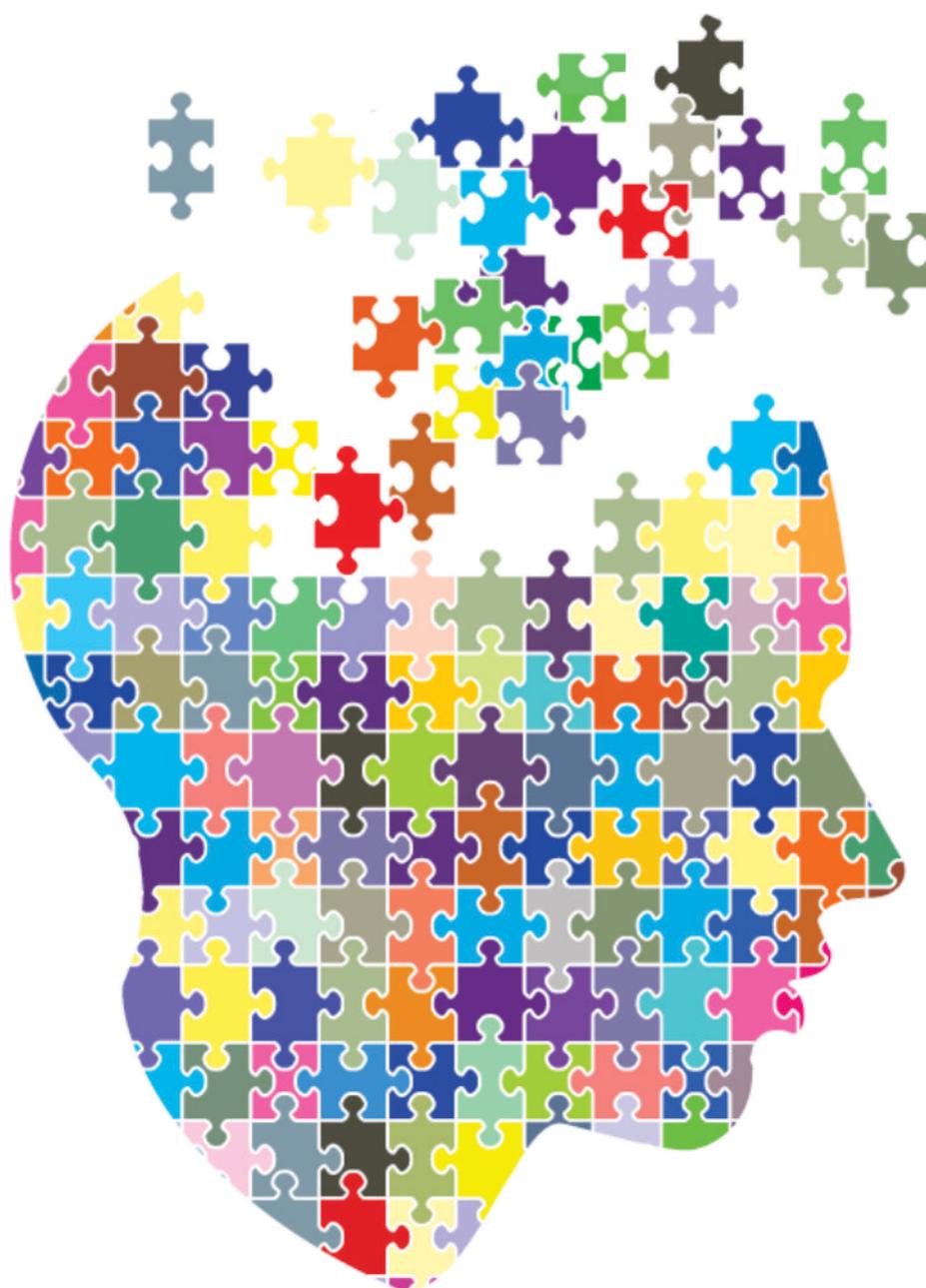


ABRAPA

projekt

DEZEMBRO DE 2017 | Nº 55

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL



Die

Übersetzungsproblematik
von portugiesischen
Suffixen
ins Deutsche im Werk
„Ein **Brasilianer**
in **Berlin**“

Conhecer a
Alemanha
sem pegar o avião:
proposta de trabalho
com temas **da**
cultura alemã
em **sala** de aula

A importância
de **se trabalhar**
com abordagens
plurais em **aula**
de língua
estrangeira: em
especial “a
conscientização
linguística”

Hueber Freude an Sprachen

Cornelsen

Klett

ABRAPA

Associação Brasileira de Associações
de Professores de Alemão

Diretoria

PRESIDENTE	Josiane Richter
VICE-PRESIDENTE	Rosângela Markmann Messa
1ª 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-SP

Helga Sabotta Araujo
appasaopaulo@gmail.com

ACPA

Herton Leandro Schünemann
hertons@gmail.com

APPLA

Paula Halmenschlager
applapr.email@gmail.com

APA-RIO

Magali Moura
magsanmou@gmail.com

AMPA

Alexa Claudia Diekhaus
ampa.brasilien@gmail.com

ARPA

Gisela Hass Spindler
arpa@abrpa.org.br

APANOR

Tito Lívio Cruz Romão
apanornordeste@gmail.com

Arte e Diagramação

Andréa Vichi
designer.andreavichi@gmail.com

Correspondência

Projekt – Revista dos Professores
de Alemão no Brasil
Conselho Editorial – a/c Josiane Richter
Av. dos Pioneiros, 1220, Ap. 20 - Entre Rios
CEP 85139-400 - Guarapava/PR
josirichter@yahoo.com ou
abrpa@abrpa.org.br

Distribuição: ABRAPA

Periodicidade: Anual

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

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, Lehrerbildung, Übersetzung 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

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
Av. dos Pioneiros, 1220 Colônia Vitória
Entre Rios - Guarapuava - PR
CEP 85139-400
www.abrapa.org.br
abrpa@abrpa.org.br
www.facebook.com/abrpa.brasil.16?fref=ts

▶ AMPA

Alexa Claudia Diekhaus
A/C Cultura Alemã
Rua do Ouro, 59 - Sala 2
CEP 30220-000
Bairro Serra - Belo Horizonte - BH
www.abrapa.org.br/ampa-mg
ampa.brasilien@gmail.com

▶ APPLA

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

Curitiba - PR

www.appla.org.br
applapr.email@gmail.com

▶ ACPA

Herton Leandro Schünemann
Rua Arthur Günther, 221
Residencial Algarve
Prédio 04, apto 202 - Amizade
Jaraguá do Sul - SC
CEP 89.255-570
www.abrapa.org.br/acpa-sc
acpa@abrpa.org.br

▶ APANOR

Tito Lívio Cruz Romão
A/C Centro Cultural
Brasil-Alemanha
Universidade Federal do Ceará
(Área I do Centro de Humanidades)
Av. da Universidade, 2783
Benfica - Fortaleza - CE
CEP 60020-180
www.abrapa.org.br/apanor-no-ne
cruzromao@terra.com.br

▶ APPA-SP

Helga Sabotta Araujo
R. Lisboa, 974 - Pinheiros
São Paulo - SP
CEP 05413-001
appasaopaulo@yahoo.com.br
www.abrapa.org.br/appa-sp
www.appasaopaulo.org.br
[facebook.com/appasaopaulo](https://www.facebook.com/appasaopaulo)

▶ ARPA

Gisela Hass Spindler
Rua Eng. Régis Bittencourt, 475
CEP 93900-000
Ivoti - RS
arpa@abrpa.org.br
www.abrapa.org.br/arpa-rs

▶ 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
contato@apario.com.br

AN DIE LESER EDITORIAL	01
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	04
A importância de se trabalhar com abordagens plurais em aula de língua estrangeira: em especial “a conscientização linguística” <i>Laura Martins Würzius</i>	
LEHRERAUSBILDUNG FORMAÇÃO DE PROFESSORES	12
Mediação linguística e cultural: um projeto para futuros professores de Língua Alemã <i>Anelise F. P. Gondar, Ebal Sant’Anna Bolacio Filho</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	16
Conhecer a Alemanha sem pegar o avião: proposta de trabalho com temas da cultura alemã em sala de aula <i>Marianna Luiza da C.L. Queiroz</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO • LITERATUR LITERATURA	22
Conte-me que eu te conto: como o domínio da língua pode ser incentivado com a contação de histórias <i>Johannes Merkel</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	27
10 Ideias práticas para o uso do celular em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira <i>Gabriela Marques-Schäfer, Rodrigo Marins</i>	
ÜBERSETZUNG TRADUÇÃO	31
Die Übersetzungsproblematik von portugiesischen Suffixen ins Deutsche im Werk „Ein Brasilianer in Berlin” <i>Gabriel Caesar A. S. Bein</i>	
RICHTLINIEN INSTRUÇÕES	37



Modernste Didaktik für Kinder und Jugendliche – das macht Schule!

Kinderleichtes Deutsch mit Paul, Lisa & Co!

Mit dem Starterband zu **Paul, Lisa & Co**, unserem neuen Lehrwerk für die Primarstufe, gelingt ein sanfter Einstieg in die deutsche Sprache. Die Geschichten rund um die Erlebnisse der vier Freunde Paul, Lisa, Julia und Alex ermöglichen einen ganzheitlichen und handlungsorientierten Unterricht.

Die Bände A1/1 und A1/2 sind in Vorbereitung.

Weitere Infos und Musterlektion unter www.hueber.de/paul-lisa-co

Paul, Lisa & Co Starter

NEU
Kursbuch
80 Seiten
ISBN 978-3-19-001559-7



Mit uns B1+

NEU

Kursbuch
120 Seiten
ISBN 978-3-19-001060-8

Mit uns macht Deutschlernen Spaß!

Mit uns ist ein neues Lehrwerk für fortgeschrittene, jugendliche Deutschlerner, das gezielt auf Vorkenntnissen aufbaut und diese systematisch weiterentwickelt. Die zielgruppengerechten Themen werden von sympathischen Jugendlichen präsentiert, die auch einen emotionalen Bezug zu den Lernenden schaffen. Der Band B1+ bereitet auf das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe 1 vor.

Die Bände B2 und C1 sind in Vorbereitung.

Weitere Infos und Musterlektion unter www.hueber.de/mit-uns

Hueber Verlag
Lilian Berloff
Tel.: +55 (11) 41 23 24 27
E-Mail: berloff@hueber.de
www.hueber.com.br

Hueber

Freude an Sprachen

A importância de **se** trabalhar com abordagens plurais **em aula** de língua **estrangeira**: em especial “a conscientização **linguística**”

Laura Martins Würzius | UFRGS

Um dos grandes desafios da escola é conseguir valorizar a diversidade linguística e cultural¹ dos estudantes e de seu contexto escolar para aproveitá-la em aula, indo para além de um ensino isolado de uma aula de língua estrangeira. A diversidade linguística e cultural está cada vez mais presente nas escolas em que os estudantes têm cada vez mais acesso a mídias digitais com informações rápidas e contato com outras línguas e culturas.

À luz desse contexto, abordagens plurais, entendidas como abordagens didáticas, se fazem importantes para o ensino de língua estrangeira, pois pretendem responder a questões, como o isolamento do ensino de uma língua nas escolas e como um objetivo de fomentar a conscientização linguística dos estudantes, valorizando seus pré-conhecimentos, encorajando-os a empoderar seus conhecimentos linguísticos, integrando suas línguas e as aprendidas em atividades e projetos, e os preparando para situações de contato com diversas línguas e culturas. Nesse viés, destacamos as abordagens

plurais para a educação que oportunizam uma interação com diferentes línguas e culturas de forma integrada, utilizando atividades que envolvam mais de uma língua e/ou cultura. Candelier et al. (2010: 8) apresentam a diferença de uma abordagem plural para uma singular. Para os autores, uma abordagem plural é uma abordagem didática que é trabalhada em diversas línguas e culturas, diferentemente de uma abordagem singular, que leva em conta apenas uma língua ou cultura de forma isolada. Além disso, um ensino plural vai buscar preservar e desenvolver a competência plurilíngue e pluricultural.

Nas abordagens plurais, o indivíduo pode ampliar sua competência plurilíngue e pluricultural, contando com a aptidão que ele tem de uma determinada língua para consolidar e melhorar aptidões com outras, ou seja, o indivíduo é estimulado a potencializar seus conhecimentos linguísticos e culturais para aprender outra língua.

