

# ABRAPA projeto

DEZEMBRO DE 2016 | Nº 54

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL



Ein **Plädoyer für die** stärkere Berücksichtigung **der** Phraseologismen im **DaF**-Unterricht  
*Literaturprojekt zum Thema* **“Die Geschichte** vom Löwen, **der nicht schreiben konnte**“  
**“Ich habe gegernt”**: o uso **do** advérbio **gern** por **alunos** do Ensino Fundamental II

**Hueber** Freude an Sprachen

**Cornelsen**

 **Klett**

## ABRAPA

Associação Brasileira de Associações  
de Professores de Alemão

## Diretoria

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

## Conselho Editorial

Josiane Richter, Geraldo Luiz de Carvalho Neto,  
Karen Pupp Spinassé, Rosângela Markmann  
Messa e Gabriela Marques-Schäfer.

## Editores Regionais

## APPA

Rosana dos Santos G. Bustamante  
rosanagbl@hotmail.com

## ACPA

Herton Leandro Schünemann  
hertons@gmail.com

## APPLA

Irene Stecher Mattes  
ismattes@gmail.com

## APA-RIO

Magali Moura  
magsanmou@gmail.com

## AMPA

Ana Beatriz Bastos dos Santos  
abbastos@hotmail.com

## ARPA

Gisela Hass Spindler  
arpa@abrapa.org.br

## APANOR

Edvani Alves de Lima  
apanornordeste@gmail.com

## Arte e Diagramação

Andréa Vichi  
designer.andreavichi@gmail.com

## Correspondência

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

## Distribuição: ABRAPA

## Periodicidade: Anual

Os textos publicados nas páginas de Projekt são  
exclusivos e só podem ser reproduzidos com  
autorização por escrito do Conselho Editorial  
e com citação de fonte.Projek t não se responsabiliza pelas opiniões  
emitidas nos artigos assinados.

Seit August 2012 obliegt die Redaktion der Fachzeitschrift Projekt dem ABraPA-Vorstand in Rio Grande do Sul, der sich auch mit der diesjährigen Ausgabe beschäftigt. Im Redaktionsteam sind: Josiane Richter, Präsidentin der ABraPA 2015-2018; Geraldo Luiz de Carvalho Neto, Leiter der Spracharbeit - Werther Institut und Schriftleiter des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV); Karen Pupp Spinassé - Dozentin an der UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); Rosângela Markmann Messa - Pädagogische Leiterin der Rede Sinodal de Educação; Gabriela Marques-Schäfer - Dozentin an der UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro).

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 diesmal Beiträge zu Unterrichtspraxis und Literatur. Diese Ausgabe bietet viele interessante Beispiele für den DaF-Unterricht an.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre!

*Josiane Richter*

Amtierende Präsidentin der  
ABraPA-2015-2018



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

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

## ▶ ABRAPA

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

[www.abrapa.org.br/appla-pr](http://www.abrapa.org.br/appla-pr)  
[www.appla.org.br](http://www.appla.org.br)  
[applapr@hotmail.com](mailto:applapr@hotmail.com)

## ▶ ACPA

Herton Leandro Schünemann  
Rua Arthur Günther, 221  
Residencial Algarve  
Prédio 04, apto 202 - Amizade  
Jaraquá do Sul - SC  
CEP 89.255-570  
[www.abrapa.org.br/acpa-sc](http://www.abrapa.org.br/acpa-sc)  
[hertons@gmail.com](mailto:hertons@gmail.com)

## ▶ APANOR

Edvani Lima  
A/C Centro Cultural  
Brasil-Alemanha  
Rua do Sossego, 364  
CEP 50050-080  
Boa Vista - Recife, PE  
[www.abrapa.org.br/apanor-no-ne](http://www.abrapa.org.br/apanor-no-ne)  
[edvani@ccba.org.br](mailto:edvani@ccba.org.br)

## ▶ APPA-SP

Rosana dos Santos  
Gonçalves Bustamante

R. Lisboa, 974 - Pinheiros  
05413-001 - São Paulo - SP  
Tel.: (011) 3063-1425  
[appasaopaulo@yahoo.com.br](mailto:appasaopaulo@yahoo.com.br)  
[www.abrapa.org.br/appa-sp](http://www.abrapa.org.br/appa-sp)  
[www.appasaopaulo.org.br](http://www.appasaopaulo.org.br)  
[facebook.com/appasaopaulo](https://facebook.com/appasaopaulo)

## ▶ ARPA

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

## ▶ APA-RIO

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

## ▶ AMPA

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

## ▶ APPLA

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

AN DIE LESER   EDITORIAL .....	01
UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO .....	04
Präpositionen im Deutschen Eine Herausforderung für Deutschlerner/innen <i>Veronika Geith</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO • LITERATUR   LITERATURA .....	11
O ensino de literatura alemã na Amazônia: uma reflexão sobre o projeto Littera, da Casa de Estudos Germânicos, da Universidade Federal do Pará <i>Lucilia Lubia de Sousa Pinheiro, Patricia Cezar da Cruz</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO .....	15
As unidades fraseológicas no ensino de alemão como língua estrangeira <i>Adelmário Vital Matos</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO .....	21
Prática de Alemão como Língua Estrangeira após Inglês (DaFnE) no Brasil <i>Gabriel Caesar Bein</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO .....	26
“ <i>Ich habe gegernt</i> ”: o uso do advérbio <i>gern</i> por alunos do Ensino Fundamental II <i>Cintia Regina da Costa</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO .....	32
Ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung der Phraseologismen im DaF-Unterricht <i>Magdalena Szymańska Lázaro da Silva</i>	
LITERATUR   LITERATURA • UNTERRICHTSPRAXIS   PRÁTICA DE ENSINO .....	38
Literaturprojekt zum Thema “Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte” <i>Paola Cirilo</i>	
RICHTLINIEN   INSTRUÇÕES .....	41

# Deutsch lernen wie die Profis!

## Die Deutschprofis

Das neue Lehrwerk für Kinder ab 8 Jahren von A1 bis B1

NEU



NEU



Auch in Teilbänden erhältlich!



In animierten Grammatik-Clips  
Strukturen sehen und verstehen

**Die Welt entdecken, alles selbst ausprobieren, spielen,  
Spaß haben, Erfolge erleben – so wollen Kinder lernen!**

- Inspiriert vom Erfolgslehrwerk **Das neue Deutschmobil**
- Intensives Grammatik- und Wortschatztraining
- Zahlreiche Bewegungsspiele, Lieder, Raps und Rhythmusübungen

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

# Präpositionen im Deutschen

## Eine Herausforderung für Deutschler/innen

Veronika Geith | DAAD-Sprachassistentin / UFPel

Präpositionen sind sehr wichtig im Deutschen, denn sie kommen in fast jedem Satz vor und besitzen einen hohen Anteil am Wortaufkommen eines Textes (vgl. DUDEN 2006: 607). Wer schon einmal Präpositionen im DaF-Unterricht behandelt hat, weiß, dass sie die Lerner/innen manchmal vor nicht unwesentliche Herausforderungen stellen. In diesem Artikel werden die Präpositionen zuerst aus Sicht einiger ausgewählter Lexika, Handbücher und Grammatiken<sup>1</sup> beschrieben. Dabei geht es um Definition, Stellung, Herkunft und Funktionen der Präpositionen; auch die Rektion bei Präpositionen und ihre Verschmelzung mit Artikeln werden betrachtet. Auf dieser Grundlage wird anschließend dargestellt, was Nicht-Muttersprachler/innen Schwierigkeiten im Hinblick auf Präpositionen bereiten kann. Der Artikel schließt mit einem Vorschlag zum kreativen Üben der Präpositionen im Unterrichtsraum.

### DEFINITION DES BEGRIFFS PRÄPOSITION

Präpositionen gehören zu den Nichtflektierbaren. Dabei handelt es sich um eine morphologisch nicht veränderbare Wortart, d.h. der Wortbestand der Nichtflektierbaren kann nicht durch Flexion verändert werden. Präpositionen

sind nicht satzgliedfähig und gehen immer mit einem Bezugswort einher, dessen Kasus sie bestimmen. Solch ein Bezugswort kann ein Substantiv (*auf dem Tisch stehen*), ein Pronomen (*mit ihm*), ein Adjektiv (*für gut halten*) oder ein Adverb (*nach hinten gehen*) sein (vgl. DUDEN 2006: 609). In den ausgewählten Lexika, Handbüchern und Grammatiken wird der Begriff

*Präposition* unterschiedlich definiert: es gibt eine enge Definition (a) und eine weite Definition (b):

a) Bei Autoren, die den Begriff eng fassen, fallen unter *Präpositionen* nur Unflektierbare, die einem Bezugswort vorangestellt sind. In diesen Fällen werden sie von einteiligen Nichtflektierbaren abgegrenzt, die dem Bezugswort folgen (Postpositionen, z.B. *halber*), sowie von jenen, die vor oder nach dem Bezugswort stehen können (Ambipositionen, z.B. *gegenüber*). Des Weiteren werden sie von mehrteiligen Nichtflektierbaren abgegrenzt, die das Bezugswort umschließen (Circumpositionen, z.B. *um ... willen*). Als Sammelbegriff für die vier in ihrer Stellung verschiedenen Nichtflektierbaren verwenden die meisten Autoren den Begriff *Adposition*.

b) Wird der Begriff *Präposition* im weiteren Sinn definiert, dann schließt er alle vier genannten Unflektierbaren ein und dient als Oberbegriff. In diesem Artikel wird der Begriff *Präposition* im weiteren Sinn verwendet.

<sup>1</sup>Folgende Lexika, Handbücher und Grammatiken wurden gewählt: BUßMANN (2002), CONRAD (1985), DUDEN (2006), GLÜCK (2000), GRIESBACH (1990), HEIDOLPH et al. (1981), HELBIG / BUSCHA (2005), JUNG (1984), ULRICH (2002), WELTE (1974) und ZIFONUN et al. (1997). Bei der Auswahl war es das Ziel, aktuelle und ältere Werke zu vergleichen, um ggf. Veränderung in der Darstellung von Präpositionen bzw. Tendenzen in der Beschreibung ihres Gebrauchs zu ermitteln. Daher erklärt sich die Konsultation von Werken aus den 1970ern und 1980ern.



## STELLUNG UND HERKUNFT DER PRÄPOSITIONEN

---

Die meisten Präpositionen des Deutschen werden vorangestellt. Manche Präpositionen schwanken in ihrer Stellung und können sowohl vor- als auch nachgestellt werden (u.a. *wegen, gemäß, nach, betreffend, entgegen, entsprechend, entlang, ungeachtet, zufolge*). Ein Blick auf den Prozess, bei dem sich Wörter anderer Wortarten zu Präpositionen wandeln (Präpositionalisierung) verrät, dass die postpositionale älter als die präpositionale Stellung ist (vgl. DUDEN 2006: 608).

Die Präpositionen sind eine tendenziell expandierende Wortart im Deutschen (vgl. GLÜCK 2000: 544). Ursprünglich sind sie aus Ortsadverbien entstanden. Im Lauf der Präpositionalisierung wurden und werden jedoch auch Wörter aus anderen Wortarten entlehnt. Insbesondere Substantive mit bestimmtem oder mit Nullartikel ergeben zusammen mit Präpositionen neue, präpositionswertige Verbindungen (*auf der Basis, in Anbetracht, anstatt, aufgrund*). Bisweilen werden an Substantive auch die Suffixe *-s* oder *-lich* angehängt und dann werden sie als Präpositionen gebraucht (*namens, anlässlich*). Aber auch in ihrer Wortstruktur unveränderte Substantive, die kleingeschrieben werden, können als Präpositionen fungieren (*dank, kraft*). Ebenso dienen von Partizipien I (*entsprechend, ausgenommen*), Adverbien (*links*) oder Adjektiven (*unweit, nahe*) abgeleitete Worte als Präpositionen (vgl. HELBIG/BUSCHA 2005: 354f., HEIDOLPH et al. 1981: 698).

Man kann Präpositionen nach ihrer Herkunft bzw. ihrer Form folgendermaßen unterscheiden: einfache bzw. primäre Präpositionen (*in, auf, mit*); komplexe bzw. sekundäre Präpositionen (*mithilfe, zufolge, anhand*); mehrteilige bzw. tertiäre

Präpositionen (*im Verlauf von, in Bezug auf*) (vgl. DUDEN 2006: 607).

Die primären Präpositionen sind nicht von anderen Wortarten abgeleitet bzw. in der Gegenwartsprache nicht als Ableitungen oder Zusammensetzungen erkennbar. Sie bilden eine relativ geschlossene Gruppe. Zu ihnen zählen drei Präpositionen mit Genitiv (*während, wegen, trotz*), sechs Präpositionen mit Dativ (*aus, bei, mit, nach, von, zu*), sechs Präpositionen mit Akkusativ (*bis, durch, für, gegen, ohne, um*) und die neun Wechselprepositionen (*an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen*) (vgl. HELBIG/BUSCHA 2005: 353).

## FUNKTION VON PRÄPOSITIONEN

---

Die Präpositionen haben syntaktische und semantische Aufgaben. Syntaktisch gesehen dienen sie dem Bilden von Präpositionalphrasen. Sie setzen das von ihnen abhängige Bezugswort in ein syntaktisches Verhältnis zu anderen Wörtern und fügen dadurch einzelne Wörter zu Wortgruppen (Syntagmen) zusammen (vgl. JUNG 1984: 350, ULRICH 2002: 227). Sie kennzeichnen ferner das Verhältnis der Präpositionalphrase zu anderen Teilen des Satzes (vgl. HEIDOLPH et al. 1985: 695). Aufgrund dessen kann man die Präpositionen als „Beziehungswörter“ (ebd. 695) oder als „relationskonstituierende Elemente“ (WELTE 1974: 446f.) mit „Fügewert“ (JUNG 1984: 350) bezeichnen.

Außerdem wird das syntaktisch begründete Verhältnis der Präpositionalphrase durch die Präpositionen semantisch spezifiziert, d.h. es wird als lokal (*über den Wolken*), temporal (*vor einem Jahr*), modal (*unter hohem Druck arbeiten*), kausal (*infolge des Streiks*), instrumental (*kraft*

*eines Gesetzes*) oder neutral gekennzeichnet. Neutral ist das Verhältnis immer dann, wenn die Präpositionen keine eigene lexikalische Bedeutung aufweisen. Dies ist immer der Fall bei Präpositionen, die fest an ein Verb gebunden sind und von diesem regiert werden (*sich um einen Arbeitsplatz bewerben*). Auch innerhalb von Funktionsverbgefügen sind Präpositionen nicht austauschbar (*zum Einsatz bringen*). Im Gegensatz zu diesen festgebundenen, nicht austauschbaren Präpositionen sind alle anderen Präpositionen nicht in ihrem Gebrauch gebunden und können eine eigene Bedeutung entfalten (vgl. DUDEN 2006: 607, 609f., 613).

Die Bestimmung der Bedeutung von Präpositionen kann sich aber als schwierig herausstellen, denn bei ihnen handelt es sich um eine „synsemantische Wortart“ (CONRAD 1985: 185). Ein Synsemantikon ist inhaltsarm, wenn es alleine steht; es bekommt nur durch die es umgebenden Wörter seine Bedeutung (vgl. ebd. 185, 241). Zwar besitzen manche Präpositionen einen spezifischen semantischen Wert und können deswegen auch nur ein bestimmtes Verhältnis ausdrücken: zum Beispiel repräsentieren die Präpositionen *wegen* und *trotz* immer eine kausale, *seit* und *binnen* eine temporale, *hinter, jenseits* und *unterhalb* eine lokale Beziehung. Aber die meisten Präpositionen bringen eine relativ allgemeine Beziehung zum Ausdruck, die ohne Kontext nicht eindeutig bestimmt werden kann. Mindestens ein weiteres Kontextelement ist nötig, um die allgemeine Bedeutung einzuschränken und die Bedeutung zu spezifizieren (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 695). Dies sieht man gut am Beispiel der Präposition *auf*: Diese Präposition kann einerseits lokal gebraucht werden; sie gibt dann eine Lage (*auf der Decke sitzen*) oder eine Richtung an (*auf die Decke setzen*). Sie kann andererseits

auch temporal (*auf einer Feier viele Freunde treffen*) verwendet werden. Eine weitere Gebrauchsmöglichkeit ist distributiv (*100 Milliliter auf einen Liter*). Ferner ist die Präposition in kausalen Kontexten (*auf Anregung eines Freundes ein Buch lesen*) auffindbar. Auch modale Verhältnisse kennzeichnet sie, etwa bei Maßangaben (*auf die Minute genau*), bei Vergleichen (*auf das Herzlichste begrüßen*), bei steigernden Wiederholungen (*Stein auf Stein setzen*), vor Sprachen (*auf Deutsch schreiben*) oder bei festen Verbindungen (*auf alle Fälle*) (vgl. HELBIG/BUSCHA 2005: 364-366).

Die meisten Präpositionen können mehr als ein Verhältnis kennzeichnen, da sie im Rahmen der Präpositionalisierung alle Stufen von einer lokalen bis hin zu einer neutralen Präposition durchlaufen haben. Der Duden spricht daher von „Multifunktionalität“ (DUDEN 2006: 611).

## DIE REKTION

### *Die Rektion von Bezugswörtern nach einer Präposition*

Präpositionen fordern von dem auf sie folgenden Bezugswort einen Kasus. In diesem Zusammenhang spricht man von Rektion. Gelegentlich lässt sich bei Präpositionalphrasen kein Kasus feststellen, v.a. bei jenen ohne Adjektiv, Artikel oder Attribut, wie etwa bei *mittels Draht, trotz Regen* oder *ab Lager*. Ergänzt man in diesen Fällen ein Adjektiv, ein Attribut oder einen Artikel, zeigt sich der Kasus: *mittels eines dicken Drahtes, trotz heftigen Regens, ab dem Lager* (vgl. HELBIG/BUSCHA 2005: 359f.).

Die meisten Präpositionen regieren nur einen Kasus. Manche Präpositionen können zwei Kasus regieren. Das Wort *entlang* kann sogar mit drei und das Wort *plus* mit allen vier Kasus ein-

hergehen (vgl. DUDEN 2006: 620f.). Bei den Präpositionen, die in ihrem Kasus schwanken, muss man in Präpositionen mit Nebenkasus (a) und Wechselpräpositionen (b) unterscheiden:

a) Präpositionen mit Nebenkasus behalten ihre Bedeutung und ihre syntaktische Funktion auch bei Wechsel von Haupt- zu Nebenkasus. Laut Duden hat man bei diesen Präpositionen Wahlfreiheit: Ob man sich für den Hauptkasus (*wegen des Wetters, binnen einem Jahr*) oder den Nebenkasus (*wegen dem Wetter, binnen eines Jahres*) entscheide, sei eine Frage des Geschmacks; es ergeben sich also lediglich Stilunterschiede (vgl. DUDEN 2006: 613). Der Genitiv tritt eher in der Schriftsprache auf, und falls er im Mündlichen verwendet wird, erscheint er bisweilen stilistisch höher bzw. gehobener (vgl. ebd. 613; HELBIG/BUSCHA 2005: 358).

Neben der geschmacklich bedingten Wahl einer Rektion, entscheidet man sich regelmäßig dann für die Nebenrektion, wenn die ursprüngliche Rektion nicht erkennbar ist. Dies ist v.a. bei Präpositionen mit Genitiv der Fall. Anstatt des Genitivs wird in solchen Fällen der Dativ verwendet (*wegen starker Regenfälle* [Genitiv], *wegen Regenfällen* [Dativ]). Der Duden spricht in diesem Zusammenhang von ‚Sichtbarkeitsbedingung‘ bzw. ‚Genitivregel‘ (vgl. DUDEN 2006: 619f.).

b) Bei den Wechselpräpositionen ist diese Wahlfreiheit nicht gegeben, denn in Zusammenhang mit diesen Präpositionen dienen Dativ und Akkusativ der „Monosemierung“ (HEIDOLPH et al. 1981: 696), d.h. sie differenzieren die semantische Bedeutung der Präpositionen. Werden nämlich die Präpositionen *an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen* lokal verwendet, entscheidet der Kasus darüber, ob eine Ort- bzw. Lageveränderung vorhanden ist oder nicht:

*Der Dativ bezeichnet eine (statische) Lage, das Verbleiben an einem Ort (mit der Frage wo?), während der Akkusativ die (dynamische und direktionale) Ortsveränderung, eine Bewegung oder eine Richtung bezeichnet (mit der Frage wohin?). (DUDEN 2006: 616).*

Werden Wechselpräpositionen mit Akkusativ verwendet, können sie ferner ein zielgerichtetes Geschehen (vgl. HELBIG/BUSCHA 2005: 395, GRIESBACH 1990: 199-233), Veränderungen (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 696), Ziele, noch herbeizuführende Verhältnisse oder Tätigkeiten, die von einem Raum in einen anderen oder einer Situation in eine andere übergehen (vgl. JUNG 1984: 353f.), ausdrücken. Der Dativ mit Wechselpräpositionen verweist außerdem auf nicht-zielgerichtetes Geschehen (vgl. HELBIG/BUSCHA 2005: 395) bzw. auf Geschehen ohne Veränderung (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 696) sowie auf fehlende Bewegung, Beharren oder Zustände (vgl. JUNG 1984: 353f.).

