estratégias e exercícios que possam ser utilizados para evitar sua repetição futura.

Autonomia como capacidade de trabalhar cooperativamente

Apesar da aparente contradição, a cooperação entre os aprendizes pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, pois envolve o uso de estratégias sociais e afetivas (FELD-KNAPP, 2010: 21). Ao desvincular a aprendizagem da figura do professor, a aprendizagem cooperativa estimula a independência dos aprendizes em relação a ele. Contribui também para o bom desempenho do aprendiz, ao promover o uso de estratégias que não estão diretamente ligadas ao conteúdo a ser aprendido, mas criam as condições necessárias (como um ambiente de aprendizagem agradável) para uma aprendizagem bem sucedida (cf. BIMMEL & RAMPILLON, 2000: 64).

Para que a cooperação ocorra e seja produtiva, é novamente necessário que os aprendizes acreditem que é possível e que vale a pena aprender com os colegas. E, quando essa crença não existir de antemão, precisam ser convencidos das vantagens de se trabalhar em grupo.

Os resultados obtidos na pesquisa que deu origem a este artigo revelam uma descrença de grande parte dos informantes na eficácia da aprendizagem cooperativa, bem como uma resistência destes às atividades em grupo. Em um dos itens do primeiro questionário aplicado, por exemplo, os aprendizes deveriam posicionar-se diante da afirmação “quando os alunos interagem livremente entre si em alemão

(por exemplo em atividades em dupla ou em grupo), eles copiam os erros uns dos outros”. O percentual de informantes que concordou plenamente ou concordou com a asserção, demonstrando crer que a aprendizagem cooperativa pode ser prejudicial, não chegou a constituir a maioria, mas foi alto nos três contextos: 32% na graduação, 35% na escola alemã e 47% no CEL.

Foi possível constatar também, sobretudo na graduação, uma atmosfera não propícia à aprendizagem cooperativa: 36,5% dos aprendizes desse contexto citou as atividades em grupo como sendo, dentre todas as atividades desenvolvidas nas aulas de alemão, a modalidade que menos lhes agrada. A principal justificativa dada foi o desconforto com a turma. Recebemos muitas respostas como “Não me sinto à vontade com os outros alunos”, “Acho difícil interagir com as pessoas do meu curso” e “Não gosto de interagir com os meus colegas”.

KLEPPIN (2002: 29) destaca os efeitos positivos que a aprendizagem cooperativa pode trazer para a motivação e para o desempenho dos aprendizes em geral. Para que isso seja possível seria preciso, entretanto, convencer os aprendizes de que é vantajoso trabalhar em grupo. BIMMEL & RAMPILLON (2000: 172), em meio a uma série de sequências didáticas que visam ao desenvolvimento da autonomia, propõem uma atividade que pode ser utilizada para convencer os alunos das vantagens de se aprender cooperativamente. No início da atividade, os aprendizes escrevem uma carta individualmente. Depois, reúnem-se em duplas e observam as semelhanças e diferenças entre as cartas. Por fim, escrevem uma carta conjunta, aproveitando as melhores partes de cada texto individual. Encerrando a atividade, propõe-se uma pequena discussão, onde os aprendizes

devem refletir, se o trabalho cooperativo levou a melhores resultados e em que outras ocasiões valeria a pena trabalhar em conjunto.

Para reverter a crença de que trabalhar em grupo é improdutivo, também é importante que o professor crie uma atmosfera de trabalho agradável, reduzindo a competitividade e contribuindo para “quebrar o gelo” entre os participantes. Isso pode ser feito a partir de atividades lúdicas, como jogos, e de um *feedback* motivador e igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crenças de alunos em relação a como se aprende a língua alemã são perceptíveis cotidianamente em cursos desse idioma. Elas podem ser explícitas, manifestando-se em falas como “é preciso dominar a gramática”, “para aprender alemão bem é preciso passar um tempo na Alemanha” e “alemão é uma língua muito difícil”, ou permanecer implícitas, transparecendo na conduta dos aprendizes. De qualquer forma, cada crença implica poder interferir na atitude do aluno perante o processo de aprendizagem e, inclusive, determinar sua motivação para aprender.

Uma das queixas mais frequentes entre professores de línguas estrangeiras é a falta de autonomia de seus alunos, que os responsabilizam pelo sucesso ou pelo fracasso da aprendizagem. Neste artigo, partimos do pressuposto que a disposição dos aprendizes para a autonomia é fortemente influenciada por suas crenças acerca da aprendizagem de línguas. Sob essa perspectiva, para construir a tão almejada autonomia, faz-se necessário, primeiramente, um trabalho consciente e reflexivo com as crenças. Sem que essas sofram mudanças, a atitude passiva dos

aprendizes permanecerá inalterada.

O objetivo do nosso trabalho foi, enfim, investigar a complexa relação entre crenças e autonomia, traçando uma ponte entre teoria e resultados de pesquisa. Buscamos ainda dar um passo além, e transpor didaticamente a análise. Pretendíamos assim cumprir a tarefa atribuída por CAVALCANTI (2009: 181) às pesquisas na

área de ensino e aprendizagem de línguas: trazer retorno à prática, produzindo conhecimentos que possam servir de insu- mo à sala de aula. Afinal, como afirma BIMMEL (2002: 12), nenhum aluno é totalmente dependente nem totalmente autônomo. A autonomia pode ser cons- truída passo-a-passo, a partir da trans- missão gradual de responsabilidades do

professor aos alunos.