As abordagens plurais têm sido muito utilizadas de forma efetiva em países de mais de uma língua oficial e, também, naqueles que línguas minoritárias estão presentes, como é o caso dos países da União Europeia. No início dos anos 2000, o Conselho da Europa, mostrou atenção para a importância de trabalhar várias línguas nas escolas, destacando a competência plurilíngue e pluricultural, que constitui em uma habilidade de comunicação linguística, que abrange as línguas que o indivíduo tem a sua disposição. Segundo Candelier et al. (2004: 17) a competência plurilíngue e pluricultural consiste

¹ Utilizamos o conceito “diversidade” para designar a “coexistência de diferentes”, ao contrário de “pluralidade” que entendemos neste artigo como “a postura de se constituir plural diante da diversidade” (conforme ALTENHOFEN e BROCH, 2011: 17)

“na comunicação linguística e habilidades de interação cultural de um jogador social que, em vários níveis, domina várias línguas e tem experiência de várias culturas”².

Ainda para os referidos autores, ao indivíduo tomar conhecimento de uma língua, ele vai conhecer alguma parte de diversas outras línguas, mesmo sem ter consciência disso.

Nos últimos anos, o termo “plurilinguismo” ganhou força no ensino/aprendizagem de línguas na Europa, pela população ser cada vez mais plural em virtude da mobilização das populações e culturas. Diferente do multilinguismo, que é o convívio de várias línguas em um mesmo espaço, o plurilinguismo é o conhecimento de diversas línguas de um indivíduo.

Segundo Lourenço e Andrade (2011: 336), “o plurilinguismo parte da ideia de que todos podem aprender línguas, possuindo uma capacidade potencial ou real para usar línguas diferentes, com graus diferentes de proficiência e com funções igualmente diferentes”.

Para chegar em uma educação plurilinguística, não basta diversificar a oferta de línguas na escola, mas deve-se expandir o conhecimento linguístico e cultural individual do estudante a respeito do seu contexto familiar para a escola e para a sociedade, e, também, posteriormente para outras culturas, mantendo uma diversidade linguística e uma relação em comum e interação com as línguas. Conforme consta no Quadro Comum Europeu (2001: 23), em uma abordagem plurilinguística, *“(…) línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos*

mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem”.

Uma abordagem plurilíngue vai, assim, valorizar uma aula que apoie a competência plurilíngue e pluricultural, fazendo com que o estudante possa se sentir autoconfiante e consciente com e do seu conhecimento e capacidade com outras línguas, e as competências com suas outras línguas e culturas sejam melhor integradas a competência da língua alvo, promovendo respeito a diferentes povos e desenvolvendo capacidades de ordem metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva.

Nesse mesmo viés, Altenhofen e Broch (2011) apresentam a “pedagogia do plurilinguismo”, na qual as aulas ofereçam a oportunidade de os alunos exercerem e fortalecerem sua competência plurilíngue, não se restringindo somente a área intralinguística, mas também abrangendo a inter-linguística. A pedagogia do plurilinguismo tem o objetivo de desenvolver nos indivíduos uma postura para a pluralidade linguística, para o ser plural, tendo em vista a diversidade do mundo.

Segundo os autores Candelier et al. (2004), há pelo menos três abordagens plurais: a *language awareness* (“conscientização linguística”) de Candelier et al. (2000, 2004, 2008) que tem como objetivo despertar os alunos para as línguas, sua diversidade e suas funções; a *Intercompreensão* que propicia um melhor aprendizado de línguas da mesma família

linguística a partir da valorização das suas semelhanças e percepção das diferenças, propostas por Hufeisen e Marx (2007); e a Didática Integrada de Neuner e Hufeisen (2003), cujo objetivo é construir sobre a primeira língua do aluno o acesso a uma primeira língua estrangeira e, a partir dessas duas línguas, facilitar a porta de entrada para a segunda língua estrangeira. Neste trabalho, destaco a conscientização linguística na seção a seguir.

A conscientização linguística e suas contribuições para o ensino/aprendizado de língua estrangeira e para a sociedade

A abordagem plural conscientização linguística (CL), conhecida em inglês como *awakening to languages*, foi iniciada por Eric Hawkings e outros pesquisadores nos anos 80, na Inglaterra, em função do baixo nível de letramento dos alunos na língua materna e nas línguas estrangeiras. Já na época, os pesquisadores tinham como objetivo o despertar para as línguas, tanto pelo lado cognitivo quanto emocional, e para aceitação dos diferentes grupos étnicos. Para Hawkings (1999: 138, 139, 140), um ensino, tendo em base a abordagem *awakening to languages*, constituía de cinco passos: a) igualdade de oportunidades na aprendizagem da língua materna; b) conscientização linguística no currículo; c) educação do ouvido, desenvolvendo competência de percepção oral; d) percepção das diferenças entre as línguas como algo interessante e não ameaçador; e) aprendizado de como aprender a língua estrangeira.

Segundo Candelier (2008: 72) essa abordagem integrada, por exemplo, as línguas da bagagem linguística dos alunos

² Do original: “of the language communication and cultural interaction skills of a social player who, at various levels, masters several languages and has experience of several cultures” (CANDELIER, 2004: 17)

nas aulas, não somente aquela ensinada na escola, tendo como objetivo despertar os alunos para as línguas, tanto as línguas que os estudantes aprendem na escola, mas outras aprendidas fora dela, sua diversidade e suas funções. Da perspectiva dessa abordagem, o repertório linguístico do aluno não pode ser ignorado, já que as experiências da primeira língua podem ser essenciais para a obtenção da língua adicional. Assim, percebemos a intenção de se modificar a atitude em relação às línguas da sua comunidade e de despertar o interesse sobre as culturas em geral. Além disso, essa abordagem pretende potencializar a habilidade metalinguística, fator de suma importância quando se fala de conscientização linguística. A *Association for Language Awareness (ALA)*, por sua vez, defini a conscientização linguística voltada para a percepção de sistemas linguísticos parecidos e potencialização da metalinguagem. Segundo a associação, conscientização linguística é “um conhecimento explícito sobre a língua, uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem de línguas, no ensino de línguas e no uso de línguas”.³

Em contrapartida a uma definição mais relacionada somente aos aspectos propriamente linguísticos, Hélot (2006) acredita que a conscientização linguística não se trata de dar mais poder aquelas línguas que já possuem, mas transformar o conhecimento dos alunos em algo a ser reconhecido e em uma ferramenta. Para o autor, a conscientização linguística não é uma nova disciplina a ser introduzida nas escolas, mas deve ser vista como uma abordagem interdisciplinar que incentiva uma percepção da diversidade linguística no

mundo social em que o indivíduo vive, e uma postura positiva frente às línguas, tanto às de maior, quanto às de menor prestígio.

Candelier (2000: 27) apresenta uma definição da conscientização linguística que abarca tanto os aspectos de representatividade das línguas, quanto os metalinguísticos e metacomunicativos. Para o autor, a abordagem conscientização linguística contribui para efeitos positivos nos alunos em três dimensões:

- a) a promoção de uma visão e atitude positiva frente às línguas, como a abertura à diversidade linguística e cultural;
- b) o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas / metacomunicativa (observação e raciocínio) e de competências linguísticas de línguas da escola ou não;
- c) o incentivo a uma cultura linguística, que ajuda os alunos a entender um mundo plurilíngue e pluricultural.

Hélot (2006), Lourenço e Andrade (2011), Käfer (2013) e o programa Ja-Ling, coordenado por Michael Candelier, apresentam estudos que visam a promoção de uma visão e uma atitude positiva frente às línguas, como também trabalhos que incentivam a tolerância e compreensão para línguas e culturas diferentes daquelas que os alunos envolvidos nos projetos possuem. Esses trabalhos apresentam ou promovem uma sensibilização à diversidade linguística e cultural e os apresentam nas seções seguintes.

No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e metacomunicativas, trabalhos como a de Lourenço e Andrade (2011), Broch (2012), Käfer (2013) e o projeto Ja-Ling afirmam

que trabalhar com conscientização linguística nas aulas de línguas estrangeiras potencializa as formas de percepção das línguas, de sua comparação, das suas semelhanças e diferentes, e do uso desse conhecimento para melhorar o aprendizado das línguas.

Para Candelier et. al (2004: 19), a conscientização linguística pode ser vista como uma nova porta de entrada para as línguas, pois ela não visa somente as habilidades de ouvir, analisar, aprender as línguas, como também a diversidade das línguas e suas culturas, valorizando a parte intercultural de cada integrante. Em se tratando de contribuição para a diversificação da escolha dos alunos das línguas, tem-se como proposta estimular a confiança e curiosidade para o que é diferente e, assim, ajudar na escolha da língua que os alunos querem aprender, além de colaborar o acesso ao conhecimento a outras disciplinas. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas entende essa abordagem como uma preparação para a aprendizagem de línguas, potencializando o interesse e curiosidade de línguas e confiança na sua própria aprendizagem,

“para desenvolver a confiança do aprendiz em sua própria habilidade de aprendizagem, suas habilidades em observar / analisar línguas, seja lá o que for, a habilidade de confiar na compreensão de um fenômeno em um idioma para entender mais completamente - através da semelhança ou contraste - um fenômeno em outro” ⁴ (Candelier, 2004: 19).

Nas escolas, essa abordagem pode

³ Do original: “We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use”. Disponível em: < http://www.languageawareness.org/?page_id=48>. Acesso em: 3 de março de 2017.

⁴ Do original: “to develop the learner’s confidence in his or her own learning abilities, his or her skills in observing/analysing languages, whatever they may be, the ability to rely on an understanding of a phenomenon in one language to understand more fully – through similarity or contrast – a phenomenon in another”. (CANDELIER, 2004, p.19)

servir de apoio para o ensino e aprendizagem de línguas, pois ajuda a desenvolver o conhecimento e atitudes necessárias para a comunicação, em que cada língua contribui para o aprendizado de outras línguas.

Trabalhando com essa abordagem em aula de língua estrangeira, podemos não só relacionar a uma reflexão sobre as línguas e sobre a diversas culturas, mas os estudantes têm a oportunidade de se relacionar com outras áreas que são genuínas de outras disciplinas. Segundo Candelier (2004: 20), essa abordagem propicia:

*“examinar os lugares onde as línguas que encontramos são faladas nos leva à geografia; descobrir palavras emprestadas de uma língua para outra ou o parentesco entre as línguas leva-nos à história; Scripts, caligrafia e artes plásticas; A notação de figuras, para matemática; Provérbios, ao estudo do ambiente natural, etc. Sem mencionar o papel das atitudes abertas na educação cidadã”.*⁵

PROJETOS DESENVOLVIDOS AO REDOR DO MUNDO

No início do século XXI, a fundação Nuffield fez uma investigação sobre a Língua (2000) que propôs que o Programa de Ação de Educação Nacional da Inglaterra devesse introduzir a conscientização linguística, com conteúdos que concebiam uma ponte de ensino do inglês e as demais línguas e aceitação da diversidade linguística. Além disso, um grande número de estudos se originou na sequência, o Programa Sócrates, chama-

do Evland, o programa Ja-ling (Janua Linguarum), em 10 países (CANDELIER et al., 2004), programas de sensibilização à diversidade linguística e cultural do projeto Didenheim na França (HÉLOT, 2004). Houve outras inúmeras pesquisas, como o de Louise Dabène e Ghislaine Haas na França nos anos 90, o projeto em Friburgo, Alemanha e as atividades de consciência da língua na Suíça. Também, houve os trabalhos de investigação Landesinstitut für Schule und Weiterbildung na Alemanha e o Zentrum für Schulentwicklung na Áustria, nos anos 90 e na Itália uma abordagem de sensibilização que durou mais de 20 anos. No Brasil, houve pesquisas realizadas na área de conscientização linguística (LOURENÇO e ANDRADE, 2011; BROCH, 2012), como também KÄFER (2013), que trabalhou atividades de conscientização linguística com a língua *Hünsrückish* e a língua alemã. Apresento brevemente alguns dos programas e pesquisas de relevância, que nos ajudam entender melhor a abordagem plural de conscientização linguística, na sequência:

O PROJETO EVLANG

Conforme Candelier et al. (2004), o projeto Evlang foi desenvolvido entre os anos 1997 e 2001 e surgiu com apoio da União Europeia e envolveu a Áustria, França, Itália, Espanha e Suíça, com o objetivo de mobilizar a abordagem conscientização linguística durante três anos. As atividades eram focadas em três grandes áreas: a) Produzir recursos de variadas áreas que envolviam línguas de todos os continentes; b) Formar professores em forma de formação continuada para

aplicar esses recursos nas aulas; c) Fazer avaliação quantitativa e qualitativa dos cursos, que envolveu entrevistas, observações e questionários.