Auch bei temporalem Gebrauch von Wechselpräpositionen kann Ähnliches beobachtet werden: So wird in dem Satz *Sie putzt sich nach dem Essen die Zähne*, durch den Dativ deutlich, dass es sich um einen Zeitpunkt handelt. Der Akkusativ in dem Satz *Sie verschiebt das Gruppentreffen auf den Nachmittag*, impliziert dagegen eine Bewegung im übertragenen Sinne bzw. eine zeitliche Richtung (vgl. DUDEN 2006: 616).

Vorstellbar sind auch Fälle, in denen beide Kasus eingesetzt werden können, je nachdem, welche Bedeutungsnuance man ausdrücken will. Möchte man eine gewisse Dynamik oder Direktionalität ausdrücken oder einen Sachverhalt abstrakter darstellen, so kann man auf den Akkusativ zurückgreifen. Der Dativ dagegen verweist

auf einen statischen Zustand und wirkt meist konkreter:

*Sie hat sich schnell **in die** neue Schule eingelebt. Sie hat sich schnell **in der** neuen Schule eingelebt.*

*Er lehnte sich **an sie** an. Er lehnte sich **an ihr** an.*

*Er schloss sich **in sein** Zimmer ein.*

*Er schloss sich **in seinem** Zimmer ein. (DUDEN 2006: 617, Hervorhebung im Original)*

Bei diesen Sätzen zeigt sich, dass die Kasusforderung bei Präpositionen, die sowohl Akkusativ wie Dativ regieren können, semantisch interpretierbar ist (vgl. HEIDOLPH 1981: 696f.). Im Gegensatz dazu gibt es auch Fälle, bei denen sich ein Kasus gegenüber dem anderen stärker eingebürgert hat.

*Wir kehrten **in einem** Gasthaus ein. (seltener: in ein Gasthaus)*

*Sie wurde **in das** Krankenhaus eingeliefert. (seltener: in dem Krankenhaus)*

*Sie brachten die Lampe **an der** Decke an. (seltener: an die Decke)*

*Die Arbeiter bauten **an die** Mauer ein Glashaus. (seltener: an der Mauer) (DUDEN 2006: 617, Hervorhebung im Original)*

Beim Zustandspassiv greift die ‚Regel Direktionalität mit Aktiv und Zustand mit Dativ‘ allerdings nicht. Ausschlaggebend ist die Rektion des Aktivsatzes, etwa bei dem Verb *einweihen*<sub>+A</sub>: „Sie ist in die Sache eingeweiht. (\*Sie ist in der Sache eingeweiht).“ (ebd.: 617) Wird im

Zustandspassiv jedoch die Lage betont, dann kann auch hier der Dativ stehen: „Alles ist im Klassenbuch eingetragen / im Buch geschrieben.“ (ebd. 617)

### Die Rektion von Bezugswörtern nach zwei Präpositionen

Bisher wurde nur vom Auftreten einer Präposition vor einem Bezugswort gesprochen. Im Normalfall gibt es in einer Präpositionalphrase auch nur eine Präposition. Gelegentlich können aber zwei Präpositionen aufeinander folgen, z.B. bei der Präposition *bis*. Oft tritt eine zweite Präposition hinzu, um den genannten Endpunkt temporal oder lokal näher zu spezifizieren (*bis zu*, *bis an*, *bis auf*, *bis vor*, *bis unter*) (vgl. HELBIG/BUSCHA 2005: 355). Falls zwei Präpositionen miteinander kombiniert werden, bestimmt die letzte Präposition den Kasus des folgenden Bezugswortes (*bis auf den Grund des Meeres sinken*). Dies gilt auch, wenn die kombinierten Präpositionen eigentlich je einen anderen Kasus fordern (*mit oder ohne Kinder*; *ohne und mit Kindern*).<sup>2</sup>

## DIE VERSCHMELZUNG VON PRÄPOSITION UND ARTIKEL

Manche Artikelwörter verschmelzen mit häufig auftretenden Präpositionen. Bei dieser Verschmelzung agglutinieren die Präpositionen das Kasuszeichen der Artikel, und letztere werden aus dem Satz getilgt (vgl. GRIESBACH 1990: 198). Dies geschieht v.a. bei akkusativisch und dativisch gebrauchten männlichen und neutralen Artikeln (z.B. *ans*, *am*, *ins*, *im*, *beim*,

*aufs*, *übers*, *durchs*, *zum*), während der weibliche Artikel nur agglutiniert wird, wenn er dativisch gebraucht und mit *zu* verwendet wird (*zur*).

Eine solche Verschmelzung ist in manchen Fällen obligatorisch, etwa vor substantivierten Infinitiven (*zum Trinken*), substantivierten Adjektiven (*ins Blaue fahren*), Abstrakta und Stoffbezeichnungen (*im Vertrauen sagen*, *vom Alkohol*), Unika und Eigennamen (*zum Nordpol fahren*; *am Bodensee Urlaub machen*), Kollektiva (*die Entwicklung vom Affen zum Mensch*), in festen Wendungen (*vom Weg abkommen*) und bei dem Hörer bzw. dem Sprecher bekannten Gegenständen (*zum Zahnarzt gehen*).

Die Verschmelzung findet aber nicht in anaphorischen oder kataphorischen Kontexten statt, d.h. wenn ein Substantiv zuvor schon erwähnt wurde (*Ich hatte vor längerer Zeit in einem Reiseführer gelesen, dass das Restaurant ‚Apollo‘ sehr gut sein sollte. In diesem Urlaub schließlich gingen wir in das Restaurant.*), oder wenn es durch einen folgenden Relativsatz näher bestimmt wird (*Sie ging in das Restaurant, von dem der Reiseführer geschwärmt hatte.*) (vgl. DUDEN 2006: 624, HEIDOLPH et al. 1981: 371).

## PRÄPOSITIONEN ALS LERNSCHWIERIGKEIT

Laut Bußmann treten Präpositionen in allen modernen europäischen Sprachen nicht nur im adverbialen, sondern auch im verbalen Bereich auf (vgl. BUßMANN 2002: 530). Schwierigkeiten können sie aber trotzdem bereiten, etwa, weil sie nicht in allen Sprachen vorangestellt werden (so wie die meisten Präpositionen des

<sup>2</sup> Werden zwei Präpositionen nacheinander aufgeführt und kann man sie weglassen, ohne dass der Satz ungrammatisch wird, dann kann die Rektion des Bezugswortes entfallen: Das Bezugswort in dem Satz *Er wartet bis zu zwei Jahren* trägt den Dativ aufgrund der zweiten Präposition. Da man aber die Präpositionen theoretisch weglassen könnte, ohne einen grammatisch falschen Satz zu erhalten (*Er wartet zwei Jahre.*), sind auch Sätze korrekt, bei denen das auf beide Präpositionen folgende Bezugswort ohne Kasus steht (*Er wartet bis zu zwei Jahre.*) (vgl. DUDEN 2006: 621f.).



Deutschen) oder weil die deutschen Präpositionen immer einen bestimmten Kasus regieren. Diese Zuordnung einer Präposition zu einem Kasus erfolgt „häufig ohne erkennbare Motivierung“ (HEIDOLPH et al. 1981: 696). Ähnlich dem Genus gibt es zwar auch bei Präpositionen Faustregeln für die Rektion: primäre Präpositionen gehen mit Dativ oder Akkusativ einher; sekundäre Präpositionen stehen meist mit Genitiv und von Adjektiven und Partizipien abgeleitete Präpositionen z.T. auch mit Dativ; daneben gibt es Bezugswörter (v.a. Substantive) ohne erkennbaren Kasus (vgl. JUNG 1984: 352). Diese Faustregeln sind aber genau wie die des Genus eher vage. Als Deutschler/innen muss man folglich nicht nur zu jedem Substantiv das Genus, sondern auch zu jeder Präposition die Rektion lernen. Diese kann zudem in Abhängigkeit des Kontextes differieren. Werfen wir noch einmal einen genaueren Blick auf die Bedeutungen der oben bereits aufgeführten Präposition *auf*, so wird dies deutlich:

lokaler, nicht-zielgerichteter Gebrauch<sub>+D</sub>: *auf der Decke sitzen*  
 lokaler, zielgerichteter Gebrauch<sub>+A</sub>: *auf die Decke setzen*  
 temporaler Gebrauch, der eine Gleichzeitigkeit ausdrückt<sub>+D</sub>: *auf einer Feier viele Freunde treffen*  
 temporaler Gebrauch, der auf eine bevorstehende Zeitdauer verweist<sub>+A</sub>: *eine Tagung auf vier Tage ansetzen*  
 distributiver Gebrauch<sub>+A</sub>: *100 Milliliter auf einen Liter*

kausaler Gebrauch<sub>+A</sub>: *auf Anregung eines Freundes ein Buch lesen*  
 modaler Gebrauch<sub>+A</sub>: *auf die Minute genau* (HELBIG/BUSCHA 2005: 364-366).

Problematisch ist auch, dass ähnlich lautende Präpositionen verschiedene Kasus fordern können: *entgegen* steht mit dem Dativ (*entgegen aller Erwartungen*), während *gegen* mit dem Akkusativ steht (*einer gegen alle*). Ferner kommt es bei den Nichtflektierbaren oft zu Homonymen, d.h. es gibt eine Vielzahl an gleichklingenden Worten, die verschiedenen Wortklassen angehören und unterschiedliche Funktionen ausüben. Das Wort *gegen* beispielsweise kann als Präposition fungieren und den Akkusativ regieren (*gegen jemanden spielen*). Es stellt dann syntaktische und semantische Beziehungen innerhalb von Wörtern her. Es kann aber auch als Partikel auftreten und die eigentliche Satzaussage modifizieren (*Ich komme um 16 Uhr.* vs. *Ich komme gegen 16 Uhr.*). Auch Adverbien (*Das Werk liegt außerhalb.* vs. *Das Werk liegt außerhalb der Stadt.*) oder Subjunkturen (*Während sie feierten, stahl jemand das Auto.* vs. *Während der Feier stahl jemand das Auto.*) lauten oft gleich.

Angesichts dessen mag die in Zusammenhang mit den Wechselpräpositionen existierende Regel eine Lernerleichterung darstellen: Ruhelagen mit Dativ, Richtungen und Veränderung mit Akkusativ. Problematisch ist aber, dass auch andere Präpositionen (z.B. *nach, zu, von, aus, ab*) eine Richtung ausdrücken können und dass sie bei lokalem Gebrauch den Dativ fordern. Hier muss man sich als

Nicht-Muttersprachler/innen sehr genau einprägen, welche Präpositionen zu den Wechselpräpositionen gehören und bei einer Ruhelage den Dativ regieren und welche Präpositionen immer den Dativ fordern, obwohl sie eine Richtung anzeigen, genau wie die Wechselpräpositionen mit dem Akkusativ.

Aufgrund all dessen ist es nicht erstaunlich, dass sowohl Götze et al. (1978) als auch Sperber (1989) die Präpositionen auf ihrer Liste der Lernschwierigkeiten aufführen.<sup>3</sup> Sperber fand in seiner Umfrage heraus, dass Bedeutung und Gebrauch der Präpositionen schwer zu erlernen sind, genauso wie der auf die Präpositionen folgende Kasus (vgl. SPERBER 1989: 289-317). Die Studie von Götze et al. ergab, dass es für Lerner/innen schwierig ist, die an Verben gebundenen Präpositionen und die Richtungspräpositionen *zu, nach, auf, in* und *an* zu verwenden. Zudem haben Nicht-Muttersprachler/innen Probleme bei der Abgrenzung von Pronominaladverbien (z.B. *worauf*) und Präpositionen mit Artikel (z.B. *auf das*) (vgl. GÖTZE et al. 1978: 27).

## EIN VORSCHLAG ZUM KREATIVEN ÜBEN VON PRÄPOSITIONEN IM KLASSENRAUM

Angesichts der oben dargestellten Komplexität des Themas *Präpositionen* und der erwiesenen Schwierigkeiten, die Nicht-Muttersprachler/innen damit haben, stellt sich die Frage was man als Deutschlehrer/innen tun kann, um den Gebrauch von Präpositionen zu üben.

<sup>3</sup> Es gibt viele kontrastive Studien, die sich mit dem Thema Lernschwierigkeit beschäftigen, aber nur wenige, die dies unabhängig von der Muttersprache tun. Eine Studie der zweiten Kategorie ist der *Abschlussbericht Lernschwierigkeiten im Fach ‚Deutsch als Fremdsprache‘* von Götze et al. (1978). Bei einer Befragung von 2071 Lehrern der Goethe-Institute weltweit wurden insgesamt 4425 Schwierigkeiten angegeben. Eine weitere Umfrage zu diesem Thema führte Horst Sperber im Rahmen seines Buches *Mnemotechniken im Fremdspracherwerb mit Schwerpunkt ‚Deutsch als Fremdsprache‘* (1989) durch. An ihr beteiligten sich 155 Lehrkräfte aus aller Welt. Sie nannten 314 Lernschwierigkeiten. In beiden Erhebungen wurde die Verwendung der Präpositionen als Lernschwierigkeit genannt.

Im Folgenden wird eine Unterrichtseinheit vorgestellt, die an der UFPel durchgeführt wurde.<sup>4</sup> Sie wurde konzipiert zum kreativen Üben der Wechselpräpositionen und zum Vertiefen der in der Stunde zuvor eingeführten Verben *sitzen, setzen, legen, liegen, stehen, stellen, hängen* (transitiv) und *hängen* (intransitiv), die oft mit den Wechselpräpositionen gebraucht werden.

Die Unterrichtseinheit wurde auf Lerner/innen mit A1.2-Niveau ausgerichtet, sie kann aber auch auf A2-Niveau oder B1-Niveau zur Wiederholung verwendet werden. Für die Einheit werden 90 Minuten benötigt und sie basiert auf folgender Idee: Man nutzt das Rollenspiel ‚Fotoshooting‘ um Verben und Wechselpräpositionen zu üben. Die Teilnehmer/innen arbeiten in Paaren zusammen. Abwechselnd ist eine Person ‚der Fotograf/die Fotografin‘ und die andere Person ‚das Modell‘. Während des Fotoshootings werden Handlungsanweisungen mit Wechselpräpositionen und Akkusativ gegeben. Der Zustand auf den gemachten Bildern soll dann anschließenden beschrieben werden, wobei der Dativ geübt wird. Bei Zeitmangel kann man diese Beschreibung alternativ auch schriftlich als Hausaufgabe aufgeben.

Für die Einheit werden Requisiten

benötigt, wie Hüte, Mützen, Kappen, Federboas, Masken, Schals, Tücher, Fächer, Taschen, Perücken, Sonnenbrillen, Handschuhe, Kuscheltiere etc. Auch Stifte, Bücher, Hefte oder Musikinstrumente können verwendet werden. Bevor mit dem Fotoshooting begonnen werden kann, muss sichergestellt werden, dass die Teilnehmer/innen die Vokabeln für die Gegenstände kennen. Wenn viele der Vokabeln neu sind, bietet es sich an, kleine Zettel mit Substantiv und Artikel zu schreiben und diese auf die Requisiten zu legen. Damit die Beteiligten sich angemessen Anweisungen geben können, sollten die oben bereits genannten Verben wiederholt werden. In der durchgeführten Stunde wurden außerdem die Verben *heben, nehmen, anziehen* oder *drehen* eingeführt. Die Teilnehmer/innen brauchen ferner Basiskenntnisse des menschlichen Körpers, wie *Kopf, Schultern, Nase, Gesicht* oder *Hand*. Falls diese Wörter noch nicht bekannt sind, können sie von dem/der Lehrer/in präsentiert werden oder bei fortgeschritteneren Gruppen per Mind-Map gesammelt werden.

In der durchgeführten Stunde wurden während der Vorbereitungsphase außerdem Beispielsätze an der Tafel notiert, um zu zeigen, wie solche Handlungsanweisungen aussehen können: *Setzen Sie*

*den Hut auf den Kopf! Legen Sie die Federboa auf die Schultern! Hängen Sie die Tasche über die Schulter! Ziehen Sie die Handschuhe an! Heben Sie das Kuscheltier über den Kopf! Drehen Sie den Kopf nach links! Nehmen Sie den Fächer in die Hand!*

Nach der Vorbereitungsphase arbeiten die Teilnehmer/innen in Zweiergruppen zusammen und geben sich im Folgenden die Handlungsanweisungen. Die anleitende Person macht von der Endposition des Partners/der Partnerin ein Bild. Für diesen Zweck eignen sich auch Handykameras, denn gemachte Fotos können später per Kabel oder per Bluetooth vom Handy auf einen Computer oder, falls vorhanden, ein interaktives Whiteboard, übertragen werden. Diese übertragenen Fotos werden schließlich der Klasse gezeigt. Die Teilnehmer/innen sollen nun unter Verwendung des Dativs die selbstgemachten Portraitfotos beschreiben, und erklären, wo sich die Requisiten befinden: *Der Hut sitzt auf dem Kopf. Die Federboa liegt auf den Schultern. Die Tasche hängt auf der Schulter.* etc.

Bei höheren Lernniveaus können die Paare auch zuerst schildern, welche Handlungen ausgeführt wurden, zum Beispiel: *Ich habe die Perücke auf den Kopf gesetzt. Ich habe die Gitarre in die Hand genommen.* Hierbei wird das Perfekt wiederholt und am Ende



einer Schilderung können Fragen mit *Wo?* angeschlossen werden, wie etwa: *Wo sitzt die Perücke jetzt? Wo ist die Gitarre jetzt?*

Das Feedback nach der durchgeführten Stunde war positiv. Die Studierenden hatten Spaß am Verkleiden und fanden den praktischen Aspekt – das Handeln mit den Requisiten – hilfreich,

um Verknüpfungen zwischen Verben und Präpositionen herzustellen. Einige Studierende äußerten sich auch, dass ihnen der spielerische Aspekt half, Blockaden im Kopf zu lösen. Sprachlich gesehen war die Übung für das A1.2-Niveau etwas komplex. Daher war es auch nicht verwunderlich, dass alle Teilnehmer/

innen den Beispielsätzen an der Tafel folgten und nur die Requisiten und die Körperteile selbst austauschten. Auf höheren Lernniveaus werden die Lerner/innen wahrscheinlich auch in der Lage sein, neue, von den Beispielsätzen abweichende Anweisungen zu geben. ■

## LITERATURVERZEICHNIS

---

- Bußmann, H. (Hg.), Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Körner Verlag 2002.
- Duden, Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Duden Band IV. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag 2006.
- Conrad, R., Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut 1985.
- Glück, H. (Hg.), Metzler Lexikon Sprache. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage mit 70 Abbildungen, davon 17 Karten. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler 2000.
- Götze, L., Artikelwörter und Genusverdeutlichung in der deutschen Gegenwartssprache. München: Goethe-Institut, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik 1984.
- Griesbach, H., Neue deutsche Grammatik. 5. Auflage. Berlin / München: Langenscheidt 1990.
- Helbig, G. / Buscha, J., Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 5. Auflage. Berlin / München: Langenscheidt: 2005.
- Heidolph, K. E. et al, Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin: Akademie Verlag: 1981.
- Jung, W., Grammatik der deutschen Sprache. 8. durchgesehene Auflage. Leipzig: Bibliographisches Institut: 1984.
- Sperber, H. G., Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt ‚Deutsch als Fremdsprache. Studien Deutsch. Band 9. München: Ludicium-Verlag 1989.
- Ulrich, W., Linguistische Grundbegriffe. 5. völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin / Stuttgart: Gebrüder Borntraeger Verlagsbuchhandlung 2002.
- Welte, W., Moderne Linguistik. Terminologie und Bibliographie. Teilband II: N-Z. Ein Handbuch und Nachschlagewerk auf Basis der generativ-transformationellen Sprachtheorie. München: Max Hueber Verlag 1974.
- Zifonun, G. et al., Grammatik der deutschen Sprache. Band I. Schriften des Instituts für deutsche Sprache. Band 7.1. Berlin/New York: Walter de Gruyter 1997.