Espera-se, enfim, que este trabalho tenha contribuído para a conscientização acerca da importância de se conhecer e se pesquisar as crenças do aprendiz, tendo em vista a influência exercida por elas sobre os mais diversos aspectos da aprendi- zagem de línguas estrangeiras, como a autonomia. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. "Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas". In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(2), 2007, p. 109-138.
- BIMMEL, Peter. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Chongwon, maio 2002. Palestra proferida no 6º Simpósio Internacional da associação coreana de alemão como língua estrangeira.
- BIMMEL, Peter & RAMPILLON, Ute. *Lernerautonomie & Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt, 2000.
- CAVALCANTI, Marilda C. & MOITA LOPES, Luiz Paulo da. "Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro". In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17, 1991, p. 133-144.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. "Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE". In: ALMEIDA FILHO, José Carlos de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 179-184.
- COTTERALL, Sara. "Readiness for autonomy: investigating learner beliefs". In: *System*, 23(2), 1995, 435-441.
- FELD-KNAPP, Ilona. "Autonomie, die/ autonomes Lernen". In: BARKOWSKY, Hans & KRUMM, Hans-Jürgen (Org.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart, UTB, 2010, p. 21.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz & Terra, 1996.
- HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon, 1981.
- HORWITZ, Elaine. "The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students". In: *The Modern Language Journal*, 72, 1988, p. 283-294.
- KLEPPIN, Karin. "Motivation. Nur ein Mythos? (II)". In: *Deutsch als Fremdsprache*, 39(1), 2002, p.26-30.
- KLEPPIN, Karin. Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. (Org.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M., Peter Lang, 2006, p. 64-69.
- SCHARLE, Ágota & SZABÓ, Anita. *Learner Autonomy*. A guide to developing learner responsibility. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- SURKAMP, Carola. "Autonomes Lernen". In: _____ (Org.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, J. B. Metzler, 2010, p. 11-12.

Os caminhos *sinuosos* da transposição **de obras** *do jovem Goethe para* **o português brasileiro**

Fabiana Keller e Juliana Couto¹ | UERJ

O presente texto é resultado de reflexões desenvolvidas ao longo do processo de elaboração de traduções – ainda não publicadas – dos dramas *Götz von Berlichingen* e *Clavigo* de Goethe em língua portuguesa. Neste artigo, são explicitados os percalços inerentes ao processo tradutório: a tarefa de pesquisar edições em diferentes línguas, a seleção de textos teóricos que orientaram a elaboração de notas e comentários para as versões em língua portuguesa e em língua alemã e a descrição do método empregado, detalhando os elementos facilitadores e empecilhos encontrados durante o processo de tradução.

PRELIMINARES

Goethe foi, indubitavelmente, o maior expoente da literatura alemã. O escritor influenciou inúmeros artistas, como, por exemplo, o renomado literato Friedrich Schiller. Sua obra inclui poesias líricas, épicas e baladas, além de contos, romances e obras autobiográficas. A carreira como autor começou, curiosamente com a comédia, mas foi com a publicação do drama *Götz von Berlichingen* que Goethe se firmou no cenário literário alemão. Sua produção literária abrange desde o subjetivismo extremado do

movimento *Sturm und Drang* (ou Tempestade e Ímpeto) – estilo de época no qual as obras traduzidas se inserem – até a consciência harmônica do classicismo.

AS OBRAS TRABALHADAS E O PROCESSO TRADUTÓRIO

A escolha destas obras baseou-se em sua importância dentro do movimento conhecido como *Sturm und Drang* e na repercussão delas no cenário alemão da época em que foram escritas.

O processo tradutório proposto in-

cluiu também a análise do período histórico, a observação da intertextualidade, característica tão presente nos textos de Goethe e no uso da língua como processo de valorização do povo.

No desempenho desta tarefa, as tradutoras objetivaram desenvolver as habilidades de tradutor e pesquisador a partir dos conhecimentos adquiridos acerca da língua e literatura alemãs e apresentar ao público brasileiro versões críticas e de estudo das obras goethianas. O público alvo destas traduções não se restringe unicamente aos estudiosos de Germanística, mas ao público brasileiro em geral, pois este projeto também visou aproximar da época de Goethe – na qual grandes pensadores e literatos se encontravam em plena atividade – a parcela do público brasileiro que não possui conhecimentos de língua alemã, pois, até o presente momento, importantes textos críticos e literários permanecem sem traduções em português brasileiro.