Os resultados surgiram de um curso de 35 horas. O programa propôs a analisar o interesse, a diversidade e a aceitação dos alunos ao desconhecido. Em relação à linguagem, foi analisado a capacidade de discriminar através da compreensão oral e das habilidades de sintaxe textos, através da desconstrução e construção deles em uma língua desconhecida. O interesse e a compreensão oral foram confirmados, já nas habilidades de sintaxe foi confirmado em apenas alguns casos. Porém, a decepção foi pelas línguas faladas pelos alunos não serem consideradas.

A partir do projeto houve uma promoção do interesse dos alunos pelo aprendizado das línguas. Tanto os professores, quanto os alunos acreditaram que houve uma melhora significativa na sua conscientização linguística. Os professores envolvidos acreditaram que os alunos melhoraram suas percepções metalinguísticas, bem como abertura ao novo. Já os alunos, relataram em suas entrevistas ser útil o projeto.

O PROJETO JA-LING

O programa Ja-ling, em latim Janua Linguarum, a porta das línguas em português, surgiu, segundo Candelier et al. (2004), no ano 2000 e foi desenvolvido em 10 países (Áustria, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Polónia, Portugal, Eslovénia e Espanha) em 190 escolas, atingiu do jardim de infância ao Ensino Médio e foi coordenado pelo próprio Michel Candelier. O programa

⁵ Do original: “examining the places where the languages we encounter are spoken takes us to geography; discovering words borrowed from one language to another or the kinship between languages takes us to history; scripts, to calligraphy and plastic arts; the notation of figures, to mathematics; proverbs, to the study of the natural environment, etc. Not to mention the role of open attitudes in citizenship education”. (CANDELIER, 2004: 17)

tinha o objetivo de desenvolver uma atitude positiva em relação às representações faces às línguas e às habilidades de ordem metalinguística.

O projeto Ja-ling foi bem aceito principalmente nas escolas com presença de línguas de imigração. A partir do projeto, os estudantes desenvolveram também habilidades metalinguísticas, além de ele ter auxiliado principalmente nas escolhas das línguas. Neste projeto, os próprios professores adaptavam ou elaboraram os materiais didáticos, que giraram em torno dos temas como: nomes e nomes próprios, os dias da semana, polidez, os sons dos animais (onomatopeia), em materiais com vídeo/áudio e papel. Em algumas escolas, os professores tomaram iniciativas individuais, em outras seguiram os materiais do Ja-Ling.

Segundo Candelier et al. (2004: 52 e 53) os materiais didáticos deveriam seguir determinadas características, tais como: a) temas envolvendo a realidade dos alunos e suas opiniões, e não limitados a uma cultura específica; b) apresentar riqueza de línguas nos materiais, com textos curtos para serem comparados, desconstruídos e reconstruídos; c) Abertura durante as tarefas para contribuição dos alunos, trazendo experiências e conhecimentos deles; d) Abertura à diversidade linguística, considerando as línguas faladas pelos alunos em casa, na escola, língua estrangeira, variedades linguísticas e culturas dos alunos; e) Abertura ao mundo fora da escola, estimulando os alunos a serem autônomos e procurarem informações em livros, na Internet, etc; f) Trabalho cooperativo que permite aos alunos desenvolver habilidades para decidir e fazer o método do trabalho; g) Incentivo ao trabalho interdisciplinar; h) Consideração aos aspectos históricos e culturais do local.

O PROJETO EM DIDENHEIM

O estudo pesquisado por Hélot (2006), desenvolvido em Didenheim na França, se baseia na conscientização linguística de Hawkins. O projeto apresenta as línguas presentes na comunidade, línguas minoritárias que muitas vezes têm pouco prestígio social, pelo meio de atividades culturais e linguísticas, envolvendo pais e alunos. O foco em Didenheim não era a consciência metalinguística, mas sim uma dimensão mais cultural, voltada para a educação da cidadania, ressaltando os valores de tolerância e de respeito pela diversidade linguística e cultural. O trabalho foi desenvolvido com a colaboração dos pais e alunos, e os envolvidos mostraram uma boa aceitação das diferentes línguas da comunidade.

Grupos de professores da pequena escola rural fizeram um projeto de conscientização linguística, que se iniciou para reagir contra racismo na escola. Os professores encontraram crianças vinham de uma grande variedade de contextos linguísticos e culturais e um currículo construído de cima para baixo. Os professores, então, decidiram iniciar um projeto de três anos sobre as línguas e culturas presentes na escola. Eles usaram essa diversidade como um recurso de aprendizagem a ser compartilhado pelos alunos. Para trazer essas culturas e línguas, pediram para os pais participarem do projeto. Os pais apresentaram 19 línguas com a colaboração dos professores. As línguas minoritárias foram valorizadas e receberam o mesmo tratamento do que outras mais prestigiadas. E com isso o bilinguismo de alguns alunos se tornou visível.

O projeto envolveu crianças de 6 a 9 anos, monolíngues e bilíngues, com a finalidade de descobrir o maior número possível de línguas e culturas associadas.

Os professores esperavam uma coexistência de línguas e culturas na escola mais igualitária. O bilinguismo das crianças não foi mais visto como déficit, mas como um recurso para o projeto. Os pais foram capacitados, as línguas minoritárias foram valorizadas não somente na escola, mas também em casa. Os professores desafiaram uma mudança de opinião de que algumas línguas são inferiores a outras.

Os resultados alcançados através da participação do projeto foram significativamente importantes. No início, as crianças ficaram envergonhadas de usar a sua língua, mas depois ficaram felizes em poder mostrar a sua língua, e começaram a “existir” em sala de aula. Além disso, as línguas minoritárias sendo colocadas como foco de um projeto foi uma forma de reconhecimento as crianças e pais.

O PROJETO SOBRE SENSIBILIZAÇÃO LINGUÍSTICA PARA UMA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O estudo de Lourenço e Andrade (2011), realizado em Portugal, apresenta atividades de sensibilização linguística, para uma consciência fonológica entre diversas línguas, realizadas com um grupo de crianças do ensino pré-escolar.

Conforme Lourenço e Andrade (2010), foram elaboradas sessões de sensibilização linguística com crianças do ensino pré-primário. A proposta do trabalho era fomentar a curiosidade das crianças pelas línguas, a reflexão sobre o seu funcionamento e atitudes positivas em relação a diversidade linguística, e contribuir para o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural. As atividades foram construídas a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Foram elaboradas sete sessões: a) uma para conhecer quantas línguas as crianças

conheciam, através de uma construção de biografia individual; b) a segunda para fomentar percepção das crianças sobre os sons de diversas línguas, através da audição de músicas infantis em diferentes línguas; c) a terceira sessão foi apresentado onomatopeias de sons de animais aos estudantes; d) na quarta sessão foi discutido com as crianças a tradição da celebração da Páscoa em diferentes países; e) na quinta sessão, os estudantes escreveram seus nomes em grego e em hieróglifos; f) na sexta sessão foi feita uma sensibilização a respeito da discussão se as línguas também entram em extinção como os animais, através da aprendizagem de nomes de animais que têm risco de desaparecer em Cherokee, Inuktitut e Kunama; g) na sétima e última sessão, as crianças participaram de um jogo de revisão das aprendizagens.

Para analisar a consciência fonológica das crianças, os pesquisadores recorreram a um conjunto de testes fonológicos realizados antes e depois das atividades de sensibilização linguística com um grupo de crianças alvo e outro de controle com a mesma faixa etária, nível sociocultural e numérico que não participou das sessões.

Os testes envolviam questões de classificação silábica e fonêmica, supressão silábica e fonêmica e segmentação silábica e fonêmica. Os primeiros testes mostraram que a diferença de consciência fonológica entre os dois grupos era mínima. Já os resultados dos testes realizados após as sessões de conscientização linguística mostraram que o grupo de crianças que participou das sessões obteve um desempenho significativo, melhorando principalmente nas tarefas que exigiam o domínio da competência fonológica mais aguçada. Em contrapartida, o grupo de controle não apresentou alterações relevantes em relação aos primeiros testes. Este estudo reforça a importância de trabalhar com a conscientização linguística nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projetos aqui apresentados destacam a importância de um ensino mais plural, pelo menos em alguns momentos em aula. Hawkins (1999: 139) acredita que precisará cada vez mais estar presente nas escolas um currículo de língua estrangeira que dê mais atenção entre com-

paração entre as línguas e de como se aprende e suas, como também um incentivo da conscientização do estudante à respeito da comparação da língua estrangeira com sua língua materna.

Neste viés, trabalhar com conscientização linguística se faz importante também nos contextos de imigração do sul do Brasil, onde muitas vezes os alunos de descendência frequentam escolas onde as línguas faladas em casa não são levadas em consideração em aula. É o caso de alunos de descendência alemã, falantes de *Hünsrückisch*, que têm maior propensão em aprender melhor a língua alemã do os demais que não tem, como mostra estudo de Spinassé (2005). Se fossem valorizados do mesmo modo como mostram os resultados desses projetos, poderiam ter em aula estudantes aprendessem ainda melhor e mais rapidamente. Os resultados desses projetos foram muito positivos, pois conseguiram valorizar os repertórios linguísticos dos estudantes envolvidos, e incentivaram a promoção de atitudes positivas à diversidade e nas escolhas de aprendizagem de línguas. ■

REFERÊNCIAS

- Altenhofen, C. V.; Broch, I. K.. (2011) Fundamentos para uma pedagogia do plurilinguismo baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 2011, Montevideo. V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo. 15-22.
- BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Papel da conscientização linguística para uma pedagogia do plurilinguismo nos anos iniciais da escola. Revista Digital de Políticas Linguísticas, v. 4, p. 78-110, 2012.
- CANDELIER, Michel et al. (Cord). Framework of reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures: Competences and resources. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2010.
- CANDELIER, Michel. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. Le Mans. Les Cahiers de l'Acedle, vol. 5, nº 1, 2008.
- Candelier, M. (ed.). (2004). Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages. Graz: European Center for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

- Candelier, M. (2000) – L'Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum, CELV, Graz, Conseil de l'Europe.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa.
- HUFEISEN, Britta; MARX, Nicole. EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen, Shaker Verlag, 2007.
- HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasburg, Europarat, 2003.
- Lourenco, M. & Andrade, A. I. (2011) A sensibilização a diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In: Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10773/9483>>. Acesso em: 19 de agosto de 2017.
- Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. In *Language Awareness*, vol. 8, nº 3 & 4, 1999. 124-142.
- KÄFER, Maria Lidiane. A Conscientização Linguística como Fundamento para uma Abordagem Plural no Ensino de Alemão-Padrão em Contextos de Conato Português-Hunsrückisch. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Programa de Pós-Graduação em Letras, 2013. 156 p. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79439>. Acesso em: 5 de janeiro de 2017.
- HÉLOT, Christine. Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. In: Laoire, Muiris Ó (Hrsg.). *Multilingualism in educational settings*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2006. p. 49-72.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche interferenzen. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2005.

MIT PAULA AUF ENTDECKUNGSREISE!



Die Schildkröte Paula begleitet junge Lernende auf eine spannende Entdeckungsreise durch die deutsche Sprache.

WO IST PAULA?

führt in 4 Bänden zur Stufe A1 plus

- Eignet sich für den fächerübergreifenden Unterricht
- Folgt einer sanften Progression
- Bezieht den Mehrsprachigkeitsansatz ein
- Bietet Differenzierungsmöglichkeiten sowie Übungen zur Selbstevaluation und zum Wiederholen

www.klett-sprachen.de/woistpaula

Deutsch als
Fremdsprache

Sprachen fürs Leben!



Mediação **linguística** e cultural: um **projeto** para futuros **professores** de **Língua Alemã**

Anelise F. P. Gondar* | UERJ, Ebal Sant'Anna Bolacio Filho* | UERJ

A formação de professores, em especial a formação de professores de línguas estrangeiras, tem passado por grandes transformações ao longo dos últimos anos – transformações em larga escala, ligadas aos efeitos da globalização sobre a difusão de conhecimentos através da circulação de pessoas, bens e serviços, bem como em escala local, com a crescente profissionalização dos professores que atuam no ensino de línguas estrangeiras em escolas e cursos. Como efeitos de causa e também de consequência, as dinâmicas demandas de mercado indicam que o profissional atuante no contexto das línguas estrangeiras pode e precisa diversificar sua área de atuação – essa demanda coincide com um movimento em curso na União Europeia e Estados Unidos de integração de conhecimentos de comunicação intercultural ao contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Na Europa, o Quadro Comum Europeu para Línguas Estrangeiras passou a considerar – ao lado das competências ‘produção oral’, ‘produção escrita’, ‘capacidade auditiva/audiovisual’ e ‘capacidade de leitura’ – a mediação linguística como aspecto fundamental da

formação para a cidadania em uma ordem global por um lado cada vez mais marcada pelas interações interculturais e cada vez mais evidenciando conflitos justamente pela falta de comunicação intercultural. Nos últimos anos, a mediação linguística tem sido cada vez mais incorporada no

ensino de língua estrangeira como competência a ser trabalhada com aprendizagens de língua em todos os níveis (Neuer, s/d; Moroni, 2015). A mediação linguística não se refere apenas a formas de trabalhar língua e cultura com enfoque intercultural em sala de aula através, por exemplo, da confecção de exercícios e metodologias que envolvam a tradução escrita e também a tradução oral. O mediador tem grande valor também fora da sala de aula, em outros contextos profissionais: uma pessoa com treinamento em mediação linguística pode possibilitar a comunicação de acadêmicos, auxiliando em visitas técnicas ou acompanhamentos em fábricas e também poderá oferecer auxílio em instituições públicas em contextos nos quais não seja exigido um tradutor juramentado (o contexto médico, por ex.) (Roberts *et al*, 1998; Wadensjö *et al*, 2004; Hale, 2007).