# O ensino de literatura alemã na Amazônia: uma **reflexão** sobre o **projeto Littera**, da Casa de Estudos Germânicos, da **Universidade Federal do Pará**

Lucilia Lúbia de Sousa Pinheiro<sup>1</sup> | UFPA, Patricia Cezar da Cruz<sup>2</sup> | UFPA

O ensino de Literatura alemã na sala de aula tem por desafio despertar os alunos para a possibilidade de ter um contato não somente com os nomes de grandes autores alemães, como Goethe ou os irmãos Grimm, e ter conhecimento sobre suas obras mais famosas, mas também promover a possibilidade de desenvolver aspectos culturais que envolvam países como a Alemanha e o Brasil.

Uma vez que as relações entre Brasil e Alemanha já duram quinhentos anos, desenvolvidas em âmbito comercial e cultural, é interessante observar que, de certa forma, a literatura dos viajantes (Martius, Spix e Gerstäcker) durante o século XIX teve um grande papel no processo da divulgação da Literatura alemã no Brasil, e tornaram-se referências que são citadas por Antônio Candido na sua obra “Formação da Literatura Brasileira” (2007).

O ensino da Literatura alemã, entretanto, não está presente em grades curriculares fora da graduação em Língua

alemã. Quando são estudadas, essa Literatura, em âmbito acadêmico, fica mais restrita ao ensinamento daqueles que serão, posteriormente, professores de alemão. Neste sentido, segundo Eloá Heise (1994):

*A germanística intercultural estuda a literatura alemã a partir do horizonte de expectativa do leitor brasileiro, comparando traços convergentes e divergentes entre a literatura alemã e brasileira. As outras linhas de pesquisa, mais voltadas para a literatura alemã em si, procuram estudá-la em relação*

*de continuidade e ruptura com a tradição e a história; analisam vários aspectos do complexo fenômeno da modernidade, levando também em conta a recepção da literatura alemã no Brasil.*

Um dos fatores citados por Eloá Heise é o da recepção da Literatura alemã no Brasil. Embora a Literatura alemã fique mais restrita ao âmbito acadêmico, ela jamais foi ignorada pelo leitor comum no Brasil.

Antônio Candido, em seu artigo “O Direito à Literatura” (2011), refere-se à Literatura como um “direito básico”, o qual faz parte dos direitos humanos. Uma vez que “direito” parece ser uma concepção muito ligada à Constituição Brasileira, particularmente no que diz respeito aos “Direitos e Deveres”, é interessante que todos tenham acesso à Literatura, uma disciplina que abrange todas as demais áreas do conhecimento, e que permite a cada leitor, com sua experiência pessoal,

<sup>1</sup> Licenciada plena em Letras/ Alemão; Especialista em Educação Especial e Mestranda em Estudos Literários pela UFPA. Professora do Curso Livre de Alemão da UFPA e integrante do projeto Littera.

<sup>2</sup> Licenciada plena em Letras/Alemão; Mestre em Estudos Literários e Doutoranda em Estudos literários pela UFPA. Professora e coordenadora do projeto Littera.



criar seus próprios “horizontes de expectativas” à medida que descobre uma nova leitura. Noutras palavras, ser privado da Literatura pode estancar o processo do conhecimento que é um direito de todos, ao passo que a Literatura expande seus horizontes.

Acreditando nesse conceito de que a literatura abre horizontes é que foi criado, em maio de 2013, dentro da Casa de Estudos Germânicos da Universidade Federal do Pará o projeto Littera – Literaturas germânica e brasileira<sup>3</sup>. O projeto propõe-se a estudar as Literaturas germânicas, notadamente a literatura alemã, isoladamente ou em perspectiva comparada com a brasileira. A proposta de se adotar a perspectiva comparada tornou-se interessante no sentido de atrair um público diferenciado da graduação em língua alemã, não sendo voltada somente para estudantes de Letras/alemão, como também para estudantes de outras áreas ou simplesmente para um público que tenha interesse por literatura ou por determinada obra ou autor.

Os minicursos são ministrados bimestralmente na Casa de Estudos Germânicos, com duração de quatro horas e são oferecidos sempre gratuitamente, obtendo o participante seu certificado de participação após a realização do curso.

O corpo do projeto possui colaboradores com formação em Letras, porém com habilitações em línguas diferenciadas (alemão, inglês, francês, espanhol) e, por essa razão, optou-se por usar a perspectiva comparada, a fim de que se possa dialogar e transitar entre as diferentes literaturas. Com relação à ótica de Candido:

*Como dizia Ruth Benedict, não se deve montar um Frankenstein cultural, feito de pedaços tomados isoladamente a culturas quaisquer.*

*Do mesmo modo, não se pode, por exemplo, fazer literatura comparada tomando (digamos) a função do dinheiro em Machado de Assis, em Dostoiévski, e em Balzac, e efetuar um confronto puro e simples, pois seria produzir um Frankenstein crítico. É preciso considerar a obra de Machado de Assis como um todo e ver de que maneira o dinheiro funciona nela. Certamente funcionará de maneira diversa nas de Dostoiévski e Balzac, vistas também como totalidades em que ele se insere. Só a partir daí será possível proceder à comparação. (Literatura comparada, p. 183 – Literatura comparada no Brasil 2010)*

Partindo desse ponto de vista, a proposta do projeto é, justamente, desmontar esse Frankenstein. Não basta trazer textos para a sala de aula, e pedir para os participantes os lerem. A proposta é ler, trabalhar e interpretar os textos, observando sempre o horizonte de expectativa dos participantes, que podem ser diversificados, e procurando dar ênfase ao sistema literário proposto por Candido: autor, público e obra.

Adotando um procedimento que era comum no século XIX, o foco de leitura das obras durante os minicursos é a que Chartier chamou de “leitura intensiva”, na qual busca-se a socialização da leitura de modo que, por si só, os participantes respondam à pergunta de Drummond: “trouxeste a chave?”, que aparece em “A Procura da poesia” (1983, p.159), no qual é aconselhado que o leitor “penetre profundamente no reino das palavras” e elucide os significados dos textos que são lidos.

Com a leitura intensiva, é possível abrir a perspectiva da interação com os participantes, uma vez que, aberta a

oportunidade de diálogo, eles irão se manifestar sobre o que leem. Além disso, o projeto Littera procura complementar essas leituras e estudos literários com um aspecto muito comum da Literatura comparada: o diálogo com as outras áreas do conhecimento ou outras manifestações estéticas, de modo que cinema e música também possam abrir os horizontes dos participantes em relação a um determinado autor estudado que, primeiramente, apareceu em livro, na Literatura e, posteriormente, teve sua obra filmada ou musicada, como aconteceu com “O Guarani”, de José de Alencar, que teve inúmeras representações em áreas diversas, ou com “Fausto”, de Goethe, que também foi representado em várias manifestações estéticas.

Uma outra metodologia adotada pelo projeto Littera foi a escolha das obras a serem desenvolvidas em salas de aula: primeiramente, optou-se, tanto em relação às Literaturas germânicas quanto à Literatura brasileira o começo pelo cânon. Se, por um lado, os escritores alemães como Goethe e os irmãos Grimm tiveram grande recepção no Brasil, por outro lado, também os autores nacionais como Alencar, Álvares de Azevedo ou Machado de Assis são hoje estudados até mesmo em formato de HQs (Histórias em quadrinhos). Levando esse fato em consideração, procurou-se partir de autores sobre os quais o público já tinha considerável conhecimento, ainda que de passagem, para, posteriormente, serem estudados autores mais contemporâneos da Literatura, como por exemplo, Patrick Süskind, que escreveu, entre outros, “O perfume” em 1985, e da obra “Para ter onde ir”, do autor paraense Max Martins (1926-2009).

De maio de 2013 a agosto de 2016 o projeto apresentou os seguintes minicursos:

<sup>3</sup> Disponível em <https://littera.hostdroid.com.br>

TÍTULO DO MINICURSO	ANO
A sedução do Fausto, de Goethe, e a sedução de Riobaldo, de grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa: os pactos?	2013
Os contos originais de Grimm e os contos de Inglês de Sousa: tradição oral e literatura universal.	2013
Werther: uma tragédia sob a forma de cartas.	2013
Thomas Mann: uma abordagem de Buddenbrooks e Doktor Faustus	2014
A ausência nas metamorfoses de Kafka: Uma análise de A metamorfose e de O Castelo	2014
Os contos originais e adaptados dos irmãos Grimm	2014
Max Martins uma poesia entre traduções	2014
E.T.A. Hoffmann: der Sandman e sua adaptação de Neil Gaiman para os quadrinhos	2014
A Literatura e o Direito: <i>O Processo</i> de Kafka à luz da Constituição Brasileira	2014
A Literatura dos viajantes do século XIX pela Amazônia - Martius: Frey Apollonio um romance do Brasil?	2014
Lendas e fábulas como transmissoras de valores para a sociedade	2015
Patrick Süskind: A essência de O perfume - a história de um assassino	2015
Travessia Perigosa: O mito Faustico na narrativa de Goethe e Rosa	2016
De Loreley a Lara: os cantos das sereias na Literatura de Brentano e Alencar	2016

Como se percebe a partir da tabela acima, a prioridade dos minicursos foi abordar o cânon das literaturas germânicas e brasileiras, as quais ultrapassaram o ambiente acadêmico e foram divulgadas pela imprensa nacional e local, como se pode observar no Portal G1 (nacional) e no Diário do Pará (local). No primeiro exemplo, o portal faz a seguinte chamada: “Casa de Estudos Germânicos da UFPA promove debates sobre Kafka”<sup>4</sup>, afirmando que:

*Neste mês de maio, o Projeto Minicursos para a Casa de Estudos Germânicos da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém debaterá duas obras importantes do escritor alemão Kafka. As inscrições estão abertas.*

*As atividades serão realizadas nos dias 14 e 21 de maio de 2014, no Minicurso “A ausência nas metamorfoses de Kafa: Uma análise de A Metamorfose e de O Castelo”, que tem como objetivo debater como o*

*autor consegue, com seus textos atemporais, despertar o leitor para as questões da vida que podem ser conflitantes, como a questão existencial. Os interessados devem procurar a secretaria da Casa de Estudos Germânicos e inscrever-se gratuitamente. São oferecidas 15 vagas e será emitido certificado com carga horária de 8h.*

*Kafka apresenta essas narrativas sem explicação ou finalização, trabalhando com as ausências que não são respondidas pelos textos. Esse e os pedidos do público que tem participado dos minicursos são alguns dos motivos que justificam a escolha do autor para esta programação.*

Logo, “Kafka” é o nome de apelo do jornal para anunciar o minicurso. Contudo, um minicurso sobre literatura contemporânea, de Patrick Süskind, com “O Perfume”, também foi alvo de reportagem do Diário do Pará, de Belém<sup>5</sup>:

*“...as pessoas podiam fechar os olhos diante da grandeza, do assustador, da beleza, e podiam tapar os ouvidos diante da melodia ou de palavras sedutoras. Mas não podiam escapar ao aroma. Pois o aroma é um irmão da respiração - ele penetra nas pessoas, elas não podem escapar-lhe caso queiram viver. E bem para dentro delas é que vai o aroma, diretamente para o coração, distinguindo lá categoricamente entre atração e menosprezo, nojo e prazer, amor e ódio. Quem dominasse os odores dominaria o coração das pessoas.”*

*O trecho do romance “O Perfume”, do alemão Patrick Süskind, é frequentemente replicado em redes sociais. Um dos exemplos da popularidade do texto lançado em 1985 e até hoje um dos grandes sucessos editoriais mundiais, com bem mais de 20 milhões de exemplares vendidos e traduções em mais de 40 países.*

<sup>4</sup> Casa de Estudos Germânicos da UFPA promove debates sobre Kafka. Disponível em <http://g1.globo.com/para/noticia/2014/05/casa-de-estudos-germanicos-da-ufpa-promove-debates-sobre-kafka.html>. Acesso em 25 agosto 2016.

<sup>5</sup> Uma análise sobre O Perfume. Disponível em <http://diariodopara.diarioonline.com.br/impressao.php?idnot=185994>. Acesso em 25 agosto 2016.

*A história de Jean Baptiste Grenoille, um homem com uma única qualidade - um olfato extremamente apurado que faria dele o maior perfumista do mundo -, é o tema de um minicurso hoje, na Casa de Estudos Germânicos, dentro do Projeto Littera - Literaturas Germânica e Brasileira"*

(Diário On Line - 08/04/2016)

Ainda, um autor local já foi trabalhado pelo Littera: Max Martins. Em agosto de 2014, o Diário do Pará fez uma reportagem sobre o referido autor: "Caminhos que levam a Max Martins - obra do poeta paraense é tema de estudo em português e alemão"<sup>6</sup> e, mais recentemente, em agosto de 2016, um minicurso teve a atenção da mídia: De Loreley a Iara: os cantos das sereias na Literatura de Brentano e Alencar<sup>7</sup>

*"Um minicurso realizado nesta quarta-feira (17) irá debater a figura das sereias tanto na literatura alemã como no folclore brasileiro e, mais especificamente, o amazônico. A programação gratuita será realizada das 14h às 18h, na Sala de Vídeo da Casa de Estudos Germânicos.*

*O minicurso "De Loreley a Iara: os cantos das sereias nas literaturas de Brentano e Alencar" mostra as similaridades nas figuras das sereias tanto na literatura alemã, a partir da figura de Lore Lay (Loreley), personagem de Clemens Brentano, quanto na literatura brasileira, usando a mãe d'água descrita por José de Alencar como referência".*  
(Diário On Line -16/08/2016)

Diante do acima exposto, o objetivo do Littera, ao trabalhar com a metodologia

da leitura intensiva, com os debates acerca das obras em sala de aula procura promover o estímulo à formação do leitor, bem como ampliar a divulgação da Literatura alemã, não somente na Universidade Federal do Pará e para estudantes dela, como para a sociedade em geral. O fato de a imprensa divulgar o minicurso reflete o interesse e a demanda de público para as temáticas, fora do âmbito acadêmico.

A metodologia adotada no projeto é vista também como alternativa para as aulas de Literatura tanto na universidade quanto nas escolas, uma vez que, utilizando a estratégia da leitura intensiva e a complementação com outras manifestações estéticas (filme, música), faz com que os alunos se interessem muito mais pelas obras e pelos autores estudados. ■

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Poesia e prosa volume único. Rio de Janeiro: Ed Aguillar, 1983.
- AZEVEDO, Laís. **Caminhos que levam a Max Martins** - obra do poeta paraense é tema de estudo em português e alemão. Disponível em: <http://digital.diariodopara.com.br/pc/edicao/24082014/voce>. Acesso em: 25 agosto 2016.
- CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880**. 15ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 5ª edição, corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CASA de Estudos Germânicos da UFPA promove debates sobre Kafka. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2014/05/casa-de-estudos-germanicos-da-ufpa-promove-debates-sobre-kafka.html>. Acesso em: 25 agosto 2016.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Autores, bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII". Roger Chartier. Ed. Gedisa. 2000.
- HEISE, Eloá. **Língua e Literatura alemã**. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141994000300065](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300065). Acesso em: 25 agosto 2016.
- NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica/Sandra Nitrini**. - 3ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010, (Academica; 16), p. 183
- MINICURSO desvenda a origem das sereias na Amazônia. Disponível em: <http://www.diarioonline.com.br/noticias/concursos-&-empregos/noticia-377427-minicurso-desvenda-origem-das-sereias-na-amazonia.html> Acesso em: 25 agosto 2016.

# As unidades fraseológicas no ensino de alemão como língua estrangeira

Adelmário Vital Matos | UNIVASF

O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é um processo que envolve várias facetas, tais como o componente motivacional, o encontro entre diferentes culturas, o contato com estruturas gramaticais que diferem daquelas a que o estudante está habituado a praticar na língua materna. Desse modo, a aquisição de uma LE instiga pesquisadores, para que esses possam melhor esclarecer a complexidade do processo de aprendizagem de uma LE.

Toda língua natural possui um grandioso repertório de palavras em uso, arcaicas ou criadas recentemente, todas disponíveis aos falantes para uso nas mais variadas situações comunicativas. Esse conjunto de palavras forma o léxico da língua. Ao usarem esse repertório linguístico, os usuários vão, ora corroborando o significado mais frequente de determinadas lexias simples ou complexas, ora modificando os significados dessas, inclusive (re) criando não apenas lexias simples, mas também as unidades fraseológicas (doravante UFs). Essas UFs passam a integrar o léxico de um idioma, as quais podem ter sentido literal ou metafórico e variam de acordo com o grupo do qual fazem parte os

falantes. As UFs são aqui entendidas como os provérbios, as frases feitas, as gírias, os clichês, as expressões idiomáticas e os fraseologismos pragmáticos, isto é, todo tipo de combinação lexical que consista em pelo menos duas palavras e cujo significado deste fraseo seja, eventualmente, ser metafórico.

As unidades fraseológicas pertencem ao patrimônio da língua e mostram experiências de vida dos povos que a usam, sendo usadas por todos os grupos de diferentes classes sociais. Desse modo, apropriar-se desse cabedal linguístico, cheio de autenticidade e usado no cotidiano pelos falantes, pode ser de grande valia para o aprendiz de uma língua estrangeira, haja vista a complexidade que

está embutida nesse aprendizado, uma vez que “a inadequação do uso lexical pode levar a erros de comunicação e ao rompimento de normas e condutas de cortesia” (FIGUEIREDO, 2009, p. 159).

Nesse artigo, elege-se como objeto de análise o livro para ensino de alemão como LE *Studio D B1*, de autoria de Herman Funk, Christina Kuhn, Silke Demme e Britta Winzere, que foi lançado pela editora alemã Cornelsen, em 2007. O livro é composto de 10 unidades e cada uma trata de um tema específico; ele segue os ditames do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, e o seu foco principal é habilitar o aluno para o uso do idioma alemão, no que tange às competências e aos conhecimentos necessários às práticas comunicativas. Vale salientar que, ao final de cada lição, o livro apresenta um simulado, o qual prepara o aluno para a prova do DaF (*Deutsch als Fremdsprache*)<sup>1</sup>.

O critério para a escolha do livro para o trabalho foi o fato de ele ser o instrumento de transição para o nível B2 (o nível do livro é o B1), no qual o aprendiz precisa ter conhecimento mais apurado do idioma

<sup>1</sup> Teste para proficiência em Língua Alemã



alemão, haja vista que, neste nível, os textos e os diálogos se apresentam com maior complexidade, e os alunos necessitam de um domínio maior do léxico da língua para ter melhor aproveitamento nas aulas. Assim, no nível B2, o aluno deverá ser capaz de se comunicar com espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão entre as partes, em consequência de possíveis distorções na prática da linguagem.

## AS UNIDADES FRASEOLÓGICAS: UMA VISÃO GERAL

O domínio de uma língua, seja estrangeira ou materna, significa muito mais do que a noção da terminologia das suas palavras e da sua gramática. Tal domínio envolve o conhecimento da combinação produtiva e criativa de palavras e frases que dão sentido ao texto (LIMMER, 2012), isto é, para que um falante tenha boa fluência da língua estrangeira, faz-se necessário o conhecimento das UFs ou fraseologismos, que são partes relevantes do léxico da língua e possuidoras de vasta carga cultural. Assim, tendo o conhecimento das convenções linguísticas da língua alvo, o aprendiz deixa de ser um falante ingênuo, isto é, aquele que desconhece os níveis da convencionalidade da língua que está aprendendo (TAGNIN, 2005).

A convencionalidade ocorre na prática de toda e qualquer língua e obedece a padrões aceitos e consagrados pelo uso e pela experiência compartilhada socialmente. No caso da língua alemã, por exemplo, é convencional, no período natalino, enviar cartão ou desejar na noite de natal *frohes Weihnachtsfest*<sup>2</sup>. Entre os níveis de convencionalidade existe o nível prag-

mático, que abrange o uso da língua nas situações interacionais entre os usuários dessa. No nível pragmático é comum fazer uso de expressões linguísticas como *Danke sehr* = muito obrigado ou *Bitte* = por favor, e todos esses atos da fala estão no nível das unidades fraseológicas.

As unidades fraseológicas são unidades polissêmicas compostas de duas ou mais palavras, as quais possuem, em alguns casos, significado metafórico ou figurado. Nas unidades fraseológicas, os falantes de uma língua tornam mais expressivos seus sentimentos, suas emoções e suas atitudes. Segundo Limmer (2012), as UFs expressam preferencialmente estados mentais como emoções, colocações, comportamentos e eles são frequentemente marcados por palavras que não têm relação com o seu sentido literal.