Quanto ao conteúdo das obras trabalhadas, vale destacar que *Götz von Berlichingen* foi o primeiro drama de grande

¹ Mestrandas em Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Em *Götz*, Goethe se mostra em plena maturidade dramática, lançando-se com força ao grande estilo trágico, criando personagens de uma diversa e rica humanidade.

repercussão do autor alemão e, no entanto, permanece pouco conhecido no Brasil, bem como *Clavigo*. A tradução e edição crítica destas obras culminará na inserção de nosso país na esfera de países com edições críticas em língua nativa e contribuirá para que continuemos adentrando no campo de independência intelectual, cooperando de modo eficaz para o debate de ideias de forma democrática, independente da necessidade de conhecimento de outras línguas para que se possa preencher a lacuna existente no acesso a obras seminais em língua portuguesa.

Em *Götz*, Goethe se mostra em plena maturidade dramática, lançando-se com força ao grande estilo trágico, criando personagens de uma diversa e rica humanidade. Entenda-se por maturidade dramática o fato de o escritor ter atingido um grau de densidade em sua obra, o qual, até então, não havia alcançado e que o projetou como um importante autor de dramas. A estonteante sucessão de cenas põe-se a serviço de um realismo literário absolutamente novo, que reveste a ação de um dinamismo extraordinário, e que retrata tanto personagens da nobreza quanto das camadas plebeias e camponesas. O drama não só resgatava o passado histórico germânico, como também – assim como a tradução da Bíblia por Lutero – reafirmava a língua do país. *Götz von Berlichingen* é, de fato, representante do

herói feudal alemão dos tempos imperiais, bem como do herói universal de todos os tempos.

Götz von Berlichingen, personalidade que dá título à obra de Goethe, foi uma figura controversa que viveu na primeira metade do século XVI, começou a escrever suas memórias em 1557 e morreu em 1562. Viveu parte de sua vida como um rico cavaleiro que empreendia roubos em grande estilo. Mais tarde, dedicou-se a cuidar de seus súditos e foi um obstinado defensor da Reforma. Dois dos acontecimentos mais importantes de sua vida foram perder a sua mão direita e a liderança da capitania na Guerra dos Camponeses.

A tradução desta peça, – rica em fatos históricos e linguagem cuidadosamente selecionada, configurou-se em um grande desafio. Em particular, as características linguísticas escolhidas pelo autor para escrever seu drama fizeram deste um trabalho árduo. Goethe, em reação contra a linguagem pomposa e nobre da tragédia clássica, construiu suas personagens de maneira que as falas se aproximassem da realidade e soassem familiares, quer fazendo usos de expressões do século XVI, quer de termos populares e bíblicos, ou ainda de termos jurídicos. Por exemplo, ele conseguiu dar a sua trama grande autenticidade conferindo assim a seus personagens, um caráter real e de vida intensa.

Alguns aspectos importantes do texto de Goethe em “*Götz von Berlichingen*”:

Gramática:

Os aspectos gramaticais da peça trazem em si as características da linguagem popular como, por exemplo, o uso de elisões e contrações verbais: *ich komm* (= *ich komme*), *stehn* (= *stehen*); *leucht* (= *leuchtet*); – uso de formas arcaicas como –, *stund* (= *stand*), *meß* (= *miß*), *beutst* (= *bietest*) ou ainda o emprego da locução arcaica *auf daß*, bem como o

emprego de *wann* em lugar de *wenn*.

Vocabulário:

O uso de termos regionais ou arcaicos: *schmeißen* (= *werfen*), *geleiten* (= *begleiten*) ou *Teutschland* (= *Deutschland*); termos franceses: *Kompanie*, *sondieren*, *impertinent*; locuções populares: *sich hinaus scheren* (= *bater em retirada*), *es frißt mich am Herzen* (= *corrói-me o coração*); locuções e termos bíblicos: “*O Ihr Ungläubigen! Immer Zeichen und Wunden!*” (= *Oh, vós incrédulos! Sempre buscando sinais e maravilhas!*) e “*... du wirst mit mir in die Grube fallen.*” (= *... irás comigo para a cova!*), além das elipses que ocorrem frequentemente, muito em particular quando há a presença de um advérbio de movimento como ocorre nas cenas de combate. Por exemplo: *herausgeführt* que constitui toda uma proposta (= *sie wurden herausgeführt*) também fazem parte da riqueza vocabular e das dificuldades do processo de tradução, deste drama.

Estas não foram, porém, as principais dificuldades. A escassez de dicionários específicos e outros materiais se configurou como o grande desafio para a elaboração da tradução. Logo no primeiro ato, uma pequena palavra fez com que o processo de tradução ficasse interrompido até que todas as pesquisas fossem feitas para adequar a tradução ao sentido real da frase. A expressão “*Schwerenot*”, sem tradução exata para o português, fez com que fosse necessária a comparação com outras traduções – método escolhido neste caso em particular – para tentar a aproximação do sentido do texto. O resultado encontrado foi: em inglês: *Zounds!* (contração de “*God’s wounds*” – pelas chagas de Cristo!); em francês: *mille tonnerres!* (com mil trovões!); em espanhol: *¡Mil truenos!* (Mil trovões!) e em português de Portugal: “*com mil diabos!*”. Em português brasileiro optou-se pelo uso da expressão “*Com mil demônios!*”.