Nesse contexto, dois professores do

*Anelise F.P. Gondar é professora do Depto. de Letras Anglo-Germânicas da UERJ e professora da pós-graduação *lato sensu* de Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio. É tradutora e intérprete profissional. Suas áreas de interesse são: didática da interpretação; mediação linguística; ensino de LE. E-mail: gondar.uerj@gmail.com.

*Ebal Sant'Anna Bolacio Filho é professor adjunto na UERJ, tem graduação em Letras pela mesma universidade, *Magister Artium* pela Universidade de Frankfurt a.M.; doutorado em Letras pela PUC-Rio e é tradutor juramentado para o idioma alemão pela Junta Comercial do Rio de Janeiro - Jucerja. E-mail:ebolacio@gmail.com

Setor de Alemão da UERJ com experiência em tradução e interpretação desenvolveram um projeto de desenvolvimento do potencial intercultural no uso dos conhecimentos sociolinguísticos para fomentar o diálogo entre culturas tanto no âmbito da sala de aula quanto em outros espaços sociais. A realização de um primeiro workshop de mediação linguística em fevereiro de 2017 a alunos de Língua Alemã com vistas a atender a uma demanda de comunicação da Universidade (uma visita por parte de alunos alemães ao Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UERJ com debate acerca dos legados dos megaeventos para a cidade do Rio) reforçou a necessidade de desenvolvimento da área de mediação linguística e tradução oral com benefícios para a prática de sala de aula e, de forma mais ampla, no contexto da UERJ, para atender as demandas da própria Universidade.

EXPERIÊNCIA(S) DE MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA: POTENCIAIS PARA O ENSINO DE ALE

A ideia de mediação linguística como competência emerge do avanço da pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que, com o passar do tempo, incorporou novas ênfases no ensino como a consideração dos aspectos comunicativos, o foco no processo de aprendizagem em vez de tão somente no produto e também a ideia de que a aprendizagem deveria ser cada vez mais voltada à ação (*handlungsorientiert*).

Caspari (2008, p. 60 *apud* Fischer, 2012, p.5) aponta que o conceito de *Sprachmittlung* (ou mediação) serve de ideia

guarda-chuva “für verschiedene Formen der mündlichen und schriftlichen Übertragung von Texten in eine andere Sprache”¹. A ideia de tradução ou transformação de um conteúdo em uma língua para outra pode ocorrer de diversas formas, como vemos abaixo:

“Das „Übertragen von Inhalt“ zwischen zwei Sprachen kann grundsätzlich in drei verschiedenen Formen stattfinden (vgl. Haß 2006: 112): 1. das schriftliche Übersetzen 2. das mündliche Dolmetschen 3. das schriftliche oder mündliche sinngemäße Übertragen von Inhalten von einer Sprache in die andere. Diese drei Arten tauchen auch alle im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ auf und werden dort unter dem Stichwort Mediation zusammengefasst (...) (Senkbeil & Engbers, 2011, p.47).

Os desafios que envolvem a circunscrição do que seria a mediação linguística não apenas estão relacionados aos limites entre a ideia de mediação e a tradução (escrita) e a interpretação (oral) propriamente ditas, mas também se manifestam no contexto da sala de aula. A competência da mediação linguística aparece ao lado das já trabalhadas e igualmente importantes competências da ‘produção oral’, ‘produção escrita’, ‘capacidade auditiva/ audiovisual’ e ‘capacidade de leitura’ e implica modificações, adaptações e novas integrações dessas mesmas competências associadas a tipologias de exercícios que fomentem a reflexão e sensibilização para

aspectos interculturais da aprendizagem de língua estrangeira.

No contexto da formação de professores de língua alemã na UERJ, algumas iniciativas já vinham sendo desenvolvidas para fomentar a reflexão acerca do papel mediador do aprendiz/ futuro professor de ALE, como a atividade de mediação fomentada em exercícios orais em sala de aula e nas provas orais de final de semestre, bem como no campo da Extensão, com atividades de sensibilização intercultural como *workshops* e consultorias de aprendizagem. (Marques-Schäfer *et al*, 2015).

PROJETO-PILOTO DE MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA

A ocasião para desenvolver um projeto que integrasse elementos da interpretação (oral) às experiências de mediação linguística já levadas à cabo no âmbito do Setor deu-se em fevereiro de 2017, quando foi realizado em formato piloto um *workshop* de mediação linguística para treinamento de alunos com bom nível linguístico em resposta a uma demanda específica no contexto da UERJ: um grupo de alunos de uma escola alemã em intercâmbio com uma escola alemã da cidade faria uma visita ao Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UERJ para conhecer melhor a Universidade e participar de um debate acerca do(s) legado(s) dos megaeventos para a cidade do Rio. Dado que o encontro se daria entre grupos de alunos e professores brasileiros e alunos e professores alemães, a interação – na visão dos próprios organizadores – evidenciaria a barreira linguística entre os dois grupos. Com isso, o Setor de Alemão recebeu a solicitação de

¹ “Eingeführt wurde der Begriff des Sprachmittlers erstmalig 1940 durch Otto Monien” para o qual um intérprete, tradutor ou um conhecedor da língua são “mittelnde Glieder zwischen verschiedenen Sprachen, sie sind alle Sprachmittler” (Fischer, 2012, p. 5).

disponibilizar alunos para a tarefa de acompanhamento dos visitantes. Organizou-se, então, uma oficina de introdução à mediação linguística com duração de duas horas para preparar os alunos para o desafio de acompanhar os estudantes e professores no encontro de pesquisa e debate.

A apresentação da ideia aos alunos no início do *workshop* contou com a apresentação de definições de mediação linguística, sua relevância no contexto/para além do ensino de ALE e também alguns conceitos utilizados nos momentos iniciais das aulas de introdução à interpretação. Em seguida, foram apresentados aos alunos os três pilares da atividade concreta da mediação sob a perspectiva da interpretação: a necessidade do conhecimento das línguas em questão, das culturas das mesmas e também conhecimentos de cultura geral.

A partir dos três pilares apresentados, foram desenvolvidos exercícios orais realizados em grupo baseados nas tipologias de exercícios desenvolvidos com alunos de primeiro semestre de cursos de formação de interpretação de conferências: “contextualização temática”, “flexibilidade linguística” e “velocidade mental”. A justificativa para o desenvolvimento de exercícios conforme a tipologia mencionada emergiu diretamente da necessidade apresentada pelo evento: os alunos teriam de (1) compreender mais profundamente a temática em questão (o legado urbano e arquitetônico, bem como político, dos grandes eventos realizados no Rio); (2) de dominar estratégias para sanar eventuais indisponibilidades vocabulares ou dificuldades que ocorressem no momento da mediação

linguística e (3) teriam de fazê-lo com a velocidade ditada pela dinâmica da interação oral entre os interlocutores em questão.

RESULTADO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi plenamente satisfatória para ambos os lados: os alunos que puderam ter uma introdução e um treinamento *ad hoc* para uma tarefa de mediação linguística para a qual se julgavam anteriormente não habilitados e os participantes do encontro, que não teriam podido aproveitar plenamente as exposições em língua portuguesa.

A partir dessa vivência como mediadores linguísticos, foi desmistificada a “impossibilidade” de se pensar em uma atuação em uma área reconhecidamente tão complexa e que não é contemplada pelos cursos de graduação em Letras no Brasil².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada aponta para possibilidades de ampliação do escopo de atuação do professor e do aluno/futuro professor de línguas estrangeiras no contexto do ensino superior. A experiência de organização de um *workshop* para atender a uma demanda específica no contexto da Universidade serviu como elemento catalisador de reflexões acerca da relevância da mediação linguística e da comunicação intercultural tanto em sala de aula como no contexto extracurricular.

Com isso, o adensamento da reflexão

sobre a abrangência multifacetada da área de mediação linguística faz com que o ensino-aprendizagem de línguas dialogue com demandas associadas ao ensino-aprendizagem da língua alemã em nível mundial, tal qual definido pelo Quadro Europeu para Ensino de Línguas Estrangeiras. O fomento do desenvolvimento de um projeto de mediação linguística extensionista ou mesmo integrado à graduação tem o potencial de (1) aguçar a sensibilidade do graduando em relação à interseccionalidade de aspectos interculturais em relação às competências trabalhadas em sala de aula (produção oral, ‘produção escrita’, ‘capacidade auditiva/audiovisual’ e ‘capacidade de leitura), (2) evidenciar o papel do professor/ aluno de multiplicador de conhecimentos e estratégias de diálogo intercultural dentro e fora de sala de aula e (3) diversificar a inserção do graduando de Letras Português-Alemão no mercado de trabalho diante da comprovada inexistência de cursos e terminalidades no Rio de Janeiro que ofereçam aprofundamento teórico e instrumentos práticos para o desempenho da mediação linguística. ■

²Claro está que a formação de intérprete, tal como ela é feita em algumas poucas instituições universitárias no Brasil, como é o caso da PUC-Rio, é indispensável para a formação de profissionais e não pretendemos de nenhum modo apresentar a experiência aqui descrita como comparável a ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FISCHER, Jenny. Übersetzung als Sprachmittlung im DaF Unterricht. Masterarbeit. Universität Leipzig: 2012, 150p. Disponível em: <http://acervodigital.ufr.br/bitstream/handle/1884/36198/R%20-%20D%20-%20JENNY%20FISCHER.pdf?sequence=1> Acesso em: 15 maio 2017.
- HALE, Sandra. **Community interpreting**. Palgrave: 2007, 312p.
- MARQUES-SCHÄFER, Gabriela, MARCHEZI, Leandra ; JUNGER, Mayara. . Consultoria de Aprendizagem de Línguas em Contexto Universitário Brasileiro. **Projekt** (Curitiba), v. 53, p. 3, 2015.
- MORONI, Manuela. Rezension: Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch (Rezension), **gfl-journal**, No. 1/2015 Disponível em: www.gfl-journal.de/1-2015/rez_Moroni.pdf Acesso em: 29 set. 2016.
- NEUER, Gerhard. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen Grundlagen - Dimensionen – Merkmale - Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“ Disponível em: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf> Acesso em: 29 set. 2016.
- ROBERTS, Roda, CARR, Silvana, ABRAHAM, Diana, Dufour (eds). **Interpreting in the community**. John Benjamins: 1998, 325p.
- SENKBEIL, Karsten, ENGBERS, Simona. Sprachmittlung als Interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung. **Forum Sprache** v.6, 2011, pp. 41-56 Disponível em: http://sk.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-576100-0_ForumSprache_62011_Artikel03.pdf Acesso em: 31 ago. 2017.
- WADENSJÖ, Cecilia, DIMITROVA Birgitta, NILSSON, Anna-Lena. **Professionalisation of interpreting in the community**. John Benjamins: 2004, 328p.

Conhecer a **Alemanha** sem pegar o avião: **proposta** de trabalho com temas da cultura **alemã** em sala de aula

Marianna Luiza da C.L. Queiroz | UERJ

Em um colégio onde há ensino regular da Língua Alemã no Rio de Janeiro, foi possível colocar em prática uma atividade com os alunos do segundo ano do Ensino Médio. O trabalho consiste em construir uma cidade da Alemanha dentro da sala de aula e, ao final, abrir uma exposição para toda a escola. Nela estariam presentes fatos históricos, maquetes, fotos, vídeos, enfeites, etc. O objetivo era ambientar a sala de aula, levantando o interesse e motivação do aluno, para que ele conheça a cidade em questão. A intenção é expor a Cultura Alemã através de uma atividade lúdica e criativa. As cidades em questão foram Berlim e Dresden. Mas no presente artigo lançarei um foco maior sobre a cidade de Berlim por ter sido trabalhada com a minha turma.