As expressões idiomáticas (EI) são o conjunto de uma ou mais palavras, cujo significado não é possível identificar de acordo com o sentido dos termos, se analisados individualmente, como no exemplo da expressão idiomática “comprar gato por lebre”. Nesta expressão, o significado é metafórico e quer dizer que alguém foi enganado. As EIs são bastante difíceis de traduzir para outra língua de forma semelhante, haja vista que seu significado possui grande carga cultural, sendo que os componentes lexicais nem sempre tem relação com os componentes expressos na língua materna do estudante. Os provérbios podem ser vistos como item lexical invariável com significado metafórico e têm tendências didáticas, haja vista que são usados na prática do dia a dia dos falantes.

Os clichês são expressões que comumente se encontram na língua oral e são particulares a certo idioma ou cultura. O

seu uso tem caráter pejorativo e deve ser evitado. Contudo, esse tipo de UF, por ser consagrada pelo uso, tem muita importância na comunicação social. Como exemplos de clichês na cultura brasileira têm-se “homem não chora” ou “toda loura é burra”.

As unidades fraseológicas pragmáticas são fórmulas de interação social que o falante tem a seu dispor dentro da comunidade de fala. Dessa forma, as UFs pragmáticas, ou fórmulas de rotina para alguns autores, são unidades linguísticas, polilexiais, que apresentam certa fixidez e seu uso é convencional dentro da comunidade linguística e em situações comunicativas. Elas têm a capacidade de organizar a linguagem, uma vez que ajuda o falante a construir o seu discurso e facilita a compreensão do ouvinte. Além disso, essas UFs são expressões que acontecem de maneira relativamente convencional pela cultura dos falantes. Como exemplo desse ato, pode-se citar o exemplo da palavra alemã *AufWiedersehen*, que significa “até mais” em português, sendo utilizada no ato de despedir-se de alguém.

As fórmulas de rotina são unidades linguísticas compostas por duas palavras, no mínimo, as quais podem ocupar toda a extensão de uma frase. Elas são obrigatórias em determinadas situações, uma vez que implicam a ruptura das convenções sociais se não forem proferidas, ou seja, aquele que deixou de utilizá-las poderá ser tachado de mal-educado. As fórmulas de rotina estão diretamente vinculadas aos atos da fala, os quais são utilizados pelos falantes nas suas interações sociais (TAGNIN, 2005) e são classificadas também como fraseologismos pragmáticos.

As fórmulas de rotinas são classificadas como fórmulas de polidez, como agradecimentos, cumprimentos e despe-

<sup>2</sup>Feliz Natal

didadas (*Danke schön*=obrigado; *wie geht es dir*= como vai você; *auf Wiedersehen*= até a vista); como fórmulas de surpresa (*Mir fehlen die Worte*= Não tenho palavras; estou pasmo), fórmulas de concordância (*Das stimmt*=com certeza), fórmulas de conciliação (*Ruhig Blut*=acalme-se; deixa para lá), fórmulas de repreensão (*Verflixt und zugenäht*= que droga!), dentre outras.

As fórmulas discursivas que não são atreladas à situação dependem do contexto e podem ser utilizadas em diferentes momentos de interação e com funções diversas. Como exemplos dessas fórmulas: *ich meine, oder so, offen gesagt, weißt du* etc. (eu acho, de qualquer forma, francamente, você sabe).

As fórmulas de rotina não apresentam fixidez lexical quanto outros tipos de fraseologismos. Segundo Burger (1982, *apud* Moraes 2012), isso ocorre devido a dois fenômenos denominados de variações e modificações. As variações seriam lexicais, quando existe mais de uma possibilidade de expressar algo, mantendo o sentido. As modificações podem ocorrer por meio de expansões, isto é, por meio do alargamento de uma fórmula básica, como no exemplo de *Entschuldigung*=obrigado em que pode haver uma expansão se se utilizar na fórmula um complemento proposicional, a exemplo de *Entschuldigung für die Verspätung*=Desculpe pelo atraso. Poderá também haver uma expansão pelo uso da oração subordinada como o exemplo de *Entschuldigen Sie, dass ich so spät anrufe*=Desculpe por ligar tão tarde, como pela intensificação de um ato da fala, como no caso de *Danke vielmals!*=obrigado mesmo!

No que se refere à língua alemã, em relação à pesquisa fraseológica, os mais diversos tipos de expressões linguísticas são denominados de “fraseologismos” e, como exemplo desses, as expressões idiomáticas, os provérbios, os clichês, todo

tipo de combinatória lexical, bem como os “fraseologismos” comunicativos ou pragmáticos, considerados como fórmulas de rotina (WELKER, 2012); como exemplo do último, a unidade fraseológica pragmática “*guten Morgen*”=bom dia.

## A FUNÇÃO DIDÁTICA DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O ensino de uma LE é um processo complexo, o qual sofre influências de diversos fatores internos e externos inerentes ao próprio caminho da aprendizagem. Essa complexidade pode vir pelos usos de unidades linguísticas que são peculiares a cada idioma e que têm relação direta com a cultura dos falantes daquela língua. Em alguns casos, o conhecimento linguístico não é suficiente para se compreender o valor exato dos atos da fala.

Aplica-se a essa situação o exemplo dos usos de UFs que, muitas vezes, não são compreendidas, mesmo que o aluno tenha bom conhecimento da gramática e do léxico da língua. Isso acontece porque a capacidade de interpretação depende do conhecimento da cultura da língua alvo. Desse modo, as UFs fornecem grandes possibilidades de utilização para fins pedagógicos e deveria ocupar lugar de destaque nos conteúdos linguísticos, cuja meta é o desenvolvimento do aprendiz em sua busca pela eficiência na língua estrangeira escolhida.

Utilizar as unidades fraseológicas como recursos didáticos significa proporcionar ao aluno recursos para compreender e expressar intenções que estão implícitas no discurso, levando-o a ultrapassar as dificuldades por ele

enfrentadas na comunicação. Isso se deve ao fato de que o aluno que deseja ser fluente no idioma almejado precisa dominar os aspectos idiomáticos da língua para poder interagir por meio de expressões que são peculiares a aquele idioma. Isso requer que o aluno ultrapasse o aspecto puramente gramatical da língua e passe a ter o conhecimento da esfera idiomática da língua. Dessa forma, nas aulas de LE, a aplicação de atividades relacionadas com unidades fraseológicas pode levar o aluno a ampliar o uso da linguagem, pois essa ação facilitará a sua expressão oral, uma vez que o aprendiz saberá diferenciar os conteúdos das mensagens.

O uso sistemático das UFs no ensino/aprendizagem de alemão como LE pode acelerar o processo de aprendizagem da língua alvo pelo aluno e promover maior autonomia do falante em relação aos atos da fala. Isso se deve ao fato de as UFs revelarem o seu significado a partir de abordagem intercultural, que considera o saber armazenado pelo aluno por meio de sua experiência de vida e pelo aprendizado de sua língua materna (CASTAÑEDA, 2012). Segundo a autora, “os aprendizes, ao estudar as unidades fraseológicas, terão mais facilidade, tanto em aprender o alemão, quanto em aplicar e lembrar estas estruturas, o qual contribuirá para uma comunicação idiomática e bem-sucedida” (CASTAÑEDA, 2012, p. 110).

A partir dessas reflexões, pode-se afirmar que os estudos fraseológicos têm grande contribuição a oferecer ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que ele descreve os atos da fala de maneira autêntica, por meio das unidades fraseológicas. As UFs têm papel significativo em relação ao ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira, uma vez que sua inserção nas aulas de alemão como LE vai mostrar

expressões que facilitarão a comunicação no uso diário nas interações sociais mediadas pela língua.

## TRABALHANDO AS UNIDADES FRASEOLÓGICAS NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO STUDIO D B1

O livro didático Studio D B1 possui dez lições, sendo que cada uma apresenta um tema específico para discussão. Nessa perspectiva, tem-se o modo como as pessoas utilizam o tempo na primeira lição; os problemas enfrentados pelas pessoas no dia são mostrados na segunda lição, os clichês que são atribuídos ao homem e à mulher, bem como as discussões dos motivos pelos quais os relacionamentos amorosos se acabam são discutidos na terceira lição.

Em outras lições do livro o conteúdo é o desenvolvimento industrial na Alemanha (quarta lição do livro), o sistema escolar alemão (quinta lição), o problema do clima e do aquecimento global (sexta lição), situações do dia a dia consideradas constrangedoras (sétima lição do livro). O tema geração é abordado no livro mostrando relacionamentos entre família por meio de textos literários e outras situações vivenciadas pelo idoso, etc (oitava lição), seguido do tema migração, quando é discutida a realidade do estrangeiro, seus medos seus problemas (nona lição livro). Finalmente, o tema Europa e a sua situação política em relação à União Européia (UE) são discutidas, mostrando a estrutura política e administrativa da UE (décima lição).

As unidades fraseológicas como as expressões idiomáticas e os provérbios são muito pouco mostradas e exploradas durante todo o conteúdo do livro. Apenas algumas lições mostram ora provérbios, ora expressões idiomáticas. Contudo em nenhum momento observou-se o intuito de um aprofundamento desses itens lexicais. Essas UF foram mostradas casualmente como para apresentar um poema de uma poeta alemão famoso e mais alguns que se encontram em alguns conteúdos do livro, a exemplo de vários, provérbios na segunda lição com a palavra *Lachen*<sup>3</sup>, na qual existem vários, mas sempre com o mesmo conteúdo, isto é, que pesquisas apontam que o sorrir fazem bem para a saúde e que portanto rir é o melhor negócio. Na sétima lição do livro, também são apresentados alguns provérbios, como *Rot wie eine Tomate*<sup>4</sup>, que está relacionado com um texto a ser lido e trata-se de uma discussão sobre o tema passar por uma situação constrangedora. Outros provérbios como *Hunde, die bellen, beißen nicht*,<sup>5</sup> e *Babys, die schreien, haben Hunger*<sup>6</sup> são mostrados apenas com o objetivo de ensinar o *Partizip I*.

### É possível inserir unidades fraseológicas nas lições do livro didático

Neste trabalho, elaborou-se uma atividade complementar para a segunda lição do livro como uma demonstração da possibilidade de enriquecimento das aulas.

A segunda lição do livro didático trata das dificuldades que as pessoas enfrentam no dia a dia (*Alltagsprobleme*). Em uma atividade de compreensão oral, combinada com atividade de leitura, é

mostrada uma situação corriqueira na qual uma senhora vai ao banco fazer uma reclamação sobre um problema de conta bancária. Também são mostrados textos relacionados com o estresse no trabalho, com a falta de tempo que as pessoas têm para se dedicarem a si mesmas, bem como algumas atividades que mostram sugestões de como enfrentar esses pequenos “problemas” que fazem parte da sociedade moderna, isto é, na atividade humana haverá sempre e sempre um problema a ser resolvido.

Uma das expressões muito usada na língua portuguesa para se dizer que algo deu errado e que se está em uma situação complicada chama-se ter um “pepino para descascar”. Na língua alemã, o item lexical relacionado a essa expressão é trocado pela palavra *salada* e se diz da seguinte maneira “*da haben wir den Salat*”. *Salat*, nesse contexto, quer dizer que a pessoa se encontra em uma confusão, sendo tal UF utilizada hoje por todos os falantes como prática discursiva frequente para dizer que algo deu errado e que se está diante de um problema a ser resolvido. Em relação a essa questão, os falantes quase sempre recorrem às unidades fraseológicas para ironizar uma situação ou para dar uma dramaticidade ao fato.

O livro didático Studio D B1 apresenta ainda uma atividade com um provérbio alemão *Lachen ist gesund*<sup>8</sup>. Nessa atividade, o livro mostra o modo de se utilizar o provérbio em diversas culturas e países. Assim, dentro do tema *Alltagsprobleme*, o professor voltaria para o livro didático e trabalharia com o texto sobre o provérbio “*Lachen ist gesund*” (página 37 do LD). A partir dessa prática, o professor faria uma intervenção para mostrar que,

<sup>3</sup> Sorrir

<sup>4</sup> Vermelho como um tomate.

<sup>5</sup> Cachorro que late não morde.

<sup>6</sup> Criança que chora quer comida.

<sup>7</sup> Particípio I

<sup>8</sup> Traduzido para o português: Rir é o melhor negócio.

em determinadas situações do dia a dia, não vale a pena levar as coisas muito a sério. Outra atividade a se realizar seria mostrar aos alunos situações em que é necessário se ter responsabilidade e que não há lugar para risos, isto é, uma situação contrária à anteriormente descrita. Aqui se trabalharia com a unidade fraseológica alemã *da gibt es gar nichts zu lachen*<sup>9</sup>.

Essa unidade discursiva se utiliza quando alguém ri de uma situação séria que acaba de se contar ou presenciar e uma das partes não concorda por achar a situação séria.

Fazendo uma ligação com essa situação o professor poderia pedir aos alunos que lessem o texto mais uma vez e fizesse a atividade abaixo proposta.

O material utilizado seria uma cópia

de texto do livro Studio D B1 e algumas expressões que seriam anexadas à atividade complementar. Assim, nessa atividade, essas expressões poderiam ser exercitadas no sentido de fazer o aluno utilizar a língua de forma autêntica, em suas práticas discursivas, uma vez que ele teria noção das situações exatas nas quais tais elementos discursivos seriam utilizados.

1. Lesen Sie den Text an und dann diskutieren Sie mit Ihrem/r Partner/in. Beantworten Sie die folgenden Fragen.

#### 4 Lachen ist gesund!

##### 1 Informationen aus einem Text suchen

014  
a) Warum ist Lachen gesund? Lesen Sie und finden Sie die Antwort.

Jetzt haben Wissenschaftler bestätigt, was Menschen auf der ganzen Welt schon immer vermutet haben: Man sollte viel lachen, denn lachen macht glücklich und gesund. Nicht nur in Deutschland weiß man: „Lachen ist die beste Medizin“. In Indien heißt es: „Der beste Arzt ist das Lachen“ und in Italien sagt man: „Lachen macht gutes Blut“. Nun liefern Studien den wissenschaftlichen Beweis, dass das Lachen im menschlichen Organismus verschiedene biochemische Prozesse auslöst, die den Körper und die Psyche positiv beeinflussen. Aber einmal lachen hilft nicht. Nur wenn man oft und herzlich lacht, kommt es zu diesem positiven Effekt. Man müsste also viel mehr lachen!



a) Wenn Sie Probleme haben, glauben Sie dass Lachen besser ist? Ja? Nein? Warum?

b) Und wenn etwas sehr ernstlich passiert? Glauben Sie, dass selbe Meinung oder finden Sie, dass es da gar nichts zu lachen gibt?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou destacar a importância das unidades fraseológicas para o ensino de alemão como língua estrangeira, por meio de atividade complementar ao LD, no intuito de levar os aprendizes a adquirirem conhecimento da cultura alvo por meio de elementos linguísticos integrantes de uma comunidade de fala.

As unidades fraseológicas são apresentadas como forma de ensino que

ampliara os conhecimentos linguísticos e culturais dos aprendizes de alemão como língua estrangeira. Há grande possibilidade dessas práticas de ensino aguçarem a curiosidade dos alunos, uma vez que a utilização dessas unidades fraseológicas trarão explicações sobre as origens desses atos da fala, os quais mostram sutilezas instigantes da história da cultura da língua-alvo.

Considerando que os livros didáticos para ensino de alemão ainda não consideram como relevante esta parte do

léxico, o qual é fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais do aprendiz, buscou-se inserir atividade complementar ao livro didático com unidades fraseológicas. Essa atividade teve o objetivo de tornar a aula mais interessante e dinâmica, porque foram utilizados atos da fala relacionados com o dia a dia dos falantes da língua alemã.

Há várias vantagens para o uso de unidades fraseológicas no ensino de alemão como língua estrangeira. Uma

<sup>9</sup> Aqui não existe nada para rir.



vantagem em relação a outros tipos de textos é o papel fundamental que ela exerce na cultura dos falantes é que muitas vezes os alunos já tiveram experiência com o uso semelhante dessa unidade fraseológica em sua língua materna. Outra vantagem é a relativa brevidade das unidades fraseológicas e a clareza que elas podem nos mostrar, o que facilita o acesso de estudantes em níveis iniciais de proficiência.

Algo surpreendente que se notou em relação ao livro didático foi a pouca atenção dedicada às expressões idio-

máticas e aos provérbios em toda a extensão do livro. Somente três ou quatro unidades do livro mostram esses tipos de unidades fraseológicas sem, contudo, focarem somente essa parte do léxico. A exposição em relação aos provérbios e às expressões idiomáticas ainda é pequena, necessitando que o professor elabore atividades complementares ao livro, no sentido de deixar o aluno familiarizado com esses atos da fala dos falantes nativos. Nunca é demais afirmar que as UFs fazem parte do léxico das línguas e elas devem ser ensinadas, considerando o seu

funcionamento e a organização da língua.

Conclui-se o presente trabalho, pretendendo-se que ele indique novos caminhos para a inserção dos estudos fraseológicos e sua interface com o ensino de alemão como LE, considerando sempre as suas UFs. Nessa perspectiva, espera-se que esse trabalho tenha dado uma pequena contribuição para professores e para o ensino de alemão, no que se refere ao uso e ao reconhecimento da importância da inclusão desses itens lexicais nas aulas de alemão como língua estrangeira. ■

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- CASTAÑEDA, Anna Maria Aguirre. Unidades fraseológicas – atalhos para a autonomia linguística dos aprendizes de alemão. Disponível em: <http://www.forproli.com.br/cifile/docs/cadresumos.pdf>. Acesso em: 30 Set 2012.
- FIGUEIREDO, Eunice Barberi de. Unidades fraseológicas no ensino de PLE. Perspectiva intercultural. Disponível em: <http://www.revistalimite.es/volumen%204/eunice.pdf>. Acesso em: 11 Jul 2012.
- FUNK, Herman. et al. STUDIO D B1 – Deutsch als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining, Cornelson, 2008.
- LIMMER, Barbara. *Idiomatische Sprache bei Aphasie*. Disponível em: <http://www.aphasiologie.de/Idiomatik.pdf>. Acesso em: 29 Out 2012.
- MORAES, Juliana Granço Marcelino de. Fórmulas de rotina – definição e classificação. Disponível em: [http://www.flch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum/site/images/pdf/ed2008/11\\_Juliana\\_MoraesPDF.pdf](http://www.flch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum/site/images/pdf/ed2008/11_Juliana_MoraesPDF.pdf). Acesso em: 28 Out 2012.
- TAGNIN, Stella E. O. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas - inglês-português*. São Paulo: Disal, 2005.
- WELKER, Herbert Andreas. *A apresentação da fraseologia num dicionário alemão-português de verbos (em seis outros dicionários)*. Disponível em: <http://www.let.unb.br/hawelker/images/stories/professores/documentos/fraseo.pdf>. Acesso em: 01 Nov 2012.

# Prática de **Alemão** como Língua Estrangeira após Inglês (**DaFnE**) no Brasil

Gabriel Caesar Bein<sup>1</sup> | CALEM-UTFPR

A procura por cursos de alemão tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. O perfil dos alunos, seus interesses e objetivos ao aprender essa nova língua estão diretamente ligados à globalização e, sobretudo, à internacionalização do Brasil. Discute-se nesse trabalho aspectos didáticos sobre a prática do ensino do alemão no Brasil. Após uma breve incursão histórica sobre a presença da língua alemã no Brasil, trata-se sobre a Didática do Multilinguismo (Meißner, 2004) em especial sobre a constelação didática Alemão como Língua Estrangeira após Inglês (doravante *DaFnE*). Após considerações gerais sobre o tema apresentam-se formas indicadas no emprego dessa abordagem em diversos contextos e possivelmente no Brasil.

## SOBRE A SITUAÇÃO ATUAL DA LÍNGUA ALEMÃ: PERSPECTIVAS NO BRASIL

Para descrever a situação atual do alemão como língua estrangeira no Brasil, utiliza-se dados apresentados por Soethe & Weininger (2009) e de Kaufmann (2003) que conduziram uma análise pormenorizada sobre o tema. Eles apresentam a informação de que a língua alemã já fazia parte e era um componente da vida cultural no sul do Brasil a partir da metade

do século XIX. As gerações mais jovens, então já encontradas pelas consequências da política de nacionalização do Governo de Getúlio Vargas, não tiveram um contato tão frequente e efetivo com a língua alemã como havia acontecido com seus pais e avós. Mesmo assim, ainda há grande presença e utilização de dialetos e variações da língua alemã, esses são, no entanto, fortemente influenciados pelo português. Essa situação acontece especialmente fora dos grandes centros urbanos.