O fato de o drama já ter sido traduzido para o português lusitano não foi um

agente facilitador do processo de tradução uma vez que, uma parcela dos termos utilizados pelo tradutor não fazem parte do vocabulário brasileiro ou não são de uso frequente, já que se trata de uma tradução indireta – o texto foi elaborado a partir da versão em língua inglesa. Como exemplo se pode citar a expressão “*acepipe inesperado*” que também aparece logo no primeiro ato. *Acepipe*, segundo o dicionário Michaelis, significa: *sm (ár az-zibíb) Guisado bem feito, guloseima, iguaria delicada e apetitosa, petisco, pitéu*. Na tradução, optou-se por “*dádiva de Deus*”, poderia também ter sido usada a expressão “*manjar dos deuses*”.

A tradução do outro drama goethiano, *Clavigo*, denominado por muitos como uma “tragédia da alma”, compartilha com *Götz* o objetivo de aproximar do público brasileiro uma obra pouco conhecida no país. Neste texto, o escritor criou um protagonista conflituoso, influenciável e indefinível, isto é, nenhum padrão de comportamento a ser seguido. Este personagem não é um herói de excepcionais qualidades, pelo contrário, é um homem bastante comum e, em alguns momentos, até mesmo ordinário. O autor apresenta um texto livre das amarras pedagógicas da *Aufklärung* (ou Esclarecimento), na qual seus personagens estão à mercê de suas razões e sensações e se esforçam para vencer seus conflitos. Observa-se na tragédia, portanto, um conflito crucial da literatura alemã: o abandono do extremo racionalismo da *Aufklärung* e a tentativa dos adeptos do movimento *Sturm und Drang* de equilibrar razão e paixões.

O processo de tradução de *Clavigo* foi, como toda tarefa desta natureza, árduo, mas sem dificuldades excepcionais. A linguagem empregada por Goethe na obra não é extraordinariamente complexa, o que possibilitou que sua tradução fosse realizada por uma aluna de graduação com

nível B1 de proficiência em língua alemã. Alguns termos, obviamente, necessitaram de maior atenção por parte da tradutora², pois, como dito anteriormente, o objetivo era manter uma proximidade com o texto original. Pode-se destacar como exemplo deste aspecto, a tradução da palavra *Klugheit*, presente na seguinte fala de Saint George: “Ja diese Klugheit, alles, mein Freund, was Sie jemals von Überlegung bewiesen haben, nehm ich in Anspruch” (GOETHE, 1774). Houve uma reflexão por parte da aluna-pesquisadora e da orientadora, durante o processo de revisão, para decidir, se o termo mais adequado em língua portuguesa seria “esperteza”, “inteligência” ou “sensatez”. Após uma demorada análise das possibilidades, julgou-se que o último termo seria o mais apropriado para o contexto. A tradução, portanto, foi elaborada do seguinte modo: “Sim, esta sensatez, meu amigo, evoco tudo que outrora demonstrastes como prudência”.

Uma passagem do texto *A tarefa – renúncia do tradutor*, de Walter Benjamin, ilustra com perfeição este processo:

Assim como os cacos de um vaso, para poderem ser recompostos, devem seguir-se uns aos outros nos menores detalhes, mas sem se igualar, a tradução deve, ao invés de procurar assemelhar-se ao sentido do original, ir reconfigurando, em sua própria língua, amorosamente, chegando até aos mínimos detalhes, o modo de designar do original, fazendo assim com que ambos sejam reconhecidos como fragmento de uma língua maior, como cacos são fragmentos de um vaso (BENJAMIN, 2008).

Isto é, o processo tradutório deve priorizar a elaboração de uma obra

Não se trata de imitar o original, mas de dar continuidade ao seu sentido, pois o sentido primeiro de uma obra encontra-se apenas em seu original. Cada tradução carrega singularidades específicas.

singular, que parta de um original e refaça suas partes, reconfigurando seu sentido de maneira própria, já que o modo de compreender o mundo em cada idioma é bastante específico.

Não se trata de imitar o original, mas de dar continuidade ao seu sentido, pois o sentido primeiro de uma obra encontra-se apenas em seu original. Cada tradução carrega singularidades específicas. Longe de querer traduzir palavra por palavra dos textos de Goethe, o que se procurou foi manter a fluência e a naturalidade das obras originais, tendo a consciência de que muito ainda há para ser feito de modo que atinjam um bom nível de tradução e sejam agradáveis para quem os desejar ler.

As traduções se encontram atualmente em fase de revisão. Vale ressaltar ainda que esta tarefa foi realizada pelas autoras do presente artigo durante o período de graduação em Letras – Português/ Alemão, no âmbito de um projeto de Iniciação Científica.