O CONTEXTO E O COLÉGIO

O trabalho com as cidades foi realizado com alunos da turma 200 (aprovados no DSD I), segundo ano do Ensino Médio. A faixa etária varia dos 16 aos 17 anos e a turma conta com 9 (nove) alunos. Antes de mais detalhes, é interessante conhecer melhor como funciona a Instituição e por que o projeto foi realizado somente no segundo ano e somente em uma parte dele.

O primeiro ano do Ensino Médio

costuma ser um ano decisivo para os estudantes, no que tange a Língua Alemã, pois é o momento em que os alunos se preparam para o DSD I (A2-B1). Eles têm seis tempos de aulas semanais. Como o objetivo é o sucesso e a aprovação dos alunos, há pouco espaço para atividades lúdicas. No segundo ano do Ensino Médio formam-se dois grupos (turmas): dos alunos que optam por fazer DSD II (B2-C1), ou seja, prosseguir com as preparações para a segunda modalidade do exame. E dos alunos que escolhem não seguir e

manter seu diploma B1, segundo o Quadro Comum Europeu. Essa turma dispõe de três tempos semanais e é preferível que se use o tempo para realizar projetos ou atividades culturais.

Além disso, a escola organiza para o Ensino Médio uma viagem de estudos à Alemanha. Lá os alunos podem conhecer de perto a cultura e língua alemã dentro de três semanas. No país, os estudantes têm a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos linguísticos em um curso de língua alemã, além de diversas excursões para cidades de grande importância. Alguns alunos desta turma, na qual foi realizado o projeto, já visitaram o país e alguns iriam nas férias com a escola.

Levando em conta o contexto acima e o contexto da turma, foi colocado em prática o projeto de construção das duas cidades alemãs. Sendo elas: Berlim, por ser a capital alemã, por despertar muito o interesse dos alunos por questões históricas, sua vida noturna e por ser uma cidade jovem e sempre em movimento. Dresden, por ser pouco conhecida entre os alunos e, além disso, a cidade apresenta

uma bela arquitetura, é rica em cultura e história. Vale ressaltar que as duas cidades fazem parte do roteiro da viagem de estudos da escola. Mais detalhes serão descritos à frente. A tarefa foi a construção das duas cidades com base no conhecimento prévio dos alunos e em pesquisas. Trazer objetos do país incluindo fotos pessoais, souvenirs fazia parte do projeto, uma vez que eles estavam às vésperas de visitar os dois locais. Juntar a pesquisa com o conhecimento empírico do aluno (viagem de estudos) tornaria a apresentação final em formato de exposição bem rica e interessante. Em suma, o presente artigo abordará teorias que motivaram e que forneceram bases para o projeto. Junto a isso, a descrição da realização da atividade e tarefas desempenhadas pelo aluno e professor.

LANDESKUNDE E OS ESTEREÓTIPOS NO ENSINO DE ALEMÃO

Landeskunde deriva da justaposição de dois termos: *das Land* e *die Kunde* (país e estudo, respectivamente). O termo *Landeskunde* não é facilmente explicado por ser muito abrangente e complexo de ser definido, abarca áreas como Sociedade, História, Geografia, conflitos sociais, Política, vida cotidiana. Esta última engloba desde como fazer um pedido em um restaurante, comprar passagem de ônibus/trem até como se portar perante diversos contextos positivos ou negativos (BISCHOF et al., 2003 p.7). Além de informações factuais (extensão territorial, número de habitantes, nomes de rios, etc.), é necessário também conhecer e compreender como as pessoas pensam, como se posicionam perante questões que tangem o mundo ou o próprio país, valores,

crenças, compreensão do tempo e do espaço (FRIZ, 1991, p.14). As perspectivas para *Landeskunde* em relação à aula de língua estrangeira foram variando ao longo dos anos e de acordo com os diferentes métodos e abordagens de ensino, bem como o seu lugar na didática, os objetivos de ensino e os conteúdos (STANKE, 2014, p. 76).

Na abordagem intercultural, entender melhor o outro e a si mesmo tornou-se um objetivo de aprendizagem e, com isso, também a reflexão a respeito de estereótipos. O conceito de “estereótipo” muitas vezes encontra-se ligado ao conceito de “preconceito”, no entanto, eles diferem entre si. O estereótipo significa “uma forma cognitiva de generalização ligada a sentimentos mais neutros” (O’SULLIVAN, 1992, p. 65 *apud* MARQUES-SCHÄFER; STANKE, 2014, p.129). Já o preconceito está realmente ligado a sentimentos negativos e, geralmente, traz a discriminação em seu comportamento. Após muitas discussões acerca da inclusão dos estereótipos em sala de aula, somente após o período das guerras essa discussão tomou impulso na Alemanha, pois as generalizações sobre o país e o povo estavam cada vez mais presentes – na verdade, isso ocorre até hoje, décadas após o fim das grandes guerras. Segundo Marques-Schäfer e Stanke (2014), nos anos de 1970, com base na Psicologia Social, o trabalho com estereótipos em sala de aula ganhou impulso, pois, nessa área do conhecimento, o estereótipo passou a ser admitido como uma parte fundamental e inata da cognição humana. É através da criação de estereótipos que o ser humano se orienta no cotidiano, ou seja, o ser humano capta e categoriza as muitas informações espalhadas em seu dia a dia. O estereótipo é, dessa forma, o resultado de uma simplificação, pois os indivíduos

acabam por reduzir a complexidade das informações captadas. A criação de estereótipo pode mediar relações entre as novas experiências e o conhecimento já assimilado pelo indivíduo. É bem verdade que os estereótipos surgem de sentimentos pessoais ligados à percepção de mundo. A formação de estereótipos, não só os positivos, como também os negativos, seria uma forma de esquematizar os pensamentos e facilitar a compreensão dos diversos fenômenos que ocorrem ao mesmo tempo. Por isso, não se pode dispensá-lo e deixá-lo de fora da sala de aula de língua estrangeira, visto que os estudantes sempre trazem consigo imagens, opiniões e informações sobre o país da língua-alvo.

TEORIAS SOCIOCULTURAIS

Os modelos socioculturais explicam muito acerca dos processos de aprendizagem externos ao ser humano. A relação do aprendiz com a cultura do país de língua-alvo pode ser um grande determinante de seu processo de aprendizado. Schumann tratará do conceito de *aculturação*, segundo Ellis, metáfora para o distanciamento (Ellis, 1997 p. 39). Para o autor, aprender uma língua é adaptar-se a uma nova cultura. Mas nesse processo podem ocorrer alguns choques, como o linguístico, no qual o aluno não deseja se expressar, argumentar e nem fazer uso da língua. Isto acontece quando não há vontade de aproximação com determinada cultura, língua e grupo de falantes. Há uma distância tanto social quanto psicológica, isto é, os falantes vivem em seus núcleos sem vontade de expressão, integração e comunicação. A seguir viria o choque cultural, capaz de gerar um distanciamento entre o aprendiz e a língua-alvo, gerando assim uma desmotivação,

podendo levar ao choque psicológico. Pensando nisso, juntamente às observações de sala de aula, nota-se que a distância social e a distância cultural advêm das relações particulares de cada ser humano. E, dependendo da experiência de cada um, sendo ela positiva ou não, percebe-se o nível de motivação dos aprendizes. Algumas experiências negativas podem ter influência da mídia e da história e algumas podem ser empíricas, tornando esse processo de aprendizagem difícil, fazendo com que o aluno se distancie cada vez mais da sala de aula. Um dos motivos costuma ser os estereótipos acerca da dificuldade da língua alemã.

Giles (1984) defende a ideia da *acomodação*. Em uma situação dialógica, o indivíduo tenta aproximar sua fala da fala local para ganhar aprovação do falante nativo. A isso dá-se o nome de *convergência*. Porém, o aprendiz também pode usar seu discurso para marcar suas diferenças e isso chama-se *divergência*. O meio social, as relações com o outro e o nível de motivação podem encorajar o aluno a convergir ou divergir da cultura e língua-alvo. Segundo Giles, os fatores sociais podem influenciar não somente o comportamento do estudante perante a cultura, mas também seu desenvolvimento de interlíngua. De acordo com o autor, o processo de comunicação e a rapidez com que os falantes aprendem determinados aspectos linguísticos são mediados também pela cultura. O desenvolvimento das habilidades linguísticas de um aprendiz está diretamente conectado com sua relação com a cultura-alvo. O julgamento negativo pode prejudicar seu desempenho. A vontade do distanciamento e o medo de conhecer o outro os afastam e são criados os chamados estereótipos, discutidos acima. E é por isso que é preciso, de alguma forma, colocar em prática atividades culturais como media-

doras dessa relação aluno-língua e cultura alemã. As atividades culturais podem ser através de músicas, filmes, textos, fotos etc. A intenção do professor é tentar criar algum laço afetivo entre o estudante e a língua-alvo através de objetos mediadores.

O TRABALHO NA SALA DE AULA: UM RELATO

Como explicado anteriormente, foram escolhidas duas cidades da Alemanha para compor o projeto. A escolha foi difícil, visto que há muitas cidades interessantes e ricas historicamente na Alemanha. Porém, optou-se por duas cidades: Berlim e Dresden, duas cidades que faziam parte da viagem de estudos. Berlim, capital e símbolo do país, e Dresden por sua carga histórica forte e pouco abordada em sala de aula.

Em trabalho conjunto com alunos do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Cruzeiro, aconteceu com sucesso o projeto "Reise ohne Koffer". Como há dois grupos da turma 200 (segundo ano do Ensino Médio), decidiu-se em coletivo que um grupo construiria a cidade de Berlim e o outro, Dresden, com a supervisão de outro professor parceiro do projeto, sem o qual o mesmo não teria sido possível. Cada professor dirigiu a atividade à sua maneira. A ideia era permitir que os alunos fossem livres para criar e buscar seu campo de interesse dentro do projeto.

Para começar, algumas observações importantes são necessárias: esse trabalho só foi possível, porque a turma em questão se caracteriza por projetos, como já citado acima. Outra informação importante foi a organização das avaliações, visto que a proposta foi realizada em uma escola e, por isso, deve-se estabelecer e cumprir cronogramas. Como o trabalho precisou

do segundo trimestre completo para a sua produção, pesquisa e construção, ficou definida uma avaliação justa e voltada para a cidade em questão. Um grupo fez uma prova de leitura sobre Berlim e a outra sobre Dresden. Foi proposta também uma produção de texto sobre a experiência pessoal do aluno nas cidades selecionadas. As outras notas foram pensadas como confecção do projeto, engajamento e apresentação final.

A seguir será relatado como o projeto se deu. Para iniciar, os alunos deveriam definir suas imagens mentais da cidade. Como ponto de partida, foi feito um desenho coletivo no quadro junto a uma reflexão de como organizar e como colocar em prática cada estação desenhada na lousa. Sempre questionando: "é possível?" Pois poder-se-ia ter limitações de espaço. As ideias originaram-se dos próprios alunos. O papel do professor foi o de organização das atividades para cada aluno de acordo com a área de interesse. A função era mediar e apontar o que precisava ser feito e o que faltava, segundo as ideias deles. É claro que o professor também ajudou na confecção de objetos, na tentativa de criar uma boa relação com os alunos e criar uma cooperação entre professor-aluno. Após transpor as ideias para o papel, o rascunho começou a ganhar forma no interior da sala de aula. Como ficou dividido? Quais foram as ideias? A sala seria dividida em duas partes com o famoso "Muro de Berlim". Mas a divisão não seria a convencional (Oriental x Ocidental): de um lado seria Berlim durante as grandes guerras e de outro Berlim moderna. Em Berlim antiga permaneceriam as informações históricas em uma linha do tempo, com fatos importantes ocorridos na cidade (cada aluno ficou responsável por uma data e optou-se por um recorte que abrange 1938

em diante), croquis de roupas de época produzidos por uma aluna, filmes históricos que se passam em Berlim e na Alemanha dentro do período recortado, um quadro de curiosidades, que continha: a queda do muro motivada por engano pelo porta-voz Schabowski e o horários importantes do dia da queda; as *Trümmerfrauen* (“mulheres das ruínas”, que se viram obrigadas a ajudar na recuperação de várias cidades da Alemanha e Áustria. Como as cidades estavam em ruínas após a Segunda Guerra Mundial e muitos homens haviam morrido durante as batalhas, muitas mulheres tornaram-se viúvas e, por isso, o sexo feminino era predominante na população da época. Elas tiveram um grande papel na recuperação e reconstrução de grandes cidades); a foto emblemática do soldado Conrad Schumman atravessando a divisão de arames farpados que seria no futuro o Muro de Berlim.