Por um longo período a língua alemã

perdeu prestígio e importância no Brasil. Após mais de quatro décadas do início da política de nacionalização da Era Vargas, observou-se no Brasil, como informam Soethe & Weininger (2009) “um renascimento do alemão nos anos 80”. Após décadas dos efeitos da política de nacionalização, o interesse pelo alemão começou a ser retomado, esse feito ocorreu não apenas em famílias de origem germânica, mas também em famílias sem qualquer origem relacionada ao alemão. Como motivo e justificativa para essa situação, apresentam Soethe & Weininger (2009: 365) “também na Alemanha o incentivo do intercâmbio tecnológico e científico contribuiu para que então mais pessoas sem origem alemã aprendessem alemão [...] Alemão como Língua Estrangeira ganhou também status de Segunda Língua Estrangeira”.

No Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, onde cerca de 4.000 alunos participam dos cursos, há um número de 700 alunos de alemão. Os alunos são oriundos de diversas áreas acadêmicas, especialmente dos cursos que

<sup>1</sup> ogabrielcaesar@hotmail.com Docente no Departamento de Ensino da UTFPR (Ponta Grossa), atuante no CALEM, leciona Língua Inglesa, Inglês Instrumental e Alemão. Doutorando no Programa de Linguística e Multilinguismo da Universidade Técnica de Darmstadt com orientação da Profa. Dra. Britta Hufeisen.

requerem conhecimento de alemão para concorrer à mobilidade acadêmica, bem como aprendizes com interesses sem relação acadêmica (Soethe & Weininger 2009: 366). Consolidei minha experiência profissional no ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil no CELIN-UFPR por quatro anos (2013-2017), durante esse período eu acompanhei de forma prática a realidade da informação proporcionada pelos autores acima citados. Por meio das informações bibliográficas comparadas com minha experiência profissional, constatei que em sua maioria os alunos estudam alemão como língua terciária no Brasil.

Para Kaufmann (2004: 33) a oferta de línguas estrangeiras nas escolas do Brasil reflete a valorização geral do conhecimento de línguas, isso se mostra também em institutos privados. Línguas estrangeiras nunca foram tão importantes e valorizadas no Brasil. No ano de 2014, realizou-se no Brasil a Copa Mundial de Futebol e, recentemente, o mundo observou novamente com interesse o Brasil durante a realização das Olimpíadas. Esses dois grandes eventos de ordem mundial contribuíram de forma substancial para ampliar a discussão e, principalmente, para confirmar a necessidade do ensino e do domínio de outras línguas. Para Soethe & Weininger (2009: 367) ocorre no momento um mudança histórica na Política de Línguas no Brasil, totalmente diferente de 1937 quando a prática de línguas estrangeiras era perseguida e estigmatizada.

O ensino de línguas está sendo apoiado e incentivado em diversas esferas, em nível municipal, estadual e federal. Procura-se salientar aqui de forma especial o incentivo federal. O programa Ciências Sem Fronteiras<sup>2</sup> teve como objetivo durante um espaço de quatro anos conferir 101.000 bolsas de estudo<sup>3</sup>. Esse programa possi-

bilitou a estudantes de graduação e ainda possibilita a estudantes de pós-graduação um período de permanência em uma universidade anfitriã no exterior. Além de permanências e bolsas de estudos, projetos científicos também são incentivados.

Estudar na Alemanha é objetivo de muitos estudantes e pesquisadores brasileiros, no entanto, há a dificuldade relacionada ao conhecimento linguístico deficitário. A tradição e a excelência dos cursos universitários da Alemanha são reconhecidas mundialmente. Especialmente estudantes de Ciências da Natureza (Física, Química, Matemática) e da área das engenharias buscam uma oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e ampliá-los na Alemanha. Essa situação colabora também para o aumento pela procura de cursos de alemão no Brasil.

### ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA APÓS INGLÊS: A SITUAÇÃO BRASILEIRA

Soethe & Weininger (2009: 363) apontam que a língua inglesa é ensinada “majoritariamente pior do que bem” nas escolas brasileiras. Até o presente momento, quando ocorre uma grande discussão de cunho social, acadêmico e político sobre as mudanças no sistema educacional do Brasil, as escolas oferecem geralmente entre uma e três horas aulas de língua estrangeira semanalmente. Situação essa que somada à formação deficitária de muitos professores prejudica o sucesso das aulas (Kaufmann 2003: 33). A avaliação apresentada por Kaufmann e avaliada Soethe & Weininger não é nada positiva, mas não questiona em momento algum o fato da abrangência do inglês em todo Brasil, mesmo quando a qualidade das

aulas é questionável.

A discussão proposta por Salgo (2009) sobre Didática de Línguas Terciárias - alemão após inglês - é relevante. Durante sua prática docente na Universidade de São Paulo (USP) ela teve oportunidade de observar o perfil geral e majoritário de alunos de alemão daquele contexto. Assim ela apresenta que:

*As descobertas da Pesquisa do Multilinguismo não são de interesse exclusivo para o espaço europeu, mas têm um grande significado para todo o mundo. Como na maioria dos países do mundo, o inglês ganha também no Brasil um papel condutor na aula de língua estrangeira na escola. Alemão, ao contrário, é tipicamente uma língua terciária, na regra aprendida após a primeira língua estrangeira, o inglês. A aula de alemão acontece geralmente fora das escolas, ou em universidades ou em outras instituições como Instituto Goethe (Salgo 2009:2) (MINHA TRADUÇÃO).*

A atenção para com a pesquisa do multilinguismo em nível internacional cresce de forma constante. De forma geral, estudos evidenciam o multilinguismo como sendo inerente à condição humana, e não mais como exceção, forma como o tema foi tratado por muito tempo (cf. Busch 2013, Riehl 2014, Roche 2012).

Também no Brasil o interesse pelo multilinguismo e sua didática vem crescendo na última década. Trabalhos como o de Santos (2013), Ferrari (2014) e de Silva (2016) tematizam aspectos relacionados ao ensino de alemão após inglês para brasileiros. No entanto, as pesquisas e publicações na área ainda são pouco frequentes. Sobre o ensino de alemão e a

<sup>2</sup> Muitos países, em diversos continentes, estão participando do programa Ciências Sem Fronteiras atualmente. Esses são Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Cingapura, Coreia do Sul, Dinamarca, Estados Unidos, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Índia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça e Ucrânia.

<sup>3</sup> <http://www.cienciassemfronteiras.gov.br/web/csf-27/11/2016>

presença do conhecimento de inglês afirma Salgo que:

*No ensino atual de alemão no Brasil os conhecimentos disponíveis de Inglês e as estratégias de aprendizagem já adquiridas nas aulas de inglês não são utilizados. Mesmo assim, os aprendizes utilizam disso, seja de forma consciente ou inconsciente. O uso consciente do pré-conhecimento da L2 dos aprendizes brasileiros no início das aulas de L3 pode com certeza ter impactos positivos no processo de aprendizagem do alemão. Considerações da L2 podem fazer com que a aula de alemão no Brasil seja planejada de forma mais eficiente (Salgo 2009: 3) (MINHA TRADUÇÃO).*

Como enfatiza Salgo, na aula de alemão no Brasil não há, de forma geral, uso total dos recursos didáticos em relação ao potencial multilíngue dos aprendizes na constelação *DaFnE*. A maior parte dos professores e instrutores não recebe formação específica para essa abordagem de ensino, pois não há ainda uma área de pesquisa concreta e atuante na área de Didática do Multilinguismo no Brasil. Mesmo dentro dos cursos de Letras, em especial Letras Alemão, não há tanta discussão como na Europa na área de Germanística como diversas publicações destacam (cf. Busch 2013, Hufeisen & Fischer 2012, Riehl 2014, Roche 2012).

## ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA APÓS INGLÊS (DAFNE): CONSIDERAÇÕES GERAIS

Quando se observa a situação do ensino de alemão de forma internacional pode-se perceber que este idioma geralmente é

aprendido após o inglês (Kretzenbacher, 2008). Raramente o alemão é aprendido como primeira língua estrangeira. Isso ocorre geralmente em regiões fronteiriças com países de fala alemã. Não é o caso do Brasil.

Os princípios e descobertas da Didática do Multilinguismo, da aprendizagem de línguas terciárias e da intercompreensão desempenham um papel condutor na constelação didática *DaFnE*. Esses princípios compreendem a área do conhecimento declarativo e funcionam sobre o uso de sistemas da(s) língua(s) aprendida(s) anteriormente. Estratégias já aprendidas são levadas em consideração, assim como experiências interculturais. Três culturas aparecem diretamente no processo de aprendizagem, são elas: a cultura de origem (Língua Materna, L1) e as culturas alvo (L2+L3) (Hinrichs 2010: 185). Na aula de línguas terciárias acontece o desenvolvimento de consciência linguística que facilita a aprendizagem da língua estrangeira subsequente.

Inglês e alemão são línguas próximas. Quanto mais próximo for o parentesco entre línguas, maior é a chance de intercompreensão. Especialmente na área lexical torna-se fácil reconhecer essa relação de parentesco. Hufeisen & Neuner (2005) complementam explicando que, “importante para o conceito didático do multilinguismo é, entre outros, o grau de parentesco de cada primeira língua (também língua materna) em relação às línguas estrangeiras já presentes”. Neuner et al (2009) escrevem:

*“o parentesco estreito entre inglês e alemão facilita não apenas o ingresso no alemão, quando se aprendeu inglês, mas contribui obviamente também para facilitar o acesso ao inglês, quando se começou primeiramente com alemão”. (MINHA TRADUÇÃO)*

Kretzenbacher (2008: 1) complementa que alemão como língua estrangeira é hoje tipicamente aprendido não mais como primeira língua estrangeira (L2), mas como segunda língua estrangeira ou subsequente, especialmente pelo fato da alta atratividade do inglês.

Para que uma língua possa ser utilizada como Língua Ponte como define Klein, é necessário que o aprendiz disponha de um conhecimento mínimo dessa língua (Klein, 2008: 4). Quando melhor o aprendiz domina essa língua, melhor é o resultado do processo de aprendizagem. Meißner (2004) apresenta a didática do multilinguismo como grande suporte para a aprendizagem de línguas e pleiteia a consideração não exclusiva da língua materna no processo de aprendizagem.

Alemão como L3 após a língua materna e a L2 diferencia-se do alemão como L2 após inglês. No alemão como L2 após inglês como L1 há para o aprendiz a possibilidade de aquisição de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos da L2 por conta das semelhanças psicopológicas sentidas entre L3 e L2, elas oferecem possibilidade de uma perspectiva extra de observação na língua materna e na L2. Alemão como L2 após inglês permite também a aprendizagem continuada da segunda língua através de conhecimento e de consciência metalinguísticos, esses são alguns dos benefícios da aprendizagem multilíngue (Hufeisen, 1991, 2000, 2001).

Em adição aos fatores já pontuados, os aprendizes com conhecimentos em duas línguas já se encontram em um nível avançado no processo de aprendizagem e conhecem seu próprio tipo de aprendizagem, pelo qual se torna mais fácil a eles adquirir uma nova língua, especialmente quando a L3 também se origina do mesmo tronco linguístico da L2. Em uma situação



assim, o conceito da Didática do Multilinguismo pode ser aplicado muito bem, afinal essa abordagem pode ser conectada com a aprendizagem de outras línguas. Todo o conhecimento prévio é contemplado, assim se origina uma aprendizagem econômica, que se configura por menos empenho e mais sucesso em menor tempo.

Similaridades entre a língua alemã e inglesa encontram-se especialmente na área vocabular e das estruturas gramaticais elementares. Sobretudo no vocabulário é possível encontrar muitas correspondências. Em relação a isso escreve Hufeisen (2005: 9):

*Quando as línguas aprendidas são muito semelhantes, esse recurso pode se relacionar especialmente a aspectos linguísticos; eles são na verdade distintos, assim fatores estratégicos de aprendizagem e cognitivos chegam muito mais como suporte. Exatamente nesse caso não é totalmente obrigatório que os docentes sejam falantes perfeitos da L2. Eles ativam, em primeira linha, não a própria língua, mas o potencial de aprendizagem, que já foi investido na aprendizagem da língua anterior. (MINHA TRADUÇÃO).<sup>4</sup>*

O significado das palavras alemãs é facilmente acessível quando o conhecimento prévio de inglês é ativado. São diversas palavras de temáticas do cotidiano (Como: comidas/bebidas; clima/tempo/natureza; animais/plantas; moradia; cidade; relações de parentesco; tempo livre/esporte; moda/roupas; partes do corpo/saúde/doenças; escola; dias da semana; cores; compras), todas que se

desenvolveram de uma origem linguística comum.

Além disso, ambas as línguas adquiriram centenas de palavras do grego e do latim, essas palavras se encontram em outras línguas, também na língua portuguesa. Esses são os chamados internacionalismos, por exemplo: nomes de mês; disciplinas; palavras como organização; metro; táxi; estrutura; modelo; música, polícia – todas essas palavras são perfeitamente intercompreensivas, basta que o falante tenha sido sensibilizado no sentido de reconhecê-las com suas eventuais mudanças gráficas e de pronúncia. Ademais, a língua alemã apropriou-se de muitas palavras oriundas da Língua Inglesa nas últimas décadas, palavras como Baby; Band; Card; Basketball; Party; Interview) – há também centenas de palavras nas áreas da cultura jovem e pop, esporte, tecnologia, moda, mídia e comida e bebida.

A língua inglesa está cada vez mais presente em todos os países e a influência linguística produzida por esta presença é inevitável. Mesmo no Brasil a influência da língua inglesa é diária e nos propicia contato com um ambiente multilíngue autêntico e natural. Em alemão, um termo foi cunhado para expressar a influência do inglês no alemão, *Denglisch*. Artistas de sucesso, como Wise Guys e Udo Jürgens, já produziram canções relacionadas ao tema.

Neuner (2005: 3) afirma que para que a orientação dos conteúdos é muito relevante para ampliação da Didática de Línguas Terciárias. Geralmente na aula de L3 os aprendizes são mais velhos do que na aula de L2. Na regra esses são jovens com uma ampla experiência de aprendi-

dizagem e com um comportamento de aprendizagem já modificado. Para eles é menos motivador quando eles recebem o *Input* exatamente da mesma maneira como receberam na aula de L2. Pode-se partir de que se deve motivar os aprendizes de uma língua estrangeira mais facilmente quando eles têm à disposição bons materiais didáticos, temas que os interessam realmente e que correspondem seus interesses e objetivos de aprendizagem.

Na constelação alemão após inglês ocorre uma didática integrativa de línguas. Na aprendizagem da primeira língua estrangeira (L2) não apenas são adquiridas estruturas, mas um repertório de estratégias e técnicas de aprendizagem também é desenvolvido. Normalmente isso ocorre de forma inconsciente e cada aprendiz desenvolve sua experiência de forma particular. Para o planejamento de aulas pode ser um grande benefício utilizar as técnicas de aprendizagem já disponíveis e trabalhá-las. Isso pode acontecer por meio do suporte de jogos e atividades que comparem as línguas, ou em formas de trabalho social, seja em pares ou grupos, em quais os aprendizes encontram possibilidade de trocar ideias e refletir em conjunto. Nessa abordagem o docente deixa de ter a única função mediadora. Em relação a esse papel escreve Kretzenbacher (2008: 3)

*“na aula de Alemão como Língua Estrangeira é parte das atividades dos docentes estar cientes que muitos aprendizes aprendem Alemão como uma forma de derivação do Inglês, eles devem tornar esse fenômeno claro para os alunos, apontar e praticar as estruturas do alemão que diferem das do inglês”. (MINHA TRADUÇÃO)<sup>5</sup>*

<sup>4</sup> Wenn die zu lernenden Sprachen sich sehr ähnlich sind, kann dieser Rückgriff sich auch stark auf sprachliche Aspekte beziehen; sind sie eher unterschiedlich, so kommen vielmehr lernstrategische und kognitive Faktoren zum Tragen. Gerade bei diesem Fall ist es auch nicht zwingend notwendig, dass die Lehrkräfte perfekte L2-Sprechende sind. Sie aktivieren nicht in erster Linie die Sprachen selbst, sondern das Lernpotenzial, das beim Lernen dieser vorherigen Sprachen angelegt wurde. (Hufeisen, 2005: 9)

<sup>5</sup> Im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache nach Englisch gehört es also zu den Aufgaben der Lehrenden, sich dessen bewusst zu sein, dass viele Lernende Deutsch als eine Art Derivat des Englischen lernen, den Lernenden selbst dieses Phänomen bewusst zu machen, und solche Strukturen des Deutschen, die vom Englischen abweichen, besonders anschaulich zu machen und zu üben. (Kretzenbacher 2008: 3)

## CONSIDERAÇÕES PARA O ESTÍMULO DE DAFNE NO BRASIL

O efeito de transferência linguística é um tema importante ao se pensar a abordagem didática *DaFnE*. Muitos docentes podem se questionar se a abordagem é realmente viável quando refletem sobre as influências negativas que uma língua poderá exercer sobre a outra. A transferência não será totalmente positiva para o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. O inglês, entre as línguas germânicas, é a que apresenta o maior número de diferenças estruturais em relação ao alemão que apresenta relações bem mais íntimas com as demais línguas germânicas, sobre-

tudo na morfossintaxe. Kretzenbacher (2009) evidencia que especialmente a estrutura sintática sujeito-verbo-objeto da língua inglesa é que se diferencia do alemão. O alemão divide a segunda posição do verbo na *Hauptsatz* com todas as línguas germânicas, tendo como única exceção o inglês, mas tem a posição de *Hauptsatz* e *Nebensatz* em comum com as demais línguas germânicas, como o africâner, o holandês e o sueco (Busch & Stenschke, 2008).

Neuner (2005) apresenta como aspectos gramaticais podem ser abordados na aula de *DaFnE*. Esses aspectos são subdivididos nos seguintes grupos: morfologia, preposições, grupos verbais, sintaxe e grupos nominais. Recomenda-se

essa publicação como suporte no planejamento das aulas orientadas para essa abordagem.

A aula de *DaFnE* apresenta uma grande gama de características. A preparação da aula se mostra decisiva para a utilização da Didática do Multilinguismo nessa constelação. Apenas o parentesco linguístico entre o alemão e o inglês não propicia garantia para o sucesso na aprendizagem. Mas como demonstrado nesse trabalho, discussões didáticas, prática de ensino e descobertas científicas têm mostrado que a sensibilização de alunos para eventos corriqueiros na aula e o desenvolvimento de sua consciência linguística são decisivos. ■

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Busch, Brigitta : Mehrsprachigkeit. Stuttgart: facultas wuv UTB, 2013.
- Busch, Albert; Stenschke, Oliver: Germanistische Linguistik. Eine Einführung (bachelor-wissen). 2. E. Tübingen, 2008.
- Ferrari, Bianca : Alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros: A influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- Fischer, Rotraut; Hufeisen, Britta: Textproduktion und Sprachenfolge – Wie beeinflusst die Vorfremdsprache L2 die Textproduktion in der L3 Deutsch als Fremdsprache? Methodische Vorüberlegungen zu einer explorativen Studie. Frankfurt/Main, Lang, 2012.
- Hinrichs, Uwe (Org.): Handbuch der Eurolinguistik. Wiesbaden: Harrassowitz., 2010.
- Hufeisen, Britta : Englisch als erste und deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1991.
- Hufeisen, Britta : A European Perspective – Tertiary languages with focus on German as L3. In: ROSENTHAL, Judith W. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Orgs.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Straßburg, 2005.
- Kaufmann, Göz : Deutsch und Germanistik in Brasilien in: ROLOFF, Hans-Gert (Orgs.). Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXV/1. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 29-39. 2003
- Klein, Horst G. : Entwicklungsstand der Eurocomprehensionsforschung. Frankfurt, 2002.
- Kretzenbacher, Heinz L. : Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. Melbourne, 2008.
- Meißner, Franz-Josef : EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik: zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. St. Augustin: Asgard, 2004.
- Neuner, Gerhard : Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. European Centre for Modern Languages, 2005.
- Riehl, Claudia M. : Mehrsprachigkeit: eine Einführung. Darmstadt: WBG, 2014.
- Roche, Jörg : Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr 2013.
- Salgo, Anna : Die Tertiärsprachendidaktik als ein Beitrag für den DaF-Unterricht in Brasilien: Zur Entwicklung einer brasilien-spezifischen L3-Didaktik. Darmstadt, 2009.
- Santos, Gabriel C. A. : Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Brasilien. Curitiba, 2013.
- Silva, Marina G. L. : A influência do inglês na aprendizagem do alemão: transferência, interferências e usos das formas verbais do passado. São Paulo, 2016.
- Soethe, Paulo A; Weininger, Markus. : Interkulturelle Zusammenarbeit im akademischen Bereich – Geschichtsbewusstsein, Multidisziplinarität und Reziprozität als Rezept für erfolgreiche Projekte. Wie kann man vom „Deutschen“ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009.