Ao adquirir experiências práticas em relação ao processo tradutório, as alunas-pesquisadoras tiveram a oportunidade de entrar em contato com técnicas de tradução e desenvolver as suas próprias, como, por exemplo, realizar suas traduções para, somente então, recorrer ao cotejamento. Este método possui como

² O termo empregado nesse momento é “tradutora” e não “tradutoras”, pois cada drama foi traduzido por uma das pesquisadoras e, como essa passagem se trata somente da tradução de *Clavigo*, o termo singular é o adequado.

finalidade evitar a “contaminação” por ideias alheias, pois se objetivou manter a maior proximidade possível dos originais. A comparação com outras traduções, portanto, figurou como um facilitador do processo, dado que, ao encontrar dificuldades para traduzir determinados termos, a observação do trabalho de outros tradutores possibilitou um encontro dos mais adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desempenho do papel de tradutora representou uma experiência árdua e única, contudo, oportunizou a aproximação e utilização de todo o aprendizado da língua alemã. O processo de tradução das obras seminais de Goethe não poderia ficar somente no âmbito da tradução em si, literal e impessoal. As tradutoras pos-

suem plena consciência de que deixaram muito de si em suas traduções.

Na esperança de que este trabalho venha, futuramente, a corroborar para o enriquecimento literário do público brasileiro em geral, houve todo um esforço por parte das envolvidas no projeto a fim de que este possa ter continuidade e visibilidade não somente no âmbito acadêmico, mas no meio literário em geral. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERHARDT, Rüdiger. *Königs Erläuterungen und Materialien Band 8 - Erläuterungen zu Johann Wolfgang von Goethe - Götz von Berlichingen*. C. Bange Verlag. 5. Auflage, 2010.
- BRANCO, Lucia Castello (org). *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin – quarto traduções para o português*. Trad. Susana Kampff Lages. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
- GREMLER, Georg. *Goethes Clavigo, Erläuterung und literarhistorische Würdigung*. Halle a. S.: Verlag von May Niemeyer, 1911. Disponível em: <http://www.archive.org/details/goethesclavigoer00gremuoft>, acesso em 22/08/2010.
- JORGENSEN, Sven Aage, BOHNEN, Klaus & OHRGAARD, Per. Aufklärung, Sturm und Drang, frühe Klassik 1740 - 1789. In: BOOR, Helmut de & NEWALD, Richard (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Literatur. Band 6*. München: Beck, 1990, S. 454 – 455. ISBN 3-406-34573-5.
- JORGENSEN, Sven-Aage. *Aufklärung als Problem und Aufgabe*. Kopenhagen, München: Wilhelm Fink Verlag, 1994. Disponível em: http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2010/4739/pdf/Mueller_Goethes_Clavigo.pdf, acesso em 12/08/2010.
- SARAN, Franz. *Bausteine zur Geschichte der deutschen Literatur XVII*. Halle a. S.: Verlag von May Niemeyer, 1918. Disponível em: http://openlibrary.org/books/OL23409056M/dramatische_Handlung_in_Goethes_Clavigo_Egmont_und_Iphigenie, acesso em 12/08/2010.
- SHARPE, Lesley. *The Cambridge Companion to Goethe*. Cambridge: Cambridge Univ Press, 2002.
- STRUBE, Claire M. M. *Goethes Clavigo*. Baltimore: [s.n.], 1919. Disponível em: http://openlibrary.org/books/OL22881197M/Goethe's_Clavigo, acesso em 12/08/2010.

studio d [21] – eine neue Lehrwerkgeneration?

Jorge Luiz Souza de Assis | UFPR - Universität Leipzig

2005 erschien das Lehrwerk *studio d a1*, das erste von drei immer noch weltweit für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache im Erwachsenenbereich verwendeten Gesamtbänden, die bis zur Niveaustufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens führen. Als grundlegende Prinzipien gelten u.a. ein umfassendes Angebot für mediengestütztes Lernen und Lehren (DVDs, Audio-CDs, Online-Übungen, u.a.), intensives Aussprachetraining und aktuelle Landeskunde aus einer interkulturellen Perspektive. Als Fortsetzung dieses erfolgreichen Lehrwerks erschien im April 2013 *studio [21] a1*, dessen größtes Plus in einem eingelegten *E-Book* besteht. Den Neuerungen und Unterschieden dieses kürzlich erschienen Lehrwerks gegenüber seinem Vorgänger ist der vorliegende Artikel gewidmet.

Zu den Neuerungen des Nachfolgers von *studio d* im Rahmen der Begleitmedien zählen eine Wortschatz-App, die sich für das Erlernen und Üben des Wortschatzes in Smartphones und Tablet-Computer anwenden lässt, ein Intensivtraining, das wahlweise mit einer DVD-ROM mit interaktiven Übungen erhältlich ist, und auch ein Glossar im brasilianischen Portugiesisch, das beim *studio d* nicht vorhanden war, obgleich das Lehrwerk in

Brasilien für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache weit verbreitet ist.

Wie schon erwähnt, ist das *E-Book* aber die bedeutendste Neuerung dieses Lehrwerks. Alle Einheiten und Stationen des Deutschbuchs sind Bestandteil des *E-Books*, was dennoch bereits von *studio d* auf der Webseite des Verlags zur Verfügung stand. Zusätzlich enthält das *E-Book* alle Übungen des integrierten Übungsteils, die



interaktiv ausgearbeitet werden können, und auch weitere interaktive Übungen zu Wortschatz und Grammatik. Damit kann man ausgewählte Bilder mit vertonten Wörtern vergrößern, sich Videoclips zum Sprechtraining ansehen und sich mit Wortlisten vom Lernwortschatz der Doppelseiten auseinandersetzen.