Além de informações, foram produzidos objetos. Algumas caixas pintadas de preto para simbolizar o Memorial do Holocausto em Berlim. E, na tela principal, músicas e vídeos sobre a cidade seriam projetados durante a exposição. Algumas fotos atuais que mostram a forte presença histórica na Alemanha atualmente também estão expostas nesta parte da sala. Junto a isso, um enorme mural com as fotos dos alunos em Berlim e fotos tiradas por eles após a viagem de estudos. Para uma ambientação obscura advinda dos tempos de guerra, foram colocados tecidos pretos nas paredes e nos lustres.

O outro lado da sala seria composto por cores, vida noturna, luzes e uma nova Alemanha unificada. Painéis espelhados e prateados foram pendurados nos lustres por um barbante, a fim de dar um toque mais moderno e despojado. Também havia uma maquete com dois grandes símbolos de Berlim: A Torre de Televisão e o Portão

de Brandemburgo. Como eles foram feitos? A *Berliner Fernsehturm* foi feita com base de cartolina, uma esfera de isopor e papel alumínio. Já o *Brandenburger Tor* foi feito com caixas de pasta de dente e pintadas o mais próximo possível de sua cor original, através de misturas de tintas. A base, que seria a *Unter den Linden*, foi pintada em uma cartolina. Os alunos optaram por cores diferentes do original por questão estilística.

Como divisor dos dois ambientes estaria o “Muro de Berlim”: um tecido preto pendurado em duas paredes por um barbante, impedindo toda a visão para o outro lado da Berlim Moderna. Os alunos pintaram livremente o tecido com tintas, escreveram seus nomes e fizeram desenhos. Vale ressaltar que do lado “Berlim antiga” encontrava-se a escrita e a arte dos

alunos. Do outro, algumas fotos de pichações e grafites originais, com certo humor e criatividade, retiradas da página <http://www.notesofberlin.com> (acesso em 23/08/17), conferindo assim um ar “juvenil e despojado” à parte da “Berlim moderna”. Para transitar entre os dois pontos da sala de aula, é preciso passar pelo famoso *Check point Charlie*, criado com caixas de papelão, tinta branca e caneta *pilot* preta, na tentativa de aproximar sua aparência do monumento original. A famosa placa também estava ao lado. Para ter acesso à “Berlim moderna”, é preciso responder a algumas perguntas sobre a cidade, perguntas essas vistas na primeira parte da exposição. As questões foram elaboradas pelos próprios alunos. Abaixo algumas fotos. Infelizmente não há espaço para todas.



Já o projeto com a cidade de Dresden em sala foi dividido em estações: Dresden antes e durante a Segunda Guerra Mundial e, em seguida, durante e após a Guerra Fria, com ênfase na questão do comunismo e DDR (*Deutsche Demokratische Republik*). Também foi apresentada uma Dresden atual após sua reconstrução. Para ilustrar, um aluno criou um vídeo com cenas do bombardeio na cidade e juntou um relato real de uma pessoa próxima que vivenciou o ocorrido e os momentos de tensão na cidade. O vídeo pode ser acessado através do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=pZ5K5GHLr2Q> (último acesso em 29/08/17). Abaixo algumas fotos do projeto. Vale ressaltar que cada cor na parede apresenta um significado: a parte branca seria a cidade antes da Guerra (paz), a preta durante a guerra (luto); vermelha durante o comunismo e a DDR (cor associada ao comunismo); a parte

prateada representaria a vida atual e a parede amarela os alunos na Alemanha. No meio da sala estaria representado o *Rio Elba* em tecido azul, que banha Dresden. Sua representação foi feita da seguinte maneira: de um lado da margem, Dresden bombardeada (antiga) e, do outro lado, imagens da cidade reconstruída.

Com tudo pronto, depois de ambientar o interior da sala de aula, foi inaugurada a exposição oficial e, algumas semanas antes, foi feita uma divulgação no mural da escola para os alunos e professores de todas as turmas. Divulgação feita através do mural no corredor principal e por e-mail. Para que tudo corresse bem e para que todos pudessem aproveitar a exposição, contamos com a coordenação de alemão para ajudar na organização de pequenas excursões em grupos e, assim, os alunos do segundo ano, responsáveis pelo projeto, poderiam guiar os visitantes,

contando a história e explicando cada parte da exposição. Cada aluno ficou responsável por explicar sua contribuição e pesquisa durante a confecção do projeto. O horário da pausa também esteve aberto para visita de curiosos. Assim nasceu a exposição "*Reise ohne Koffer*", que aconteceu nos dias 28 e 29 de agosto de 2017.

CONCLUSÃO

Observando os resultados do projeto, foi possível acompanhar a modificação da postura dos alunos diante da aula de alemão. Os objetos mediadores construídos por eles os aproximaram da cultura e os fizeram conhecer o outro e como tudo isso pode ser divertido. Em Ferreira (COLE e SCRIBNER, 1996; LEE, 1987, apud FERREIRA, 2010 p. 40), Vygotsky traz a ideia do materialismo dialético. Isto é, "o homem se desenvolve em interação com outros homens por meio da linguagem, instrumentos mediadores e em situação de trabalho" (Ferreira, 2010 p. 40). E é isto que Ferreira (2010, p.42) diz neste trecho:

Aprender/desenvolver uma LE é entender que cultura e língua são uma unidade, que este conhecimento desperta outras áreas do meu ser como identidade, motivação, afetividade. Portanto, vai além de adquirir vocabulário e formas gramaticais.

Como conclusão, percebeu-se que aprender uma língua estrangeira passa por sentimentos e afeto. O contato com a cultura-alvo pode influenciar o comportamento e o desenvolvimento linguístico do aprendiz (interlíngua). A formação de estereótipos e preconceitos pode interferir em como o indivíduo adquire a língua-alvo e como ele se portará perante o grupo



social em questão. É de extrema importância que o professor tente mediar de alguma forma a relação do aluno com a cultura e língua-alvo. É importante propiciar esse contato, pois através disso,

pode-se facilitar o processo de aprendizagem do aluno. Não necessariamente isso ocorrerá, mas é sempre preciso tentar. O instrumento mediador pode ser um objeto, filmes, músicas, etc. O importante

é a criação de um laço afetivo, dar a oportunidade para que o aluno tire suas conclusões de uma base real. ■

BIBLIOGRAFIA

- BISCHOF, Monika; KESSELING, Viola; KRECHEL, Rüdiger. **Landeskunde und Literaturdidaktik**. Fernstudieneinheit 18. Berlin: Langenscheidt, 2003.
- ELLIS, Rod. 1997. **Second Language Acquisition**. Oxford Introductions to Language Study. Oxford: OUP.
- FERREIRA, Marília Mendes. **A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento**. Revista Intercâmbio, volume XXI: 38-61, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x
- FRIZ, Susanne. **Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken**: ein Beitrag zur komparativen Landeskunde. Munique: tuduv-Verlag, (tuduv-Studien: Reihe Sprach- und Literaturwissenschaften, Vol . 32), 1991.
- LESLIE BEEB and HOWARD GILES: '**Accommodation theory: a discussion in terms of second language acquisition**' in *International Journal of the Sociology of Language* 46, 1984, pages 5-32
- MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; STANKE, Roberta. **Possibilidades e limitações no trabalho com estereótipos a partir do livro didático**. In: MOURA, Magali; SALIÉS, Tânia; STANKE, Roberta; BOLACIO FILHO, Ebal (Org.). Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e prática. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 129-149.
- STANKE, Roberta C. S. F.; BOLACIO FILHO, Ebal S. **Germanistik und DaF an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. In: DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (Hrsg.). Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2013 mit dem Partnerland Brasilien. Göttingen: Wallstein Verlag, 2014. p. 127-129.
- STANKE, Roberta C. S. F. **Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro**. 2014. 315 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Conte-me que eu te conto: como o domínio da língua pode ser incentivado com a **contação** de histórias¹

Johannes Merke² | BREMEN UNIVERSITÄT

Até a metade do séc. XX a contação de história fazia parte do conjunto de habilidades que eram naturalmente esperadas de uma educadora ou professora primária. Eram contados quase que exclusivamente contos de fadas e buscava-se respeitar a escrita estilizada, desenvolvida pelos responsáveis pela coleção, organização e adaptação de fábulas de modo que estas se fizessem legíveis. Por conta da rusga envolvendo a irrealidade e as atrocidades dessas narrativas, também a contação foi jogada nesse barco e logo abandonada. Quase desapareceu dos cursos formativos e dos estudos universitários e, nas instituições, foi suplantada por leituras interpretativas.

Até a metade do séc. XX a contação de história fazia parte do conjunto de habilidades que eram naturalmente esperadas de uma educadora ou professora primária. Eram contados quase que exclusivamente contos de fadas e buscava-se respeitar a escrita estilizada, desenvolvida pelos responsáveis pela coleção, organização e adaptação de fábulas de modo que estas se fizessem legíveis. Por conta da rusga envolvendo

a irrealidade e as atrocidades dessas narrativas, também a contação foi jogada nesse barco e logo abandonada. Quase desapareceu dos cursos formativos e dos estudos universitários e, nas instituições, foi suplantada por leituras interpretativas.

Quem ainda se arrisca à contação livre tem, porém, sua recompensa: embora a contação improvisada não seja tão refletida ou elaborada com tanto esmero quanto um texto redigido por escritores, o

contador ou a contadora consegue ter as crianças aos seus pés. Elas sempre desejarão ouvi-lo/la um pouco mais; semelhante ao que ocorre em leituras interpretativas. E precisamente essas crianças primárias, que já carregam em si suas dificuldades com a linguagem, ou alunos com problemas linguísticos, retêm na memória unidades narrativas – embora também com frequência todo o arco de história–; e pode ocorrer de os contadores, depois de semanas, às vezes, até mesmo depois de anos, se aprimorarem justamente graças a elas, se eles derem o máximo da história. Logo, será possível notar que a contação livre instiga as crianças ao próprio ato de contação e que, com isso, aprendem a falar diante de um grupo. Ademais, por meio dela, sua expressão oral e seu domínio da língua são aprimorados. Contar uma história pode prestar uma contribuição importante ao incentivo à fala.

¹ Texto originalmente publicado na página oficial organizada pelo autor para discutir a contação e sugerir modelos de histórias, "Merkels Ezählkabinett", disponível em: <<http://www.stories.uni-bremen.de/>> (último acesso: 28/08/2017)

² Professor da Bremen Universität, um dos iniciadores dos estudos sobre a importância da contação de história para o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

O QUE SIGNIFICA CONTAR UMA HISTÓRIA?

A contação de histórias se conecta à fala cotidiana, inclusive quando se trata de longos enredos cuja temática é fictícia. Isso fica claro no caso de narrativas do cotidiano: elas são contadas em rodas de conversa e por isso são determinadas pelas regras que regulam a diversão e o entretenimento nesse contexto. A mais importante delas prevê que os diálogos corram de forma alternada. Cada uma das partes integrantes pode contribuir da mesma forma para a conversa, e depois, quando um fala, o outro reage constantemente a este e às suas colocações.

Das formas de comunicação da contação

À primeira vista pode surpreender o fato de que essas regras também valham para a contação, já que o contador é aquele que, diferente da situação de diálogo, em que a fala é alternada durante toda a narrativa, possui o direito de fala. Contudo, os ouvintes não escutam imóveis e passivos a narração, pelo contrário, reagem às constantes colocações não verbais e verbais. E o contador, que improvisa seu texto conforme desenvolve a narração, direciona o conteúdo textual conforme as reações assertivas ou refutativas dos ouvintes, embeleza algumas passagens que incitam interesse, encurtam outras quando notam o princípio de uma rejeição. Essa “interação” contínua que acompanha a narração não ocorre de forma diferente entre adultos e crianças, ainda que as crianças reajam de forma mais rápida e clara.

O que compete às histórias

Para que sejam entendidas ao ouvi-

-las de forma despreocupada, as histórias narradas devem seguir uma estrutura esperada pelo ouvinte, à qual o contador deve atentar, para que possa ser compreendido. Na escrita, é possível variar essa estrutura, é possível remodelá-la, inclusive ignorá-la, dado que o leitor encontra-se num estado de alta concentração à leitura. Ao contar, é preciso segui-la de ponta a ponta minuciosamente.

Esse conhecido “esquema narrativo” descreve um arco temático: relata sobre um herói distante local e temporalmente da contação, confrontado por uma vivência surpreendente, ou que concebe um plano extraordinário. Dessa forma, coloca-se a questão de como ele vai lidar com essa situação e a qual resultado ela levará.