# “Ich habe gegernt”: o uso do advérbio *gern* por alunos do Ensino Fundamental II<sup>1</sup>

Cintia Regina da Costa | UERJ

**T**rabalhando como professora de Língua Alemã por 16 anos em um colégio no Rio de Janeiro, tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e observar seus avanços nas habilidades fala, escrita, leitura e redação, assim como na gramática, e perceber alguns persistentes erros, comuns à maioria dos alunos, como é o caso no uso do advérbio *gern*.

Segundo a perspectiva behaviorista, a aprendizagem e posterior aquisição se dão através de imitação, repetição e *feedback* para formação de hábitos (TEIXEIRA, 2008: 2). Por sua vez, a perspectiva inatista afirma que o indivíduo já nasce com a capacidade para aprender uma linguagem, bastando ser exposto a ela, mas que tal capacidade cessa depois da adolescência.

Surge ainda nesse horizonte a pedagogia do pós-método, que dá ênfase ao professor e à sua ação em sala de aula. Somente ele poderia perceber as particularidades de cada aluno em cada contexto, e a partir de então propiciar momentos de

uso efetivo da língua, carregado de significado para os aprendizes.

Partindo da minha prática e das leituras teóricas feitas durante o curso de Especialização em Ensino de Alemão, procurei discutir em que medida as teorias supracitadas ajudariam a entender melhor o fenômeno do uso inadequado do advérbio em questão e como elas poderiam nos auxiliar a impedir que esse uso inadequado se instaure.

## O TRABALHO NO COLÉGIO

Na Educação Infantil as aulas de

alemão são diárias, e o trabalho é inteiramente realizado através de atividades lúdicas, com o objetivo de criar laços afetivos com a língua e a cultura-alvo, para que o aluno se mantenha, daí por diante, motivado e sem bloqueios, assim como sugere a Teoria do Filtro Afetivo de Krashen (SCHÜTZ, 2012: 1).

No Ensino Fundamental I os alunos têm cinco aulas de alemão por semana, e a partir do 7º ano realizam as provas de proficiência específicas para alunos de escolas licenciadas pelo governo alemão através da *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)*, nos níveis A2/B1 e B2/C1. Os diplomas são reconhecidos na Alemanha, caso o aluno pretenda ingressar em uma instituição naquele país (nível B1 para ingresso em escolas de nível médio e B2 para ingresso em universidades).

Como culminância na preparação para essas provas de proficiência, há uma viagem de estudos à Alemanha, onde o aprendido em sala de aula deverá se consolidar na convivência de três semanas

<sup>1</sup> Este artigo baseia-se no trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Ensino de Alemão como Língua Estrangeira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Uerj, em 2014, sob a orientação do Prof. Dr. Ebal Sant'Anna Bolacio Filho.

com uma família e na frequência em uma escola regular alemã, oportunizando a vivência de práticas sociais autênticas da linguagem e das suas peculiaridades culturais.

Segundo Paiva (2005: 6), a aquisição de uma segunda língua (L2) é uma atividade humana e social, portanto será mais efetiva quando houver negociação de sentido e os interlocutores puderem perceber se há evidência negativa, isto é, se o outro não entende a sua comunicação. Comunicando-se com alemães, cada aluno brasileiro poderá testar suas hipóteses e aprender, percebendo seus erros e o que ainda falta em sua produção, mesmo que se trate de uma “interação modificada” (Ibid.), isto é, ainda que os falantes da língua estrangeira usem estratégias para simplificar a comunicação de acordo com o nível de proficiência do brasileiro (por exemplo usando sentenças mais curtas e/ou omitindo formas gramaticais mais complexas), admitindo dele, além disso, expressões que possam não estar totalmente de acordo com a norma culta da língua alemã.

## O TRABALHO NA SALA DE AULA

Antes da viagem de estudos, na situação formal de sala de aula, o ensino e a aprendizagem são parte de um processo controlado, em que as experiências pessoais dos alunos são valorizadas segundo temas pertinentes à sua idade, para que a comunicação se estabeleça numa interação o mais autêntica possível. Entretanto, frequentemente habilidades e aspectos gramaticais são tratados separadamente nos materiais didáticos utilizados, diferente do que preconiza a abordagem comunicativa.

Nunan (1989 apud RICHTER/BALBINOT, 2014: 2) lista cinco outras ca-

racterísticas da abordagem comunicativa:

- ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula; e
- uma tentativa de ligar aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora da sala de aula.

Essa abordagem se baseia, assim, na premissa de que os alunos não necessitam aprender gramática antes de poderem se comunicar, mas irão adquiri-la naturalmente como parte do processo de aprender a se comunicar (ELLIS, 1997: 30).

Porém no trabalho do colégio, os aspectos gramaticais são apresentados separadamente, um por vez, assim como propõe Krashen (1982 apud FIGUEIREDO, Op. cit.: 53). O autor acredita que a aprendizagem ocorre em ambiente formal, e envolve saber as regras, estar ciente delas e ser capaz de falar sobre elas. Dessa maneira, a correção dos erros deverá levar o aprendiz à “representação mental correta da generalização linguística” (Ibid.).

Krashen (Ibid.) considera ainda que aprendizagem e aquisição são processos diferentes. A aquisição de uma L2 se assemelharia ao processo pelo qual as crianças desenvolvem sua língua materna (L1), ocorrendo na comunicação em um ambiente natural, sem instruções formais, e seria inconsciente, na medida em que as

regras da nova língua seriam internalizadas sem que o indivíduo se desse conta.

Em sua Hipótese do Monitor, Krashen afirma que a aprendizagem formal não leva à aquisição, desempenhando apenas um papel de fiscal que monitora a produção linguística do indivíduo, levando-o a se corrigir sozinho. Assim, somente a língua adquirida seria disponível para o uso em uma comunicação espontânea, pois apenas conhecer as regras de uma língua não significa necessariamente que o indivíduo saberá usá-la (Idem: 51).

VIEIRA (2009: 23) diverge de Krashen, e não considera aprendizagem e aquisição como necessariamente opostas, argumentando que o conhecimento declarativo pode se transformar em procedural. Segundo KEMPE & PIETSCH (2001/2002: 3), declarativo seria o conhecimento teórico sobre o assunto - no nosso caso, a gramática da língua alemã. A maioria dos falantes nativos de qualquer língua não possui conhecimento declarativo, mas sabe falar de forma adequada e se comunicar. E o conhecimento procedural seria aquele internalizado - o uso correto das estruturas do Alemão como L2 por automatização.

No trabalho em sala de aula no colégio, o conhecimento vai-se construindo através de uma reflexão metalinguística na correção dos erros, onde podemos perceber que os alunos são muitas vezes capazes de descrever a língua, mas não de usá-la fluentemente, ainda que os textos sejam didatizados para que se instaure uma necessidade comunicacional, uma vez que é principalmente na interação em Alemão que os alunos devem avançar na sua interlíngua.

Segundo Larry Selinker (1972 apud ELLIS, Op. cit.: 33), o indivíduo, em seu aprendizado, vai construindo um “sistema de regras linguísticas abstratas, que são base da compreensão e da produção



da L2". Portanto, variabilidade e transitoriedade são características importantes da interlíngua.

Segundo a Hipótese do *Input* de Krashen (Idem: 47), o indivíduo usa sua competência linguística e seu conhecimento de mundo para processar novas informações fornecidas, e posteriormente, em um prazo que varia de pessoa para pessoa, fazer uso delas em seu discurso, ou seja, no *output*. A aquisição da nova estrutura é decorrência da aquisição do significado. Por isso, são oferecidos sempre *inputs* compreensíveis no trabalho em sala de aula.

Podemos citar o seguinte exemplo da nossa prática: Uma vez que os alunos até o 4º ano sabem compreender e produzir sentenças simples no tempo verbal *Präsens* (Presente do Indicativo, em Português), no início do 5º ano eles deverão narrar o que fizeram nas férias. Eles vão usar o vocabulário e a formação de frases que já conhecem ("i"), e deverão estar prontos para acrescentar novas informações ("i + l"), no caso, o tempo verbal *Perfekt* (Pretérito Imperfeito), passando, daí por diante, a narrar fatos ocorridos no passado.

## O USO DO ADVÉRBIO *GERN*

Um clássico exemplo de dificuldade nessa passagem do conhecimento declarativo ao conhecimento procedural, é o uso do advérbio *gern*, um advérbio de modo, que acompanha um verbo no infinitivo, significando que se gosta de realizar aquela ação. Por exemplo, "*Ich lese gern.*" significa "Eu gosto de ler." (*lesen* = ler)

No material didático adotado para o 4º ano (alunos de 8 a 9 anos de idade) o advérbio aparece pela primeira vez com o tema "Atividades e preferências", na graduação *gern - lieber* (comparativo) - *am*

*liebsten* (superlativo). O exercício de leitura de pequenos diálogos é acompanhado do áudio, para compreensão e posterior treino da pronúncia. Em seguida, inserido na expressão "*mag gern*" em contraposição a "*mag nicht*", será utilizado em diálogos entre os alunos. Há também exercícios escritos e uma demonstração na parte exclusiva de gramática no livro de exercícios.

A partir de então, *gern* ocorre em outras lições, principalmente relacionado a atividades orais, de compreensão auditiva, e em textos e atividades lúdicas que remetem à comunicação oral, como canções, um *quiz* televisivo, ou um poema acompanhado da gravação no CD para compreensão auditiva.

No 5º ano (crianças de 9 a 10 anos) o material didático é diferente, composto pelos livros texto e de exercícios, e por exercícios adaptados e confeccionados pela equipe de professores, com cópias avulsas. O advérbio *gern* é reintroduzido isolado, isto é, sem estar associado às suas formas de comparativo e superlativo, sempre em textos que remetem à comunicação direta entre os pares, como em uma comunicação em um quadro de avisos, ou na descrição de fotos, por exemplo, porém não surge com frequência nos exercícios.

Nos 6º e 7º anos a ocorrência do *gern* no novo material didático é ainda mais rara, embora já seja usado em textos com narração indireta, ou seja, que não são diálogos.

A partir dos 8º e no 9º anos, quando os alunos estão mais velhos e podem usar diferentes estratégias de comunicação com maior consciência, com toda uma gama de novos conteúdos, e já detentores de conhecimentos gerais mais amplos, eles irão realizar as primeiras provas internacionais (nível A2). É precisamente nesse ponto da aprendizagem que eles passam a usar o advérbio como se fosse

um verbo, com grande frequência.

Trocar a categoria gramatical de *gern* não significaria necessariamente uma perda semântica: um alemão nativo poderia compreender a sentença, já que o advérbio traz consigo uma ideia positiva. Poderíamos dizer então que se trata de um "erro" ou apenas de um "deslize"? Para Corder (1981 apud ELLIS, Op.cit: 94), o erro (*error*) tem duas principais características: diz respeito à competência, isto é, se o indivíduo já adquiriu de fato a estrutura ou não; e é sistemático, ou seja, ocorre com muita frequência ou sempre. O deslize (*mistake*), por sua vez, pertence ao âmbito da performance, e é aleatório, como uma espécie de negligência; assim, os alunos seriam até mesmo capazes de se autocorrigir.

No nosso caso, ainda que a falha em produções com o advérbio *gern* possa não interferir gravemente na inteligibilidade da comunicação, a frequência com que ocorre mostra que não se trata de um deslize no uso de estruturas que já conhecem, mas que é um erro sistemático, e sugere uma lacuna na interlíngua dos alunos.

Consideraremos as perspectivas behaviorista e inatista, na tentativa de explicar a ocorrência desse erro.

## A PERSPECTIVA BEHAVIORISTA

Assim como Krashen, Skinner (1957 apud TEIXEIRA, 2008: 38) acredita que o processo de aquisição de uma L2 é semelhante ao de uma criança aprendendo sua língua materna. Para o principal defensor do behaviorismo, o indivíduo imita o que ouve, repetindo-o. Se receber um *feedback* positivo na comunicação, a nova estrutura será praticada através de mais repetição, até que seja finalmente incorporada aos seus hábitos de uso correto da língua.

De acordo com a concepção behaviorista, portanto, a frequência cada vez menor do contato com o advérbio *gern* no material didático dos alunos, e menos atividades com seu uso efetivo teriam como consequência uma crescente dificuldade de incorporá-lo aos seus hábitos na Língua Alemã, até que esquecessem completamente o seu uso correto.

Outra premissa básica do behaviorismo é a de que a L1 interfere na formação de novos hábitos, podendo mesmo levar a aprendizagem de uma L2 ao fracasso. Para preencher as lacunas em sua interlíngua, os alunos recorreriam à “transferência de estruturas da L1 para a L2” (ELLIS, Op.cit.: 51). Uma vez que não há um advérbio com o mesmo significado de *gern* na Língua Portuguesa, esta influenciaria a construção em Alemão: “*Ich gern lesen*” (“gostar de” + verbo). Assim, os alunos formam frases com os elementos sintáticos de sua língua materna usando a construção canônica Sujeito+Verbo+Objeto, e até mesmo conjugam *gern* como se fosse um verbo, provando que compreenderam o “sistema” (as regras da L2 na memória declarativa), mas ainda não conseguem usar o “item” específico (Idem: 13, tradução nossa) em sua produção.

Nem todas as pesquisas concordam que o conhecimento consciente e a exaustiva prática das formas linguísticas sejam os principais caminhos para que se chegue ao uso real e comunicativo da língua, nem que exista de fato uma ordem natural, uma sequência fixa na ordem da aquisição. Às vezes, os aprendizes começam a usar uma estrutura com precisão, e passam depois a fazer erros. A aquisição de uma estrutura gramatical particular deveria então ser vista sempre como um processo envolvendo construções transitórias, como já vimos no conceito de interlíngua.

## A PERSPECTIVA INATISTA

Ao contrário da perspectiva behaviorista, Krashen afirma que a maior fonte de erros é “intra”, e não “interlingual” (ELLIS, Op.cit.: 59), ou seja, a maioria dos erros ocorre devido a estratégias que se assemelham às usadas por crianças ao aprender a sua língua materna, e não porque se deixam influenciar pelas regras de sua L1, quando já está consolidada.

A principal teoria inatista é a dos Universais Linguísticos ou Teoria da Gramática Universal (GU) de Chomsky (1950 apud HSU, 2013: 515), que explica a aquisição da L2 através de um componente linguístico, biológico e inato, que é comum a todas as pessoas. As crianças nascem com a capacidade de aprender qualquer língua a que estão expostas no seu ambiente. Com base na teoria de Chomsky, Lennenberg (1967 apud SCHÜTZ, 2015: 1) afirma que o processo linguístico irá se desenvolver, mesmo que os aprendizes não façam uma quantidade numerosa de exercícios de imitação ou repetição.

- Ainda segundo Lennenberg (Ibid.) a capacidade de aquisição de uma língua declina no final da adolescência, no que ele denominou como o “período crítico”. As investigações da neuropsicologia sobre a cognição humana voltaram-se principalmente para a assimetria funcional dos hemisférios cerebrais humanos (OLIVEIRA, 1989: 6). O cérebro possui uma fissura longitudinal que o divide em hemisférios esquerdo e direito, conectados entre si e a outras partes do corpo humano por redes neurais (MATOS, 2007). Essa lateralização se inicia ainda na gestação e é concluída de 12 a 14 anos após o nascimento, quando os hemisférios assumem definitivamente diferentes funções: o lado esquerdo é lógico e analítico, e o direito é criativo e emocional, sendo responsável por receber as infor-

mações e as experiências, que são sedimentadas como conhecimento no lado esquerdo, que é a matriz da linguagem (SCHÜTZ, Op.cit: 1). Assim, já que os hemisférios comunicam-se mais livremente na infância, esse seria o período onde a criança adquire uma língua mais facilmente, inclusive uma L2.

Além do cérebro, há outros órgãos responsáveis pela aquisição da L1, que pertencem ao aparelho auditivo e ao articulatório/fonador. É fato que crianças e adolescentes possuem maior acuidade auditiva (recentemente houve intensa discussão sobre inovadores aparelhos para evitar aglomerações de adolescentes em determinados lugares), assim como maior flexibilidade muscular em seu aparelho articulatório. Consequentemente, adultos e adolescentes que já passaram pelo período crítico demonstrariam maior dificuldade na aquisição de uma L2, principalmente no que se refere à pronúncia.

Scarpa (1996 apud MUSSALIM, 2001) não considera legítima essa investigação biológica e cita quatro argumentos de Aitchinson (1989: 17), que mostrariam exceções à hipótese:

- a) casos de estudos de indivíduos que foram isolados de qualquer convívio social ou troca linguística e adquiriram a linguagem tardiamente;
- b) o desenvolvimento da fala de crianças com síndrome de Down;
- c) a suposta sincronia do período crítico com a lateralização hemisférica;
- d) dificuldades de aquisição de segunda língua depois da adolescência.

Esses quatro casos provariam que não há evidências irrefutáveis do começo do período crítico por volta dos dois anos, assim como do fim dele depois da adolescência.

Também na experiência no colégio

pode-se perceber distintos casos quanto à aquisição de alunos com a mesma idade, ainda que tenham frequentado as mesmas aulas de alemão pelo mesmo tempo, e, portanto, vivenciado as mesmas experiências de aprendizagem. Divididos em dois diferentes grupos de acordo com seu nível de proficiência (C1 para os alunos mais adiantados e B1 para os alunos com um ritmo mais lento na apreensão do conteúdo), observamos que suas produções escrita e oral variam bastante quanto à correção e à forma, ainda que dentro do mesmo grupo. Fica claro então que, como para todos os campos do saber, há pessoas que têm maior “facilidade” para aprender idiomas do que outras, assim como outras têm mais “talento” para a matemática, por exemplo.

## PEDAGOGIA DO PÓS-MÉTODO

Analisamos aqui as premissas, segundo as quais o momento ideal para se alcançar proficiência em uma L2 é na

infância, quando a aquisição da linguagem e a descoberta do mundo acontecem concomitantemente, tornando possível que a L2 fique tão enraizada cognitivamente quanto a língua materna.

Porém, continuamos em constante reflexão sobre novas perspectivas para otimizar nossa ação como professores: qual abordagem, qual método adotar? Borges diferencia abordagem e metodologia, sendo aquela:

*“fruto das reflexões de teorizadores (das comunidades científicas), ao passo que a metodologia é o resultado direto do que o professor-educador definitivamente realiza em contextos reais de ensino-aprendizagem, lançando mão ou não (implícita ou explicitamente) da visão dos teorizadores. (Borges, 2010: 29)*

A autora cita Kumaravadivelu (1994 apud Borges, Ibid.) sustentando que método algum pode ser realizado em sua forma pura, pois nenhum foi derivado das

experiências reais de sala de aula, mas desenvolvidos por teorizadores e “artificialmente transplantados” para os contextos de ensino. A pedagogia do pós-método parte dos “parâmetros de particularidade, praticabilidade e possibilidade” (Ibid.), e deve ser particular de cada professor, que, no contato direto com os alunos, respeitando cada diferente contexto de ensino, poderá observar “a qualidade (e não quantidade) dos resultados obtidos no processo” (Ibid.). Ele deve então usar sua intuição para propiciar momentos de uso efetivo da língua, carregado de significado para os aprendizes, concretizando-se assim a construção de uma pedagogia do pós-método em sala de aula.