Diese hohe Anzahl von Übungen ermöglicht, dass Lerner sowohl unterwegs

als auch in der Arbeit weiterüben können, auch wenn sie kein Buch herumtragen wollen. Sie brauchen nur das *E-Book* und einen Computer. Für alle, die häufig das Internet und PDF-Dateien verwenden, stellt das *E-Book* keine große Schwierigkeit dar. Das Konzept ist relativ einfach: auf dem Computerbildschirm steht das Buch, das man interaktiv anwenden kann und dazu gibt es noch Extras, die beim Deutschlernen helfen. Am Anfang des *E-Books* steht noch eine kleine Anweisung, wie man mit dem *E-Book* umgeht.

Unterschiede lassen sich jedoch auch erkennen. Nach einem ersten Blick auf das Inhaltsverzeichnis von *studio* [21] kann man zum Beispiel bemerken, dass der wesentlichste Unterschied darin liegt, dass *studio* [21] Wortfelder im Inhaltsverzeichnis mit einbezieht. Das zeigt deutlich, dass Wortfelder im Werk keine untergeordnete, sondern eine wichtige Rolle spielen. Auf Grund der Einführung von Wortfeldern wurde auf die Spalte „Lernen lernen“ verzichtet, in der die von *studio d* vermittelten Lernstrategien aufgestellt wurden. Trotzdem sind Lernstrategien im Lehrwerk noch von großer Bedeutung und wurden in manchen Stellen sogar erweitert. Wortfelder erhalten zudem mehr Raum und werden ausführlicher behandelt (durch Wortnetze, *Brainstorming*, *Mind-Maps*, usw.). Verglichen mit *studio d* fehlen beim *studio* [21] aber zwei zusätzliche Hefte, die Bestandteile des Lehrwerks waren: ein Bonusheft zur Binnendifferenzierung und die Lösung zu den Übungen. Da nur die Übungen des integrierten Übungsteils im *E-Book* interaktiv vorhanden sind, verfügen Lernende darum leider nicht mehr über die Lösung zu den Übungen des Deutschbuches.

Beim *studio* [21] wurde keine Veränderung in der Anzahl der Einheiten vorge-

nommen. Die Themen haben sich auch nicht geändert. Obwohl drei Einheiten neue Namen bekommen haben, gab es dennoch keine größere Änderung hinsichtlich der Themen. Andererseits ist die Anzahl der Stationen von drei auf vier gestiegen. Damit wurden zwei neue Berufsbilder („Fachangestellter für Bäderbetriebe“ und „Köchin“) hinzugefügt und mehrere Wiederholungsübungen zur Verfügung gestellt. Das Üben und die Wiederholung spielen eine wesentlichere Rolle in diesem Lehrwerk.

Ein weiterer Beleg für diese bedeutendere Rolle ist der neue Übungsteil, der nun über zwei Seiten mehr verfügt. Statt der normalen fünf Seiten Übungsteil gibt es jetzt sieben. Diese Steigerung der Seitenanzahl bietet die Möglichkeit für intensiveres Üben an. Es ist hauptsächlich der Übungsteil, an dem die meisten Änderungen im Lehrwerk vorgenommen wurden. Die meisten Übungen wurden neu formuliert und dienen zu einer effektiveren Automatisierung und Umsetzung der gelernten Inhalte.

Unmittelbar nach jeder Einheit kann der Lerner wie früher seinen Fortschritt überprüfen. Der größte Unterschied liegt aber darin, dass Lerner diese Seite beim *studio* [21] erarbeiten müssen. Während beim *studio d* alle Informationen schon vorhanden waren, müssen Lerner mit *studio* [21] selbst die Aufgaben auf dieser Seite lösen, um sich selbst evaluieren zu können. Falls Lerner nicht in der Lage sind, eine Aufgabe zu machen, gibt es dann Hinweise, wo sie den jeweiligen Inhalt wiederholen können, bevor sie in die neue Einheit einsteigen.

Grundsätzlich wurden Texte und Bilder auch erneuert. Man hat den Eindruck, dass die Themen der Texte

attraktiver und die Bilder größer geworden sind. Sogar landeskundliche Informationen des Textes haben sich geändert. Landeskunde wird auch in manchen Stellen anders vermittelt. Lerner werden häufig angeregt, Informationen selbst zu entdecken. Als Beispiel kann man den Text über den Euro von *studio d* nennen, der beim *studio* [21] unvollständig ist. Durch eine Recherche sollen nun Lerner den Text ergänzen. Hierbei wird dann das autonome Lernen gefördert: Lerner sind auch für ihr Lernen verantwortlich, sie suchen nach Information und sollen aktiv am Lernprozess teilnehmen.

Abschließend lässt es sich noch u.a. aus dem *studio* [21] entnehmen, dass das Lehrwerk anhand seiner vermittelten Sprache für seine Zielgruppe geeignet ist und dass es im Unterricht unkompliziert operationalisierbar ist. Ausschlaggebend dafür ist, dass durch seine zahlreiche und abwechslungsreiche Lern- und Übungshilfen Grammatik und Wortschatz für seine Adressaten als angemessen und motivierend gelten.