Em segundo lugar, a contação exige uma narração em que todas as ações narradas, que, de início, soem enigmáticas e improváveis, resultem numa linha consequente, de modo que uma atitude gere a próxima até chegar a um final que não poderia ser diferente daquele descrito. Essa sequência “causal” estrita é denominada “coerência” e caracterizada pelas respectivas formas de colocações descoladas todas do diálogo. Assim, num relato, a coerência exige que todas as declarações refiram-se ao tema central, não que fiquem desconectadas.

Nas narrativas é possível variar e expandir de várias maneiras um “episódio” simples ao colocá-lo em repetições e sequências como numa corrente. Conhecemos das fábulas populares europeias a história dos três irmãos, em que o primeiro e depois o segundo falham à tarefa requisitada, até que o terceiro por fim vence o dragão e liberta a princesa. Logo após a primeira passagem todos já sabem o que virá em sequência e mesmo assim conseguem continuar ouvindo a história sem incômodos. O decurso esquemático não

nos estorva, pelo contrário. Das histórias, por outro lado, esperamos que o sigam.

A fantasia criativa das histórias

Tomamos os contos de fadas como produtos naturais da fantasia. Por outro lado, partimos do mesmo pressuposto quanto às narrações que relatam vivências; elas reportariam algo que ocorreu “de verdade” em algum lugar. Porém, como poderia esse fato estar de acordo com a constatação de que as histórias seriam construídas de acordo com um esquema uniforme, o qual devem seguir a fim de demonstrar seu valor narrativo?

Não é de todo evidente que as narrações reproduzem as experiências vividas. Tem-se antes o contrário: encontros e acontecimentos só se tornam histórias quando seus respectivos desenvolvimentos encaixam-se desde o início numa estrutura esquemática. Somente as vivências nas quais se abre mão das expectativas cotidianas e as quais nos fazem confrontar algo inesperado e incrível que devemos dominar ou em que falhamos dão vazão à contação. É raro termos vivências que se provam histórias utilizáveis quando elas têm pouco a oferecer enquanto uma narrativa bem sucedida; a experiência vivida é adornada e recomposta até que se adéque à contação.

Isso ocorre porque as histórias não reproduzem a “realidade” pura e simplesmente, constroem muito mais sua própria realidade. É possível entendê-las como uma forma de tentativa de ordenação; com elas se simula como seria se tudo corresse de um jeito diferente daquele que normalmente acontece. São sempre as improbabilidades e os perigos que se adéquam ao decorrer cotidiano das coisas e levam a um resultado novo e inesperado. Uma história fica mais impressionante

quanto mais naturalmente narra as dificuldades numa linearidade normal dos episódios.

Essa particularidade explica nosso contentamento com as histórias e esclarece o sentido profundo dessas construções artificiais e, de algum modo, sempre imprevisíveis: por meio de um produto final narrável rompe-se o mundo evidente do nosso cotidiano social, as condições de vida recebem um novo arranjo. Impõem-se diante das dificuldades, desejos e medos, que antes preferimos esconder. Na contação de histórias, o mundo vivo social é alterado, remodelado com “criatividade” e então ressignificado. É por isso que, tanto para adultos quanto para crianças, as histórias se fazem tão divertidas e agradáveis.

O que as narrações significam para as crianças

Podemos afirmar que, entre as idades de quatro a oito anos aproximadamente, as crianças estariam na legítima “idade narrativa”. As crianças nessas faixas etárias lidam com desejos, problemas e conflitos em histórias representativas, vivem em histórias e esclarecem o mundo a partir de histórias. As crianças dessas idades estão sempre aptas a registrar histórias, não importam os meios de comunicação, não importa se elas sejam contadas, lidas, ouvidas de uma fita casete ou assistidas numa tela. Já a contação tem, em oposição às apresentações em outros meios de comunicação, a vantagem de que as crianças tornam-se participantes da história de modo diferenciado a partir da troca de sinais de interlocução. Esse também é o motivo por que as crianças recordam mais precisamente e por mais tempo de narrações do que de histórias veiculadas em outros meios.

As histórias apresentam enredos que

não ocorrem no aqui e no agora, mas lá e outrora. Elas permitem romper com o presente vivido de modo expressivo. As crianças também o fazem em suas constantes brincadeiras de representações conjuntas - conhecidas como RPG -, cuja trama, dos cinco aos seis anos, aproxima-se daquela das histórias. Estas são entendidas como enredos figurativos oralizados, e fornecem constantemente modelos para essas brincadeiras. Não diferente dos RPGs, as histórias permitem imaginar e inventar tipos de enredos que excedem as experiências diárias e nos quais experiências e idealizações se misturam entre si.

Contação como organização e compartilhamento do mundo interior

Ao apreenderem as histórias, as crianças adquirem material para suas próprias fantasias e podem, a partir daí, concretizar desejos e sonhos. Afinal, serão incitadas, ao ouvirem as narrações, a transverter percepções, sentimentos e pensamentos na forma de histórias e, assim, compartilhar em seu ambiente o que as move em seu mundo de fantasia. Elas só conseguem, porém, falar de si a partir das histórias quando aprendem a atentar às formas de contação e às estruturas, as quais a organização de uma história segue. Quanto a capacidade narrativa infantil será desenvolvida depende acima de tudo do estímulo que elas recebem em seu ambiente. Semelhante à aquisição da língua, as formas de comportamento e regras que guiam a contação devem primeiramente ser experimentadas e apreendidas nas relações pessoais. Por isso, as estruturas e meios de compartilhamento de contação são praticamente insubstituíveis por narrações veiculadas em outros

meios de comunicação, já que estas, diferente de um parceiro humano, não reagem nem respondem.

Nesse sentido, essas estruturas e modos de compartilhamento já não podem ser examinados, pois não aparecem com a mesma clareza nas produções de mídia que o fazem em contações pessoais. Isso está relacionado às formas de representação desses meios. Enquanto os contadores somente são entendidos quando seguem o enredo passo a passo e sequencialmente diante dos espectadores que os ouvem despreocupadamente, as inúmeras descrições nas narrações literárias desviam-se dessas estruturas, dada a possibilidade de também assim serem elaboradas. Ainda mais fortemente, as diferentes possibilidades de fotografia em representações audiovisuais modificam o nítido esquema narrativo.

Crianças em idade escolar primária dependem, assim, inicialmente de narrações pessoais para que possam averiguar os princípios de legitimação da contação e aplicá-los por conta própria. Conforme o domínio cresce, também as estruturas de representações literárias e midiáticas mais complexas podem ser averiguadas e ordenadas. O exercício de ouvir narrações, e mais ainda a contação própria ativa, propicia uma boa condição para entender e transformar as narrações literárias e de outros meios de comunicação.

CONTAR NÃO SIGNIFICA APENAS CONVERSAR

Os “ouvintes” de uma narração são, contudo, verdadeiros espectadores, pois seguem o contador também com os olhos. Da mesma forma, cada forma de entretenimento interpessoal é acompanhada de sinais gestuais e representativos que

complementam a informação oral com uma visual.

Imagens geradas a partir de gestos e brincadeiras

O fato é que a representação gestual e figurativa nas narrações parte da expressão não verbal das conversas cotidianas que ocorre paralela à fala. Há pesquisas que afirmam que a quantidade de gestos representacionais aumenta no instante em que um falante começa a contar algo, o que é de se imaginar quando se tem claro o que ocorre numa contação. Para que sua narração seja seguida, o contador deve transportar os ouvintes do aqui e agora para o lá e outrora. Isso significa, portanto, que ele deve ser capaz de fazê-los transformar o conhecimento sensível do presente no seu mundo impalpável de ficção. Enquanto o leitor, ao abrir um livro, desvia quase que totalmente sua atenção do presente e se concentra nos sinais linguísticos, o ouvinte de uma narração produz percepções variadas. Seus olhos caminham, observam alternadamente o contador, os outros ouvintes e o espaço que o circunda. Somente a elaboração oral não lhe bastaria para distanciá-lo do presente sensível. Isso lhe é concedido por uma representação que parte do gesto e da representação, os quais, por esse motivo, são empregados pelos contadores com maior ênfase quanto mais hábeis a contar uma história se notarem.

São, sobretudo, dois elementos que participam de uma contação viva e determinam o texto falado: a colaboração das pessoas atuantes e os gestos que ilustram o texto narrado. Ambos contribuem à sua maneira para a retração do presente sen-

sível e para a imersão no presente fictício.

Em ambos os casos trata-se de representações simbólicas reduzidas. O papel interpretado num jogo de RPG é apenas sugerido brevemente em pontos decisivos do enredo ou de um diálogo para que seja abandonado. Cada pessoa recebe uma atitude típica, uma expressão facial ou semelhante que as caracteriza. O velho mendigo de costas arqueadas estica a mão pedinte; no caso do rinoceronte, o dedo é erguido por sobre o nariz. É possível caracterizar o Grobian³, que entra pela porta, tanto com um pé entrando quanto como uma mão que bate nos pés.

Os gestos pictóricos agem de modo ainda mais fragmentado: eles tomam um elemento de todo o cenário e emulam-no por meio da movimentação das mãos ou de outras formas de expressão corporal. Para que o riacho possa correr pela campina, as mãos se movem em curvas em conjunto com o movimento dos dedos no ar. As portas do armário se abrem com uma rotação parcial dos braços deitados sobre o peito. Bastam esses gestos para que o observador complete toda a imagem da campina ou do quarto pretendida com eles. Os gestos e modos de representar do contador evocam imagens na cabeça do ouvinte de modo surpreendente e beirando a magia. Semelhante à leitura de livros ilustrados, as imagens são fornecidas ao texto, exceto pelo fato de que são os próprios gestos, incitados pela representação do contador, que produzem essas imagens na imaginação.

Na leitura interpretativa, por outro lado, os ouvintes são direcionados exclusivamente pela informação linguística. O tapete colorido de frases, gestos e repre-

sentação sucumbe. À medida que a leitura se torna uma habilidade incontestável, essa delimitação não tem mais nenhuma representatividade. Agora a apresentação pictórica pode ser tirada do texto sem problemas. Histórias lidas oferecem, por isso, diferente de textos contados, descrições extensivas cuja tarefa é despertar a imaginação. Contudo, as crianças ainda não atingiram esse grau de desenvolvimento, é preciso que primeiro sejam introduzidas à leitura.

Falar com o uso de fórmulas e repetições

Até mesmo o modo de falar do contador é preparado para um registro rápido e breve. Diferente de quem escreve, ele gosta de repetir as mesmas formulações, e ninguém se aborrece com isso. Enquanto as repetições são tomadas na leitura como incômodas, elas aliviam a contação e sua audição. Pelo fato de o contador não declamar um texto fixo, mas o que lhe ocorre de modo improvisado no momento da contação, a repetição o liberta do fardo de buscar as palavras corretas. Afinal, também a atenção dos ouvintes pode se dispersar por um momento; sua “curiosidade” é bem diferente da do leitor, pois aquilo que não foi possível gravar no momento em que ouvia a história, será para sempre perdido. Ouvir é fugaz e são as expressões conhecidas as apreendidas com maior velocidade. São, sobretudo, as conhecidas “fórmulas”, aquelas expressões fixas que inevitavelmente se automatizam por meio de repetidas contações de histórias e aliviam estas consideravelmente, porque introduzem, como se fossem “calços”

³ Um bruto, um bufão. Seu nome deriva de um personagem fictício que aparece pela primeira vez em 1494, no poema “Das Narrenschiff” (“O navio dos tolos”), de Sebastian Brant, na figura de Sankt Grobian, padroeiro dos comportamentos rudes e abrutalhados. O termo provém do médio alemão “grob” que significa grosseria e da terminação “_ian” para indicar um nome próprio na língua alemã, como Cassian ou Damian. A versão latina do nome aparece como *Grobianus*. (N.do T)

fixos, pequenos oásis quando da elaboração do texto improvisado. Simultaneamente dão ritmo à prosódia.

A bem da verdade, também nas nossas narrações cotidianas criamos esses calços sólidos. Observa-se, por exemplo, como algumas formulações são automatizadas quando da contação repetida de certas vivências; e, quanto maior a fre-

quência com que relatamos uma vivência, com maior fidelidade elas são repetidas. É possível notar isso inclusive nos textos de nossas coleções de contos de fadas, embora seu conteúdo tenha sido preparado pelos organizadores para um público alvo específico. Pertence ao estilo obrigatório do gênero abrir com “era uma vez” e fechar com a fórmula “e se não tiverem mor-

rido...”. A princesa é maravilhosa e tem cabelos dourados, seu salvador é por natureza corajoso, resiliente e forte.