Em nossa busca para levar os alunos à aquisição da língua alemã, o pós-método pode, portanto, oferecer uma opção, focando na autenticidade do ambiente e, principalmente, na pessoa do professor, que é mais importante do que o caráter das atividades (lúdicas ou não), sendo ambos ainda mais importantes do que qualquer planificação didática predeterminada. ■

## REFERÊNCIAS

- BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.13, n.2, p.397-414, jul./dez. 2010.
- ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition. Oxford Introductions to Language Study*. Oxford: OUP, 1997.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Aquisição e aprendizagem de segunda língua*. *Revista Signótica*, 7:39-57, jan./dez. 1995.
- HSU, Chih Hsin. Revisiting causes of grammatical errors for ESL teachers. *Educational Research*. Vol. 4(6) pp. 513-516, jun. 2013.
- JENKINS, Eva-Maria; SCHÜCH, Katja; ROTHFÜß, Jürgen et al. *Wir 2*. Stuttgart: Klett Verlag, 2010.
- KEMPE, Claudia; PIETSCH, Katharina. Grundlagen des Wissens- und Fertigkeitserwerbs: Vom Konzept zur Lösung komplexer Probleme. In: *Seminar im Wintersemester*. Anais Institut für Psychologie. Bochum: 2001/2002. Disponível em: 29 nov. 2016, 11:22:59
- LENNENBERG, Eric H. *Biological Foundations of Language*. Nova Iorque: Wiley: 1967.
- KRASHEN, Stephen. *Principles and practice in second language acquisition*. 1982.
- MATOS, Frank Herles. Lateralização cerebral. In: *World Observatory*. 2007. Disponível em: <http://frankherles.wordpress.com/2007/11/05/lateralizacao-cerebral/>. Acesso em: 31 ago. 2014, 17:32:58
- OLIVEIRA, Maniusia Mota de. *Lateralização cerebral de funções e sua implicação para a cognição humana : do paradigma do duplo sistema funcional de processamento a um enfoque de sistema complexo*. Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9625>. Acesso em: 31 ago. 2014, 15:08:10

- PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. *Sistemas Complexos*. UFMG/CNPq, 2005.
- PRATTS, Susi Mari. *O ensino de segunda língua para crianças*. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir/arq53.pdf> . Acesso em: 31 ago. 2014, 16:22:17
- RABL, Enikö; WEBER, Renate; JENKINS-KRUMM, Eva-Maria et al. *Team Deutsch 1*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2013.
- RICHTER, Marcos Gustavo; BALBINOT, Marcio. *A abordagem comunicativa na aquisição da língua escrita*. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/lec/02\\_01/MarcioLC6.htm](http://coral.ufsm.br/lec/02_01/MarcioLC6.htm). Acesso em: 29 set. 2014, 21:23:23
- ROCHA, Claudia. 2007. *O Ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro*. DELTA 23 (2).
- SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). In: *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. pág. 203-232. Disponível em: <http://www.ronaldomartins.pro.br/psicolingüistica/Scarpa.pdf> . Acesso em: 31 ago. 2014, 16:57:03
- SCHÜTZ, Ricardo. A idade e o aprendizado das Línguas. In: *English Made in Brazil*, 2012. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-apre2.html> . Acesso em: 28 nov. 2016, 10:17:21
- STILO, Tiziana; PRADIER, Gudrun; SEEGER, Harald et al. *Einfach stark*. Köln: Gilde Verlag, 2009
- TEIXEIRA, Luciana do Amaral. *A hipótese da neutralidade teórica e os objetos de aprendizagem para o ensino da língua inglesa: um estudo de caso*. Orientadora: Violeta de San Tiago Dantas Barbosa Quental. Rio de Janeiro: Puc, 2008. Dissertação de Mestrado
- VIEIRA, Cristiane Rodrigues. *O erro na aprendizagem de inglês-LE: Uma análise da Interlíngua escrita de alunos do Núcleo de Línguas da UECE*. Orientadora: Laura Tey Iwakami. Fortaleza: Universidade estadual do Ceará, 2009. Dissertação de Mestrado



# Ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung der Phraseologismen im DaF-Unterricht

Magdalena Szymańska Lázaro da Silva | UFC

In der Unterrichtspraxis beobachtet man oft, dass Phraseologismen immer ein großes Problem für den Lerner/innen darstellen. Dies ergibt sich aus der Komplexität des Wesens der Phraseologismen sowie aus ihren zahlreichen Funktionen, die auf der Textebene zu erfüllen sind. Andererseits nehmen phraseologische Ausdrücke in der Alltagskommunikation einen wichtigen Platz ein und sind aus dem Sprachgebrauch nicht wegzudenken. Die Phraseologie wird heutzutage als eigenständige wissenschaftliche Disziplin angesehen, deren Entwicklung auf die 1970er Jahre zurückgeht. Seitdem nimmt die Zahl fremdsprachendidaktischer Arbeiten zu und es wird verstärkt phraseologische Forschung betrieben. (vgl. Hessky, 1992; Kühn, 1992; Lüger, 1997, 2004; Dobrovolskij, 1995; Fleischer, 1997; Aguado, 2002; Anismova, 2002; Wojtak, 1996; Hallsteinsdottir, 2001, 2006, 2011; Ehrhardt, 2014), um nur einige zu nennen. Auf den ersten Blick wird klar, dass der Gegenstandsbereich der Phraseologie sehr breit und heterogen ist. Neben dem Terminus Phraseologismen werden auch andere Ausdrücke verwendet, wie z. B. *Idiome, Redensarten, Redewendungen, feste Wendungen, idiomatische Wendungen, idiomatische Verbindungen, feste Verbindungen, Phraseme, Phraseolexeme*. Schemann (1993) erwähnt noch viele weitere Bezeichnungen für phraseologische Einheiten. Zu nennen sind beispielsweise: *fertig geprägte Ausdrücke, idiomatische Ausdrücke, komplexe Einheiten, Fertigbauteile, stehende Ausdrücke, komplexe Einheiten, phraseologische Einheiten, erstarrte Formeln, sprachliche Formeln, erstarrte Fügungen, feste Fügungen, Gebrauchsmetaphern, sprachliche Gebrauchsmuster, sprichwörtliche Redewendungen, sprichwörtliche Redensarten, feste Redensarten, metaphorische Redensarten, fest gefügte Wendungen, feste Wortgruppen, geformte Wortblöcke, feste phraseologische Wortverknüpfungen, Sprachformeln, vorgeformte Sprachwendungen* und andere.

Es kann festgestellt werden, dass die Definition von idiomatischen Einheiten sehr komplex, schwierig zu systematisieren und „ihr linguistischer Status keineswegs eindeutig geklärt ist“ (Schemann, 1993). Burger (2010) definiert den Begriff „Phraseologismus“ folgendermaßen:

*Erstens bestehen sie aus mehr als einem Wort, zweitens sind die Wörter nicht für dieses eine Mal zusammengestellt, sondern es handelt sich um Kombinationen von Wörtern, die uns als Deutschsprechenden genau in dieser Kombination (eventuell mit Varianten) bekannt sind, ähnlich wie wir die deutschen Wörter (als einzelne) kennen. Ausdrücke mit diesen beiden Eigenschaften nennen wir Phraseologismen (Burger, 2010: 11)*

Phraseologismen verfügen über Merkmale, die zur Abgrenzung phraseologischer Einheiten von freier Wortverbindungen am häufigsten verwendet werden. Zu den Merkmalen gehören nach

Burger (2010): Polylexikalität, Festigkeit, Idiomaticität, Lexikalisierung und Reproduzierbarkeit. Phraseme bestehen erstens, aus mehr als einem Wort, sie sind daher polylexikal. Als Obergrenze gilt meistens die Satzgröße. Das zweite Kriterium ist die Festigkeit. Damit wird gemeint, dass Phraseologismen in einer Sprachgemeinschaft genau in dieser Wortkombination vorkommen, auf diese Weise „bekannt und gebräuchlich“ sind. Man versteht den Ausdruck als Ganzes „ohne auf die potenzielle wörtliche Bedeutung zurückgreifen zu müssen“ (Burger, 2010: 16f). Die dritte Eigenschaft von Phrasemen ist die Idiomaticität. Die Bedeutung der Phraseme lässt sich nicht aus der wörtlichen Bedeutung der Komponenten erschließen und somit haben die Komponenten satzextern eine andere Bedeutung als einzeln für sich. Idiomaticität ist nicht nur für DaF-Lerner ein schwieriges, aber auch sehr interessantes Phänomen, das zweifellos im Unterricht behandelt werden sollte. Ein weiteres Merkmal ist die Lexikalisierung, die als Speicherung im mentalen Lexikon bezeichnet wird (Dobrovolskij 1995:18; Fleischer, 1997: 62) und schließlich die letzte Eigenschaft der Phraseme wird als

---

Phraseologische Ausdrücke  
„können die Sprache  
auflockern und einem Text die  
allzu strenge Sachlichkeit  
nehmen. Sie können ihm  
emotionale Expressivität,  
Anschaulichkeit und  
Eindringlichkeit verleihen“  
(Wojtak/Richter, 1994)

---

Reproduzierbarkeit bezeichnet, d.h., dass Phraseme in der sprachlichen Handlung nicht neu gebildet, sondern als ganze Einheiten reproduziert werden. Man merkt also, dass diese Klasse sehr heterogen ist und für die Erforschung und die Vermittlung eine Herausforderung darstellt. Man unterscheidet verschiedene Gattungen von Phrasemen, wie: Sprichwörter (*Aus den Augen, aus dem Sinn*), Idiome (*der Hahn im Korb sein*), Kinegramme (*sich die Hände reiben*), Kollokationen (*zur Entscheidung kommen*), Zwillingsformeln (*klipp und klar*), geflügelte Worte (*Eile mit Weile*). Die wenigen Beispiele zeigen schon, dass sich Phraseme durch seine Bildhaftigkeit und Expressivität auszeichnen und das macht sie zu ausdrucksstarken Sprachmitteln. Phraseologische Ausdrücke „können die Sprache auflockern und einem Text die allzu strenge Sachlichkeit nehmen. Sie können ihm emotionale Expressivität, Anschaulichkeit und Eindringlichkeit verleihen“ (Wojtak/Richter, 1994). Deshalb machen Phraseologismen einen wichtigen Teilaspekt der kommunikativen Kompetenz in einer Sprache aus. In der Alltagskommunikation spielen Phraseme in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Rolle. Deshalb ist es auch von Bedeutung, auf verschiedene Aspekte der Phraseme im Unterricht einzugehen, wie z.B. die emotionalen Bedingungen des Gebrauchs von Phraseologismen (etwa ironisch oder abwertend), auf die kommunikative Ebene des Gebrauchs von Phraseologismen (umgangssprachlich, salopp, derb usw.), oder auf die Zeitgebundenheit des Gebrauchs von Phraseologismen, also die Frage, ob ein Phraseologismus noch zeitgemäß oder schon veraltet ist. Die Beschäftigung mit solchen Phänomenen ist auch ein Beitrag zum besseren Verständnis der eigenen Muttersprache. Hallsteinsdóttir (2011) betont die Rolle der Muttersprache beim

Phrasemerwerb: die Lernenden reflektieren ihre Muttersprache ständig mit, beim Erwerb von Phrasemen werden muttersprachliche Kenntnisse auf die fremdsprachlichen übertragen. Auf diese Weise bildet sich eine Grundlage für die Rezeption. Die muttersprachliche phraseologische Kompetenz wird „bewusst oder unbewusst auf fremdsprachliche Phraseologismen übertragen“ (Hallsteinsdóttir, 2011:12). Wenn bei einem unbekanntem fremdsprachlichen Phrasem eine muttersprachliche Entsprechung existiert, wird das Phrasem durch muttersprachlichen Transfer mühelos begriffen. Von daher ist die Beschäftigung mit Phrasemen in sprachlich homogenen Gruppen von großer Bedeutung. Die Lerner/innen sollen zunächst ihre muttersprachliche phraseologische Kompetenz bewusst reflektieren, damit sie einen Spürsinn für die fremdsprachliche Phraseologie entwickeln. Dabei ist es wichtig, dass die grundlegende theoretische Fundierung gewährleistet wird. Dabei spielt die Fachlektüre zu den Typen der zwischensprachlichen Äquivalenz eine Rolle sowie die kritische Wörterbuchnutzung in Bezug auf Phraseologismen. Der Umgang mit den Wörterbüchern verläuft nicht immer gradlinig. Lerner/innen haben oft Schwierigkeiten und wissen nicht unter welchem Stichwort wurden die Phraseologismen aufgeführt, in welcher Form und wie wird die Bedeutung erklärt oder auch wie man zusätzliche Angaben (stilistische bzw. regionale Markierung, Informationen über Etymologie etc.) im Wörterbuchartikel findet. Vor allem für fortgeschrittene Lerner/innen ist es interessant, die Phraseme kontrastiv zu betrachten. Die vertiefte Beschäftigung mit den Eigenschaften von Redewendungen, der Vergleich von sprachlichen Einheiten zweier oder mehreren Sprachsystemen

---

Somatismen machen im Deutschen bis zu 20 Prozent aller festen Wortverbindungen aus und sind auch im Portugiesischen recht zahlreich vertreten.

---

kann sich auf die Lerner/innen sehr motivierend auswirken. Die Thematisierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Ausgangs- und Zielsprache trägt außerdem zur Bewusstmachung von Möglichkeiten des Gebrauchs bei. In dem Zusammenhang bieten sich auch phraseologische Vergleiche an, um die verschiedenen zwischensprachlichen Äquivalenz-Relationen näher zu charakterisieren. Der Äquivalenzbegriff wird von verschiedenen Forschern unterschiedlich interpretiert und es gibt in der Literatur unterschiedliche Auffassungen zu den Bewertungen von Äquivalenzbeziehungen (vgl. u.a. Koller, 1994, 2007; Földes, 1985; Krohn 1994; Korhonen 2007). Es ist denkbar, Phraseologie in die Wortschatzarbeit miteinzubeziehen und die Äquivalenzbeziehungen zwischen der Ausgangs- und Zielsprache zu analysieren. Dies sollte am besten im Kontext geschehen, so dass sie im Blick auf Textzusammenhänge gelernt werden. Es eignet sich beispielsweise beim behandelten Themenkomplex „Körper und Gesundheit“ auf Phraseologismen Aufmerksamkeit zu lenken. Somatismen gehören zu einer bestimmten Sachgruppe der Phraseologismen und sind ein fester Bestandteil allgemein gebräuchlicher Lexik. Solche Phraseologismen werden semantisch dadurch gekennzeichnet, „[...] dass sie eine oder mehrere Komponenten

enthalten, die einen menschlichen oder tierischen Körperteil, ein Körperorgan oder eine Körperflüssigkeit bezeichnen: Bein, Arm, Herz, Leber, Blut“ (Krohn, 1994: 20). Sie weisen auch die Merkmale der Stabilität und der Reproduzierbarkeit auf und sind entweder teil- oder vollidiomatisch. Somatismen machen im Deutschen bis zu 20 Prozent aller festen Wortverbindungen aus und sind auch im Portugiesischen recht zahlreich vertreten. Der Aufgabenbereich der kontrastiven Phraseologie ist unter anderem die Voll-, Teil- oder Nulläquivalenzen aufzuzeigen. Basierend auf den Äquivalenzbeziehungen bei Korhonen (2007) wurden Somatismen mit der Komponente *Auge* analysiert. Laut Korhonen (2007) bewegen sich die Äquivalenztypen zwischen den Polen Voll- und Nulläquivalenz (in seiner Terminologie: totale Äquivalenz und totale Differenz), in Teiläquivalenz (unterteilt in Teiläquivalenz im engeren Sinne, partielle Differenz und totale Differenz), sowie die Ersatzäquivalenz (Nulläquivalenz). Die untersuchten Phraseologismen wurden folgenden Wörterbüchern entnommen: Duden, Bd. 11, Redewendungen., Wörterbuch der deutschen Idiomatik (2008), Dicionário de Alemão-Português (2009), Porto Editora., Langenscheidt - Taschenwörterbuch Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch (2001), Pons Standardwörterbuch Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch (2002), Tochtrop, Leonardo (2006): Dicionário Alemão-Português und Wahrig. Dicionário semibílingue para brasileiros (2011). Im Duden Bd. 11 wurden 95 Somatismen mit der Komponente *Auge* identifiziert. Im nächsten Schritt wurden diese in weiteren fünf zweisprachigen Wörterbüchern des Sprachpaares Deutsch-Portugiesisch aufgelistet. Auf diese Weise wurden 75 der analysierten Phraseologismen im Wahrig,

26 im Langenscheidt, 18 im Pons, 44 im Porto und 17 im Tochtrop Wörterbuch gefunden. Das bedeutet, dass den 95 deutschen Phraseologismen insgesamt 180 portugiesische Phraseologismen gegenübergestellt werden. Jedem Phraseologismus entspricht in vielen Fällen jedoch mehr als ein Übersetzungsvorschlag. Somit ergibt sich, dass den 180 deutschen Phraseologismen eigentlich 230 portugiesische Übersetzungen vorliegen. Es sind die Äquivalente, die den deutschen Beispielen auf der Grundlage der aufgeführten zweisprachigen Wörterbücher entsprechen und die der Analyse unter dem Aspekt der Äquivalenz dienen. Alle Übersetzungsvarianten wurden in Betracht gezogen und auf dieser Grundlage wurden dann die Äquivalenzbeziehungen zwischen jedem einzelnen deutschen Phraseologismus und der entsprechenden portugiesischen Variante festgestellt. Da es sich um sehr differenzierte Äquivalenzeinträge und Übersetzungsvorschläge in den jeweiligen Wörterbüchern handelt, bietet es sich umso mehr die Varianten mit den Lernern im Unterricht zu besprechen und sie somit zur Reflexion zu motivieren. Im Hinblick auf das phraseologische Merkmal, die Festigkeit, ist auch wichtig im Auge zu behalten, dass es zu Abweichungen vor der üblichen Form des Phrasems kommen kann. Laut Burger (2010, 24) gibt es nicht eine vollständig fixierte Nennform, in der Phraseologismus im Wörterbuch aufgeführt wird, sondern zwei oder mehrere ähnliche Varianten. Das Beispiel soll solche Abweichungen veranschaulichen: *einer Sache (Dativ) ins Auge sehen/blicken* (im Duden); *einer Sache ins Auge blicken, sehen* (Wahrig); *fest ins Auge sehen* (Langenscheidt); *der Gefahr ins Auge sehen* (Porto); *ins Auge sehen* (Tochtrop).

Laut Korhonen (2007) werden als volläquivalente solche Phraseologismen

bezeichnet, die in allen wichtigen Parametern mit der kontrastierten Einheit übereinstimmen. Die Volläquivalenz kann als Idealfall angesehen werden. „Zugelassen sind nur Unterschiede in Bezug auf Varianten, die im Sprachsystem verankert sind“ (Korhonen, 2007). Beispiele aus dem Korpus wären: dt. *die Augen aufreißen* – port. *arregalar os olhos* (Pons, Wahrig); dt. *halte die Augen und Ohren auf!* – port. *mantém os olhos e ouvidos abertos!* (Porto); dt. *so weit das Auge reicht* – port. *até onde a vista alcança* (Wahrig); dt. *Augen wie ein Luchs haben* – port. *ter olhos de lince* (Wahrig); dt. *jmdm. etw. an der Augen ablesen* – port. *ler alguma coisa nos olhos de alguém* (Wahrig, Pons); dt. *etwas mit anderen Augen ansehen* – port. *olhar alguma coisa com outros olhos* (Wahrig); dt. *um j-s schöner Augen willen* – port. *pelos belos olhos de alguém* (Langenscheidt); dt. *um j-s schöner Augen willen* – port. *pelos belos olhos de alguém* (Langenscheidt). Bei der Teiläquivalenz weist Korhonen (2007) auf Unterschiede wie Artikelgebrauch, Numerusabweichungen, unterschiedliche Reihenfolge der Komponenten oder Unterschiede in der Wortbildung und in der Lexik auf. Im Bereich der Teiläquivalenz im engeren Sinne wird auf kleinere morphosyntaktische Unterschiede eingeschränkt (in diesen Fällen unterscheiden sich z.B. die Substantivkomponenten in Bezug auf Kasus, Präpositionen, Numerus, Gebrauch des Artikels, Possessivpronomens sowie die Wortfolge und zum Teil die Wortbildung). Als Beispiel sind aufzuführen: dt. *das Auge des Gesetzes* – port. *os olhos da lei* (Wahrig); dt. *das Auge beleidigen* – port. *ferir os olhos* (Porto); dt. *ich traute meinen Augen nicht, als ich das sah* – port. *não acreditei em meus próprios olhos quando vi aquilo* (Wahrig); dt. *du schläfst wohl mit offenen Augen* – port. *você está dormindo de olho aberto* (Wahrig). Die zweite Gruppe bilden Teiläquivalente, die nach Korhonen (2007) durch eine partielle Differenz

gekennzeichnet werden. Partielle Differenz bedeutet, dass die Bildmotivation eine Ähnlichkeitsvorstellung aufweist, aber die Phraseme unterscheiden sich teilweise in der Lexik und Morphosyntax, sodass die lexikalischen Komponenten ausgetauscht werden können: dt. *so weit das Auge reicht* – port. *ao alcance da vista* (Pons); dt. *meine Augen waren größer als der Magen* – port. *fiquei com o olho maior do que a boca* (Wahrig); dt. *große Augen machen* – port. *arregalar os olhos* (Langenscheidt, Pons, Porto, Tochtrop); dt. *ein Auge auf etw. werfen* – port. *dar uma olhadinha* (Langenscheidt); dt. *ein Auge werfen auf* – port. *lançar os olhos sobre; dar uma olhadela* (Porto). Im Fall der totalen Differenz ist der Eingriff in die Struktur der komparativen Phraseologismen bei der Übertragung vom Deutschen ins Portugiesische so groß, dass das portugiesische Phrasem auf einem völlig anderen Bild basiert als dem deutschen. Das macht deutliche Veränderungen in der Lexik erforderlich, die in entsprechendem Maß Auswirkungen auf die Morphosyntax und die Konnotativität der Zielphraseme haben können. Diese Klasse bildet eine große Gruppe unter den teiläquivalenten Paaren. Beispiele: dt. *er war ganz Auge* – port. *ele foi todo ouvido* (Wahrig); dt. *das Auge beleidigen* – port. *fazer mal à vista* (Porto); dt. *die Augen aufsperrten* – port. *esbugalhar os olhos* (Porto); dt. *mit offenen Augen durch die Welt gehen* – port. *encarar a vida de frente* (Wahrig); dt. *geh mir aus den Augen!* – port. *saia da minha frente!* (Wahrig); dt. *etwas im Auge haben* – port. *ter alguma coisa na mente* (Wahrig); dt. *etwas im Auge haben* – port. *ter alguma coisa em vista* (Pons); dt. *einer Sache ins Auge blicken* – port. *encarar alguma coisa de frente* (Wahrig). Von der Ersatzäquivalenz wird dann gesprochen, wenn der Phraseologismus der Ausgangssprache über kein phraseologisches Äquivalent in der Zielsprache verfügt. Die Bedeutung wird dann mit Hilfe nicht phraseologischer Entsprechungen,

---

„je mehr Phraseme ein  
Fremdsprachenlernter kennt,  
desto besser ist seine  
fremdsprachliche  
Sprachkompetenz.“

---

also frei syntaktischer Wortverbindungen wiedergegeben. Die denotative Bedeutung der deutschen Phraseme kann im Portugiesischen durch Paraphrasierung ausgedrückt werden, wie z. B.: dt. *die Augen gingen ihm über* – port. *começou a chorar* (Wahrig); dt. *da blieb kein Auge trocken* – port. 1. *todos ficam emocionados*, 2. *todos ficaram entusiasmados* (Wahrig); dt. *jmds. Augen brechen* – port. *falecer* (Wahrig); dt. *mit brechenden Augen* – port. *fechar os olhos* (Porto); dt. *sie macht ihm schöne Augen* – port. 1. *ela estava paquerando*; 2. *ela estava flertando com ele* (Wahrig); dt. *jmdm. verliebte Augen machen* – port. *olhar apaixonadamente para alguém* (Wahrig); dt. *die Augen aufreißen* – port. *escancarar* (Wahrig); dt. *halte die Augen auf* – port. 2. *conservo os olhos abertos*; 2. *estou alerta* (Tochtrop); dt. *ein Auge zudrücken* – port. 1. *deixar passar*, 2. *fechar os olhos* (Porto).