Als Schlussfolgerung kann festgehalten werden, dass *studio* [21] a1 dank eines breiten Übungsangebotes sowohl im Lehrbuch als auch durch andere Medien (online und im E-Book) dem Erfolg seines Vorgängers folgen kann. Die Frage, ob in der Zukunft nur E-Books im Unterricht verwendet werden, kann noch nicht beantwortet werden. In den vergangenen Jahren haben jedoch E-Books an Bedeutung gewonnen und es ist nun Zeit, dass sie auch in den DaF-Unterricht eintreten. Obwohl *studio* [21] nicht das erste Lehrwerk ist, das im DaF-Bereich in Form eines E-Books existiert, wird es höchstwahrscheinlich das erste, das sich weit verbreiten wird. ■

Migrationsliteratur: **Eine neue** deutsche Literatur?

Alice do Vale | USP / Universität Leipzig

Die Pluralität der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur erfordert verschiedene Reflexionen über die Einflüsse mehrerer kultureller Ebenen auf die literarische Produktion. Das Dossier der Heinrich-Böll-Stiftung „Migrationsliteratur: Eine neue deutsche Literatur?“ beschäftigt sich mit der aktuellen Diskussion über die Bedeutung der Migration für die Literatur im deutschsprachigen Raum. Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Fragen über den Wandel im Selbstverständnis der Autoren mit Migrationshintergrund und die Formen kultureller Repräsentationen, die sie wählen. Damit konzentrieren sich die Artikel und Interviews auf die Diskussion über den Migrations- und Kulturbegriff in diesem Kontext und auf die neuen Formen von „Hybridität“, „sprachlicher Symbiose“ und „Mischkulturen“.

Die Sammlung von Materialien zu den oben erwähnten Themen enthält zehn Beiträge und vier Interviews mit Schriftstellern und umfasst drei Hauptteile mit jeweils drei Unterthemen: „Interkultur, Third Space & Hybridität“; „Entfremdung, Integrität & Selbstbeschreibung“ und „Sprachräume, Körperbilder & Liebe“. Vor jedem Teil gibt es eine strukturierte Einleitung mit der Zusammenfassung der Themen, des theoretischen Hintergrunds und der Biographie der Autoren, die sich mit

Migrationsforschung, Kulturtheorie und Literaturwissenschaft beschäftigen. Das konzise Vorwort entwirft den historischen Kontext der Literatur der Autoren mit Migrationshintergrund für die Artikel und Interviews mit Schriftstellern, die wichtige Vertreter der zeitgenössischen Literatur sind. Hier werden schon zahlreiche Begriffe wie „Literatur der Fremde“, „Gast-“, „Ausländer-“, oder „Migrationsliteratur“, „Minderheitenliteratur“, „interkulturelle“, „multikulturelle“, „deutsche Literatur von außen“ oder „nicht nur deutsche“ kritisch



präsentiert. In dem Sinne sollten „die neuen Formen von Hybridität, sprachlicher Symbiose und Mischkulturen (...) zu einem erweiterten Verständnis der deutschen Literatur und Kultur beitragen können“ (4).

Die Schriftsteller, die interviewt werden, sind relevante Beispiele für die Pluralität in der heterogenen Gegenwartsliteratur im deutschsprachigen Raum. Franco Biondi, einer der wichtigsten Schriftsteller der „Ersten Generation“, der sogenannten „Gastarbeiterliteratur“, erzählt über seine Erfahrung als Fabrikarbeiter und

Schriftsteller in den 70er Jahren, als er anfang, auf Deutsch zu schreiben. Er hat mit Rafik Schami sowohl den Begriff „Betroffenheit“ als auch „Gastarbeiterliteratur“ eingeführt. In dem Interview erklärt Biondi, dass die Idee war, diesen Begriff als Möglichkeit zu nutzen, um die Gesellschaft anzugreifen, weil die „Gastarbeiter“ *„immer wieder in eine besondere Ecke gesteckt wurden“* (10). Da die eingeschränkte Betrachtungsweise des Begriffes die Reproduktion dieser gesellschaftlichen Verhältnisse impliziert, bemerkte der Autor erst im Nachhinein, dass ein neues Ghetto geschaffen wurde.

Der Schriftsteller Zafer^a enocak, der Gedichtbände, Erzählungen und Romane in deutscher und türkischer Sprache veröffentlicht, ist der Ansicht, dass es „die klassische Migration“ nicht mehr gibt und in seinem Interview wird die Frage verfolgt, welche Rolle Biographie und Hybridität in seinem Werk spielen. Serdar Somuncu, ein deutsch-türkischer Schauspieler, Musiker, Regisseur und Schriftsteller, wurde mit seinen ironischen Lesungen aus „Mein Kampf“ bekannt. In seinem Interview spricht er über Identität, Selbstverständnis, Integration und Kunst. Nach Somuncu ist seine Aufgabe vor allem Denkstrukturen zu ändern. Yoko Tawada, eine Schriftstellerin, die nicht nur auf Deutsch, das sie als Fremdsprache lernte, sondern auch in ihrer Muttersprache Japanisch schreibt, erläutert in dem Interview „Fremd sein ist eine Kunst“ die Merkmale des Schreibens in einer Fremdsprache.