Geht man von den drei Äquivalenztypen aus, so stellt die Teiläquivalenz den größten Anteil im Korpus (52%) dar. 34% der Phraseologismen mit der Komponente *Auge* verfügen im portugiesischen über Nulläquivalente, während 14 % auf den Idealfall des Volläquivalents entfallen. Insgesamt lässt sich im Vergleich zeigen, dass die untersuchten Wörterbücher auch ihre Stärken und Schwächen aufweisen und den Phraseologismen unterschiedlichen Aufmerksamkeit schenken. Kontrastive Phraseologieforschung kann sicherlich einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts leisten.



Betrachtet man Phraseologismen als Lehrstoff im Fremdsprachenunterricht, so ist es wichtig zwischen aktivem und passivem Bereich des Wortschatzes zu unterscheiden. Für den aktiven, d.h. produktiven Bereich sind totale interlinguale Äquivalente den partiellen vorzuziehen, da sie geringe Lernschwierigkeit bereiten. Sie lassen sich im Bereich des passiven Wortschatzes und in Kontexten auf Analogiebasis leicht dekodieren. In dem passiven (rezeptiven) Bereich ist es dagegen den phraseologischen Einheiten mit Nulläquivalenz in der Muttersprache der Lernenden größere Aufmerksamkeit zu schenken, da diese im Verstehensprozess mit keinen Ausdrucksmitteln der Muttersprache in Beziehung gesetzt werden können.

Wie schon erwähnt ist die fremdsprachliche Phraseologie eine wichtige Norm der fremdsprachlichen Kompetenz: das Lernen der Phraseme kann als eine wesentliche Bedingung der Sprachbeherrschung betrachtet werden. Hallsteinsdóttir (2011) legt bei der Sprachkompetenz großen Wert auf Phraseme: „je mehr Phraseme ein Fremdsprachenlerner kennt, desto besser ist seine fremdsprachliche Sprachkompetenz.“ Die Behandlung der Phraseme muss in den Unterricht integriert sein, was mit der Stufe des Wissens, Wortschatzes, Alters und des behandelten Unterrichtsthemas ver-

bunden sein muss. Die Phraseme sollten jedoch nicht in einzelnen, vermittelt werden, sondern wie Lüger (2004) erklärt, soll die Vermittlung „punktuell, in wechselnden Abständen und mit häufigen Wiederholungen“ anhand situationspassender Textmaterialien erfolgen, wobei es auch zum selbständigen Lernen kommt. Das Hauptziel ist zweifellos die Erweiterung des Wortschatzes, aus welchem sich ein übergeordnetes Ziel „entwickelt“: „das Kennenlernen von Möglichkeiten und Verfahren des selbständigen Weiterlernens (Lüger, 2004). Es stellt sich natürlich die Frage, wie Phraseologismen insbesondere im Fremdsprachenunterricht am besten vermittelt werden können. Als methodische Leitlinie dient dabei der phraseologische Dreischritt von Kühn (1994), *entdecken-entschlüsseln-verwenden*, der nach Lüger (1997) um eine zusätzliche Phase *festigen* modifiziert wurde. Nach Gundogdu (2007) ist der phraseologische Vierschritt „zurzeit das beste praktikable Modell“-Phraseologismen entdecken, entschlüsseln, festigen und schließlich verwenden. In erster Linie sollen die Lerner phraseologische Ausdrücke von freien Wortverbindungen unterscheiden und sich für diese Phänomene sensibilisieren. Es ist wichtig, dass dies kontextgebunden geschieht, möglichst mit der Verwendung authentischer Materialien. Die nächste Etappe stellt das Entschlüsseln dar. Die

Lerner/innen sollen ihr Textverständnis überprüfen und versuchen, die vorhandenen Phraseologismen aus dem Kontext zu entziffern. Daraufhin, anhand von Übungsaufgaben, sollen die Phraseme sowohl aktiv wie auch passiv gefestigt werden. Der letzte Schritt beinhaltet gewöhnlich den situationsadäquaten Gebrauch der Phraseologismen. Es ist daher relevant, wenn solche Ausdrücke sowohl in DaF-Lehrwerken wie auch im DaF-Unterricht von Anfang an präsent sind. Natürlich kommt es darauf an, die Formeln mit Kontext- und Situationsbezug zu lernen und nicht als verselbständigte, nur listenweise angeordnete Redemittel. Hessky (1992) hat dabei eine Orientierung am phraseologischen Optimum vorgeschlagen: „Für den DaF-Unterricht sollte nicht ein phraseologisches Minimum, sondern die Erstellung eines ‚phraseologischen Optimums‘ angestrebt werden“. Die Frage nach phraseologischen Optima ist nicht nur für die Fremdsprachendidaktik sondern in hohem Maße auch für die Lernerlexiographie von Relevanz. Von diesem Hintergrund ist die Ausbildung einer bestimmten phraseologischen Kompetenz notwendig und „die Vermittlung von Phraseologismen ist eben kein einmaliges ‚Unterrichtsgeschäft‘, sondern eine Daueraufgabe“ (Lüger, 2004: 165). ■

## LITERATURVERZEICHNIS

- AGUADO, K., *Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb*. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 37, 2002.
- ANISIMOVA, E., *Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Germanistisches Jahrbuch der GUS "Das Wort", 2002.
- BURGER, H., *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 4., Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.
- DOBROVLSKIJ, D., *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik: Studien zum Thesaurus deutscher Idiome*. Tübingen: Narr, 1995.
- DOBROVLSKIJ, D., *Idiome im mentalen Lexikon. Ziele und Methoden der kognitivbasierten Phraseologieforschung*. Trier, 1997.

- EHRHARDT, C., *Idiomatische Kompetenz: Phraseme und Phraseologie im DaF-Unterricht*. In: GFL German as a foreign language, Bd. 1/2014  
URL: [http://www.gfl-journal.de/Issue\\_1\\_2014.php](http://www.gfl-journal.de/Issue_1_2014.php) (Abrufdatum 10.11.16).
- FLEISCHER, W., *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer, 1997.
- FÖLDES, C., *Über die somatischen Phraseologismen der deutschen, russischen und ungarischen Sprache. Versuch einer konfrontativen Analyse*. In: Germanistisches Jahrbuch DDR-UVR. Hrsg. vom Deutschlektorat beim Kultur- und Informationszentrum der DDR in Budapest. Bd. 4. Budapest, 1985.
- GUNDOGDU, M., *Die Behandlung der Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Berlin, 2007.
- HALLSTEINSDOTTIR, E., *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2001.
- HALLSTEINSDOTTIR, E., *Phraseographie*. In: HERMES Journal of Language and Communication Studies 36, 2006.
- HALLSTEINSDOTTIR, E./SAJANKOVA, M./QUASTHOFF, U.: *Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen*. In: Linguistik online, Bd. 27, Nr. 2., 2006 (Abrufdatum 10.11.16 unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/746/1271>).
- HALLSTEINSDOTTIR, E., *Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik*. In: Linguistik online, Bd. 47, Nr. 3, 2011 URL: [http://www.linguistik-online.de/47\\_11/hallsteinsdottir.html](http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.html) (Abrufdatum 10.11.16 ).
- HESSKY, R., *Grundfragen der Phraseologie*: In: Agel, Vilmos/Hessky, Regina (Hrsg.): Offene Fragen-offene Antworten in der Sprachgermanistik. Tübingen: Max Niemeyer, 1992.
- HESSKY, R., *Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 21, 1992.
- KOLLER, W., *Probleme der Übersetzung von Phrasemen*. In: H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Kühn und N. R. Norrick (Hg.) Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, 2007.
- KOLLER, W., *Phraseologismen als Übersetzungsproblem*. In: Sandig, B. (Hrsg.): EUROPAS 92. Tendenzen der Phraseologieforschung. Bochum, 1994.
- KORHONEN, J., *Probleme der kontrastiven Phraseologie*. In: H. Burger, Dobrovolskij, P. Kühn und N. R. Norrick (Hg.) Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, 2007.
- KROHN, K., *Hand und Fuß. Eine kontrastive Analyse von Phraseologismen im Deutschen und Schwedischen*. Göteborg, 1994.
- KÜHN, P., *Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF*. In: Fremdsprachen lehren und lernen 21, 1992.
- LÜGER, H.-H., *Anregungen zur Phraseodidaktik*. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 32, 1997.
- LÜGER, H.-H., *Idiomatische Kompetenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik*. In: Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7, 2004.
- SCHEMANN, H., *Deutsche Idiomatik. Die deutschen Redewendungen im Kontext*. Stuttgart/Dresden: Ernst Klett Verlag, 1993.
- WOJTAK, B., *Redewendungen und Sprichwörter. Ein Buch mit sieben Siegeln?* In: Fremdsprache Deutsch 15, 1996.
- WOJTAK, B./RICHTER, M., *Sage und schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis*. Leipzig: Langenscheidt, 1994.

#### Wörterbuchverzeichnis

- DICIONARIO DE ALEMÃO-PORTUGUÊS, 2ª edição. Porto Editora, 2009.
- DUDEN BD.:11, Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik (2008). 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- LANGENSCHIEDT. Taschenwörterbuch Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch (2001). Hrsg. von der Langenscheidt-Redaktion. Berlin: Langenscheidt.
- PONS. Standardwörterbuch Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch (2002). Vollständige Neuentwicklung. Stuttgart: Ernst Klett.
- TOCHTROP, L., *Dicionário Alemão-Português*. 8ª edição. São Paulo: Globo, 2006.
- WAHRIG. Dicionário semibílingue pra brasileiros-Alemão (2011). Organizado e atualizado por Renate Wahrig-Burfeind. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

# Literaturprojekt zum Thema “Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte”

Paola Cirilo<sup>1</sup> | Colégio Visconde de Porto Seguro

DEZEMBER 2016 N° 54 | PROJEKT

38

Das Projekt “Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte” wurde in der Internationalen Gesamtschule Heidelberg (IGH) vom 17.06.2015 bis zum 02.07.2015 durchgeführt.

Als „Kernstück“ für mein Projekt habe ich das Buch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“, von Martin Baltscheit ausgeschrieben.



Die Geschichte handelt von einem Löwen, der nicht schreiben kann. Aber das stört den Löwen nicht, denn er kann brüllen und Zähne zeigen und mehr braucht er nicht.



Eines Tages aber trifft er eine Löwin, die sehr schön ist. Sie liest in einem Buch. Sie ist eine Dame und einer Dame muss man einen Liebesbrief schreiben.



Der Löwe kann jedoch nicht schreiben. Also bittet der Löwe den Affen, für ihn zu schreiben. Dieser nimmt Bleistift und Papier und bietet der Löwin an, mit ihm auf einen Baum zu klettern und Bananen zu essen. Völliger Unsinn - aus der Sicht des Löwen! Irritiert wendet sich der Löwe ans Nilpferd. Dieses fragt die Löwin, ob sie mit ihm im Fluss schwimmen und nach Algen tauchen will. Was das

Nilpferd, der Mistkäfer, der Geier, die Giraffe und das Krokodil der Löwin schreiben, lässt den Löwen vor Wut fast platzen.



Dann muss er seiner Herzensdame sein größtes Geheimnis offenbaren. Auf die Frage, warum er denn den Brief nicht selbst schreibt, gibt er kleinlaut zu, dass er nicht schreiben kann. Doch dabei kann ihm die Löwin helfen und sie bringt ihm das Lesen bei.



<sup>1</sup> DaF-Lehrerin - Colégio Visconde de Porto Seguro/SP. Spezialistin in Neurowissenschaft und Lernen.

## KLASSE

---

Das Projekt wurde in einer 1. Klasse durchgeführt. Ich habe mich für die erste Klasse entschieden, weil diese Kinder gerade lesen und schreiben lernen. Die Klasse besteht aus 28 Schülern, 16 Jungen und 12 Mädchen. Es handelt sich um eine sehr interessierte, motivierte und engagierte Gruppe, die daran gewöhnt ist, selbstständig und in verschiedenen Arbeitsformen zu arbeiten.

## BUCH

---

Das Buch habe ich zufällig im Internet gefunden, als ich nach Ideen für mein Unterrichtsprojekt gesucht habe.

Ich habe diese Geschichte ausgesucht, weil sie gerade zum aktuellen Stoffplan der 1. Klasse passt, auf charmante Weise die Relevanz des Schreibens betont, das Interesse der Schüler weckt und weil die Tiere der Geschichte zur Identifikation einladen und dadurch die Fantasie der Kinder anregt wird.

Die Geschichte ist besonders geeignet, weil der Löwe zu verschiedenen Tieren geht und um Hilfe bittet. So konnte in meinem Schreibprojekt jedes Kind seinen eigenen Brief schreiben, da der Löwe zu mehreren „Tieren“ gehen konnte. Nicht jede Geschichte erlaubt ein solches differenziertes Schreibangebot.

## ZIEL

---

Mit diesem Projekt wollte ich die Kinder dazu bringen, über die Bedeutung des Lesens und Schreibens im Leben zu reflektieren. Mein Ziel war es, die Motivation der Kinder zum Texte schreiben und zum Umgang mit Büchern zu steigern.

Thematisch standen folgende soziale Kompetenzen, die ich fördern möchte, im Vordergrund:

- eigene Schwächen zu erkennen.
- Hilfe anzunehmen.

Es war außerdem mein Ziel, die Überarbeitungskompetenz zu fördern, indem ich den Kindern bewusst mache, dass einen Text mehrmals bearbeitet werden muss, bevor man ihn veröffentlicht.

## STRUKTUR

---

Ich habe mich entschlossen, die Geschichte in Abschnitten in mehreren Stunden und nicht am Stück vorzulesen, um das Interesse und die Neugier der Kinder beizubehalten.

Da die Kinder in diesem Alter das ständige Wiederholen brauchen, um das Gelernte zu festigen, habe ich verschiedene Übungen und Spiele zu jedem Teil der Geschichte vorbereitet, die ermöglichen, dass die Kinder das Lesen, Abschreiben und Schreiben üben.

Das Ergebnis war ein tolles, von den Schülern geschriebenes Buch.

## ABLAUF

---

Als Einstieg in das Projekt wurde ein Bild vom Löwen der Geschichte gezeigt und die Schüler wurden aufgefordert, Assoziationen mit diesem Bild in einem Wortigel an der Tafel zu sammeln.

Die Sozialformen dieses Projektes waren abwechslungsreich und variierten zwischen den Arbeitsformen Partner-, Gruppen- und Einzelarbeit. Partner- und Gruppenarbeit hatten das Ziel, dass die SchülerInnen sich gegenseitig halfen und auch die Zusammenarbeit übten.

Einige Aktivitäten wurden im

Plenum gemacht, wie z.B. das Vorlesen und die Reflexion über die Geschichte, weil es in diesen Phasen wichtig ist, dass die Lehrerin sicherstellt, dass alle SchülerInnen sich auf die Geschichte konzentrieren können. So konnten Störungen besser vermieden werden und in der Wiederholungsphase und in der Diskussionsphase waren die Beiträge aus der Lerngruppe für alle erfahrbar.

Bevor die Kinder den Brief geschrieben haben, hat jeder Schüler ein Kärtchen mit einem Tier bekommen und musste es „inszenieren“. Diese theaterpädagogische Aufgabe fördert die Motivation und ermöglicht den Schülern, die Perspektive des Tieres kennenzulernen und einzunehmen, aus dessen Sicht sie später ihren Brief schreiben würden.

Danach haben die SchülerInnen im Kunstunterricht ein Bild vom Tier für das Buch der Klasse gemalt. Dabei wurde die kreative Kompetenz gefördert.

Mit allen Arbeitsblättern haben die Kinder das Schreiben geübt, bis sie dann einen Brief für die Löwin schreiben konnten. Der Brief wurde erst auf ein normales Blatt geschrieben, von mir korrigiert und erst danach mit ihrer schönsten Schrift auf ein anderes Blatt für das Buch geschrieben.

Mit den Arbeitsblättern wurde ein Portfolio gestaltet, damit die Kinder über den Wert ihrer Arbeit reflektieren und verstehen, dass das Projekt wichtig ist. Am Ende wurde das Portfolio in den Schatzordner eingeklebt, in den nur wichtige Arbeiten für die Kinder eingeklebt werden.

Mit den Briefen und Bildern der Kinder wurde ein Buch gestaltet. Dieses Buch wurde dann in der Bibliothek der Schule zur Verfügung gestellt, damit auch die anderen Kinder es lesen könnten.

Das Erstellen eines Buches hat – bezogen auf das Verfassen von Texten –

den besonderen Vorteil, dass die Schreiber reale Adressaten vor Augen haben, da ein Buch am Ende veröffentlicht wird. Diese Tatsache war für alle Phasen auf dem Weg zur Fertigstellung des Buches für die Schüler enorm motivierend und hat sie dazu angeregt, gute Texte zu produzieren, um ihre Leser positiv zu beeindrucken.

Nicht zuletzt hat ein Klassenbuch für die Schüler später einen enormen Erinnerungswert an die erste Klasse und wird ihnen noch lange im Gedächtnis bleiben.

## EVALUATION

---

Nachdem ich das fertige Buch gesehen habe, habe ich den Eindruck, dass die Ziele dieses Projektes erreicht wurden. Es war viel Arbeit, aber es hat den Kindern und mir unheimlich viel Spaß gemacht. Die erste Idee war das Buch in der Bibliothek der Schule zur Verfügung zu stellen, damit auch andere Kinder es lesen könnten. Das Ergebnis war aber so toll und die Kinder waren so stolz auf ihr Buch, dass ich mir überlegt habe, wie ich auch

den Eltern das Buch schicken könnte. Aus umweltpolitischen Gründen habe ich mich für ein digitales Buch entschieden. Den Eltern wurde dann ein Brief mit dem Link vom Buch geschickt.

Das digitale Buch findet ihr unter dem Link: <http://www.youblisher.com/p/1231279-Die-Geschichte-vom-Loewen-der-nicht-schreiben-konnte/> ■

## LITERATUR

---

BALTSCHKEIT, Martin. *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*. Weinheim Basel: ABELTZ & Gelberg, 2012.



---

# Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten **2016** - Zeitschrift *Projekt*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

# Instruções para os Autores - Revista *Projekt* - Ano 2016

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. ■