Im Allgemeinen sind die Autoren der Artikel der Ansicht, dass nicht die Herkunft der Schriftsteller, sondern ihre Literatur im Vordergrund steht. In diesem

Zusammenhang werden in den Beiträgen beispielsweise die ästhetische Arbeit von Autoren der sogenannten „zweiten und dritten Generation“ im Kontext der hybriden kulturellen Vermischung in der deutsch-türkischen Literatur präsentiert. In einem anderen Beitrag wird die Literatur von Sinti und Roma – die kleinste deutsche Minderheit – im deutschsprachigen Raum aus einer Perspektive der „Selbstdarstellung“ statt „Fremdkonstruktion“ analysiert. In dem Sinne diskutiert man über die Bedeutung der mündlichen Tradition und der kulturellen Identität in dieser Literatur. Darüber hinaus wird der migrantische „Kanaken-Diskurs“ in einem Beitrag erklärt und als Beispiel für die Umkehrung der kolonial-rassistischen Bilder durch Satire und weitere kritische Praktiken in den Medien verstanden. Allerdings kommt der Autor zu dem Schluss, dass diese Provokation *„kurz und schmerzlos abserviert“* wurde und unter Umständen dadurch deren Effekt relativiert wurde (46). Am Ende des Dossiers werden „Afrikanische Diaspora und Literatur Schwarzer Frauen in Deutschland“ behandelt. In diesem Kontext diskutiert die Autorin des Beitrages über Gender, kulturelle Artikulation und schwarze Kulturproduktion im deutschsprachigen Raum.

Ohne Ausnahme liefern die Beiträge in diesem Dossier einen hilfreichen Überblick über die multikulturelle Gegenwartsliteratur im deutschsprachigen Raum. In diesem Sinne wird ein breites Spektrum der Literatur in dieser Arbeit erfolgreich präsentiert. Von daher ist das Material von höchstem Interesse nicht nur für Studierende, Deutschlehrende und Deutschlernende, sondern für alle, die sich mit der

Rolle der Hybridität, Mehrsprachigkeit und Migration in der heutigen Literatur beschäftigen. Außerdem ist die Auswahl der Interviews und Artikel diesem aktuellen Thema angemessen. Besonders interessant ist, dass die Interviews meistens von den Autoren der Beiträge geführt werden und in ihren Beiträgen oft ein Bezug zu diesen repräsentativen Schriftstellern hergestellt wird.

Darüber hinaus ist der Aufbau des Texts klar strukturiert. Das formatierte Material ist im PDF-Format online verfügbar, was für Studienzwecke sehr praktisch ist. Sowohl die konzise Einleitung als auch die kurzen Biographien der Autoren vor jedem Themenblock bereiten den Leser auf das Thema vor. Ein Kritikpunkt bleibt der Titel der Sammlung „Migrationsliteratur. Eine neue deutsche Literatur?“, da er das im Band kritisierte Konzept der nationalen und geografischen Zugehörigkeit reproduziert und nach außen nicht in Frage stellt. Der Titel überlässt es also dem Leser, die Signifikanz solcher Begriffe wie „Migrationsliteratur“ und „deutsche Literatur“ nach der Lektüre zu beurteilen. Trotz dieses Details ist das Werk insgesamt zu empfehlen. Die zahlreichen Diskussionen über Kultur, Hybridität, Migration und Selbstbeschreibung, welche präsentiert werden, machen klar, dass die Begriffe wie „Migrationsliteratur“ eine monokulturelle Perspektive darstellen. Außerdem wird eine vielfältige Palette an Schriftstellern und literarischen Perspektiven vorgestellt. Der Band leistet so einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der zeitgenössischen Literatur im deutschsprachigen Raum. ■

LITERATURHINWEISE

Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2009): Migrationsliteratur: Eine neue deutsche Literatur? Dossier. Berlin, 93 S.
 Online verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/downloads/integration/DOSSIER_Migrationsliteratur.pdf
 Dossier als PDF abgerufen am 20.07.2013.

Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten **2013** - Zeitschrift *Projekt*

Die Arbeiten können in deutscher und portugiesischer Sprache geschrieben werden und müssen unveröffentlicht sein. Eingereicht werden können Projekte, die um DaF-Unterricht durchgeführt wurden, wissenschaftliche Artikel und Rezensionen wissenschaftlicher Bücher und von Lehrwerken aus den Themenbereichen Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, Sprachenpolitik, Übersetzungswissenschaft, Literatur im DaF-Unterricht und Landeskunde. Die Texte sollten als E-Mail-Anhang in einem gängigen Textverarbeitungsprogramm eingereicht werden (z. B. WORD für Windows). Die eingereichten Artikel dürfen – einschließlich Fußnoten, Illustrationen, Tabellen und Literaturverzeichnis – nicht weniger als 2 Seiten und nicht mehr als 10 Seiten umfassen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Instruções para os Autores - Revista *Projekt* - Ano 2013

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

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

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

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

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

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

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

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

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