É possível, portanto, observar sempre que essas repetições com base em fórmulas ficam gravadas especialmente nas crianças e são usadas como fundação em recontações ou em histórias autorais. ■

Uma discussão mais exata sobre a estrutura da fala em contações, sobre a capacidade de contação infantil e sobre o significado das histórias para as crianças pode ser encontrada em: MERKEL, J. **Spielen, Erzählen, Phantasieren - Die Sprache der inneren Welt.** München: Kunstmann Verlag, 2000; Bremen: Neuauflage Edition Lumière, 2007.

Tradução e revisão: Camila Bozzo Moreira⁴

⁴ Mestre em Estudos da Tradução pela USP.

10 ideias práticas para o uso do celular em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Gabriela Marques-Schäfer¹ | UERJ, Rodrigo Marins² | UERJ

Internet, tecnologia 3G e 4G, *smartphone*, *tablete*, *apps* – vivemos na chamada “Era digital” e não se pode mais negar a presença e o avanço de recursos altamente tecnológicos no dia-a-dia das pessoas. Os aparelhos celulares, se antes eram apenas utilizado para fazer ligações, hoje evoluíram para telefones inteligentes e apresentam diversas possibilidades, como o uso para jogos e aplicativos, ouvir e gravar músicas, filmar, fotografar, ler e-books, pagar contas, acessar conta bancária, entre outros.

Para contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, as vantagens do uso do celular vão além do fato de serem aparelhos portáteis. De forma inédita, temos agora um recurso tecnológico que pertence aos alunos e não mais exclusivamente à instituição de ensino, como tínhamos na época dos computadores que por serem caros eram mantidos, muitas vezes, em laboratórios de informática isolados e com acesso restrito. Além disso, os celulares, por possuírem capacidade de acesso à Internet, podem facilitar a realização de tarefas e a solução mais imediata

de questões durante uma aula. A leveza dos aparelhos é sem dúvida um grande facilitador na vida daqueles que desejam estudar e consultar informações e/ou pessoas através de canais digitais a qualquer hora e em qualquer lugar. Com os novos recursos móveis, as pessoas podem interagir mais e com mais frequência umas com as outras. Professores e alunos podem, através do uso de determinados aplicativos, adaptar o conteúdo de aprendizagem ao local onde se situam fisicamente, tornando o processo mais real e sensível ao contexto. Hoje, usuários de *smartphone* estão com mais

facilidade de permanecer, por mais tempo, conectados à Internet e conseguir, conseqüentemente, ter mais acesso a informações, materiais didáticos, ferramentas e aplicativos.

O objetivo deste texto é apresentar dez ideias de atividades que podem ser realizadas com o uso de celular para fins de aprendizagem de línguas. Antes de tentar colocá-las em prática, o professor deve verificar os hábitos de uso de celular por parte de seus alunos, o tipo de acesso à Internet bem como apresentar a relação do uso do celular com o conteúdo do curso. A transparência do planejamento do professor é essencial para o sucesso do uso dessa ferramenta tecnológica já tão usada fora da sala de aula. Os alunos precisam conhecer os objetivos a serem alcançados, as tarefas propostas, os papéis que serão assumidos bem como regras para utilização e as eventuais formas de avaliação. Após o texto, indicamos alguns textos sobre o assunto que também podem ajudar a

¹ Professora Adjunta de Língua Alemã da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

² Aluno de Graduação, Letras, Português-Alemão, Bolsista PIBIT/Cnpq/UERJ

entender melhor alguns aspectos teóricos e práticos do uso de tecnologias móveis na área da educação e, especialmente, na área de ensino e aprendizagem de línguas.

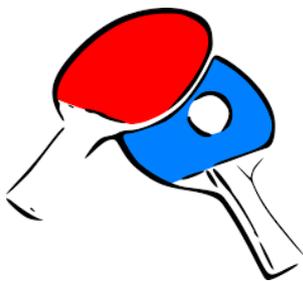
10 IDEIAS PRÁTICAS PARA PRATICAR A LÍNGUA ESTRANGEIRA DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

Quem digita mais rápido?



Para esta primeira ideia de atividade, os alunos podem receber palavras, expressões, frases ou trava-línguas que devem ser digitadas em um aplicativo de troca de mensagens de forma rápida. A professora da turma pode enviar o texto ou a palavra que deve ser digitada através de um áudio ou através de uma imagem e aquele que for mais rápido ao transcrever ou ao copiar o texto de forma ortograficamente correta ganha pontos que podem ser acumulados ao longo do período estipulado para a realização do Projeto. Com este tipo de atividade, os alunos podem treinar a ortografia em língua estrangeira. Caso a palavra ou expressão seja enviada através de uma mensagem de áudio, o aluno também terá que, ao ouvir, reconhecer os fonemas e transformá-los, ao digitar, em grafemas. Este tipo de tarefa pode ser realizada com o uso do aplicativo WhatsApp que é o aplicativo de mensagens mais usado no mundo.

Contação de história no estilo ping-pong



Nesta atividade, os alunos devem criar uma história, de forma escrita, alternando entre eles no decorrer da narrativa. Um aluno iniciará o enredo da história, através de uma frase ou pequeno texto. Em seguida, o parceiro da atividade deverá dar continuidade lógica à história iniciada. O tema da história pode ser previamente definido pelo professor, bem como este poderá definir palavras-chaves que serão o guia da atividade. A tarefa pode ser realizada através do aplicativo Google Drive, no qual é possível a criação de um texto em conjunto, simultaneamente, com outras pessoas. Dessa forma, não somente a dupla e os demais alunos terão acesso aos textos da atividade, como também o professor poderá intervir como mediador. Nesse sentido, é possível que os alunos trabalhem a ortografia e sintaxe da língua alemã, e também pratiquem argumentos lógicos com os vocabulários e estruturas já adquiridos.

Quem adivinha?



Nesta atividade, os alunos deverão observar uma imagem, que foi enviada a todos, por mensagem em grupo, ou que foi disponibilizada por meio de uma plataforma digital, podendo ser acessada ao mesmo tempo, por todos, em sala de aula. Após observarem a foto, os alunos tentarão adivinhar em que lugar a foto foi tirada e quem ou o que pode ser visto na foto. É possível também que cada aluno leve uma foto de determinado objeto ou atividade que aprecia e os demais alunos tentam adivinhar do que se trata. Ganha aquele que conseguir descobrir primeiro. Essa atividade aumentará a capacidade descritiva dos alunos na língua-alvo e pode ser realizada com o aplicativo de mensagens mais usado no mundo e tão querido pelos brasileiros, o WhatsApp.

Conversas sobre a rotina com um mascote



Nesta atividade, os alunos recebem um mascote, que pode ser um dos personagens apresentados no livro didático com o qual estão trabalhando ou qualquer outro pelúcia que o professor ou algum aluno possa disponibilizar para o projeto. Todos os alunos, em sistema de revezamento periódico, levarão o mascote para casa para que este faça parte de suas rotinas diárias. Os alunos deverão tirar fotos de alguns momentos com o mascote e reuní-las em uma plataforma digital ou enviá-las via aplicativo de mensagens e fotos. Em sala de aula, os alunos deverão apresentar, em língua estrangeira, suas

fotos e vídeos sobre a experiência e relatar aos colegas como foi ter passado um período de tempo com o mascote, descrevendo assim sua rotina e suas atividades. Os alunos também podem fazer uma redação ou uma texto jornalístico sobre a experiência da turma com o mascote. Um site ou uma rede social escolhida pelo professor e utilizada por toda a turma pode ser o local onde ficará a compilação de vídeo da turma. Utilizar as fotos e aplicativos aumentará a motivação dos alunos para a atividade e fará com que eles se comuniquem de maneira mais espontânea.

Como é a previsão do tempo no mundo?



Os alunos lançam mão do vocabulário proposto para falar sobre a previsão do tempo em diversas cidades ao redor do mundo. O professor pode fazer uso de um aplicativo de previsão do tempo e cada aluno deve escolher uma região do mundo para pesquisar. Os aparelhos de celular do tipo smartphones costumam já ter em seu sistema um aplicativo de tempo, dessa forma, os alunos podem utilizar seus próprios celulares. Seu companheiro deve perguntar como está a previsão do tempo naquele local e tentar propor, por exemplo, uma visita àquela cidade que apresenta aquela determinada previsão do tempo. Os alunos treinam nessa atividade, si-

multaneamente, sua pronúncia e praticam o diálogo colaborativo, tentando organizar uma viagem ou passeio em conjunto. Além disso, o objetivo da atividade é a sistematização do vocabulário referente ao tempo.

Onde fica a estação de trem?



Nesta atividade, os alunos deverão usar um mapa digital, acessado através da internet, e fingir que estão em determinado local deste mapa. Com a ajuda do GPS, deverão traçar uma rota para alcançar o local de destino desejado e explicar o caminho ao companheiro de turma. O professor pode dispor os alunos em diferentes regiões, próximos a pontos turísticos conhecidos por toda a turma e ajudá-los a alcançar o objetivo. O ideal é que se trabalhe aqui com o conhecimento de mundo que os alunos já trazem para a sala de aula, como por exemplo pontos de referência em suas próprias cidades. Os demais parceiros treinarão sua capacidade auditiva e o vocabulário proposto ao traçar a rota desejada. O foco nesta abordagem é trabalhar formas de pedir informação e orientação espacial em língua estrangeira.

Minha rua, minha vida



Com o uso do celular, o aluno deverá tirar fotos dos arredores de onde mora, e poderá disponibilizá-las em um blog, site ou outra ferramenta criada para a atividade. Os alunos também podem compartilhar suas fotos em algum grupo de mensagens que permite a postagem de fotos e com pequenos textos. Embaixo da foto, o aluno escreverá uma legenda, com comentários acerca da região onde mora, descrevendo a cena fotografada. Os demais alunos poderão comentar sobre a foto, sobre a legenda e fazer perguntas. Nesse sentido, a habilidade descritiva em língua estrangeira bem como a habilidade de construir diálogos curtos sobre um determinado tema poderão ser trabalhadas.

Este sou eu e minha família



Os alunos deverão, nesta atividade, gravar um vídeo em família, no qual eles apresentarão a si mesmos e a sua família. O vídeo não deve ser muito longo, para que os outros alunos possam ouvir, entender e conseguir descrever para os demais colegas quem são e o que fazem as pessoas no vídeo. O professor pode pedir para os alunos anotarem as informações essenciais como nome, profissão, idade, etc. e transmitirem aos outros alunos essas informações, treinando assim o uso da apresentação em terceira pessoa e evitando que o texto apresentado seja decorado. Sendo assim, o foco da aprendizagem será a auto apresentação espontânea. Para tornar o registro da atividade mais lúdico, o vídeo pode ser postado em uma rede social para que eles acompanhem uma rotina de outros vídeos de temas que virão a seguir, tornando-se uma “história” daquele ano letivo.

O tom faz a música



O aluno deverá gravar um áudio e enviar para os demais alunos contendo sua poesia preferida. O professor pode pedir para os alunos criarem uma poesia a partir do vocabulário proposto, ou escolher uma poesia e gravá-la. Os demais alunos deverão reescrever a poesia que estão ou-

vindo e, para que isso seja possível, o aluno que está recitando a poesia deve atentar para a pronúncia e melodia correta durante a gravação da mesma. Para tal gravação, pode ser utilizada a própria ferramenta de gravação já contida nos telefones celulares atuais.

Minha receita preferida



Nesta atividade, os alunos devem

gravar um pequeno vídeo explicando como é preparada uma determinada comida escolhida previamente pelo professor. Neste vídeo eles devem atentar para o fato de usar todas as frases no imperativo, sendo este, portanto, um vídeo para trabalhar não somente o conteúdo semântico, como também sintático. Os alunos devem enviar os vídeos para seus pares que, por sua vez, levarão o vídeo para casa e tentarão preparar a comida proposta pelo colega. Esta atividade, além de bastante produtiva para o ensino de língua estrangeira, pode ser também usada como recurso para disseminar a cultura (culinária) do país, no qual a língua estrangeira em estudo é falada. ■

RECOMENDAÇÕES DE LEITURA

- Biebighäuser, Katrin (2015): DaF-Lernen mit Apps. In: *German as foreign language*, v.2, 1-14.
- Biebighäuser, Katrin (2017); Marques-Schäfer, Gabriela. Aspekte der Mündlichkeit in der WhatsApp-Interaktion zwischen brasilianischen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden. In: *Deutsch als Fremdsprache*, v. 2, 76-86.
- Falk, Simon (2015): Ap(p)ropos mobil – Über den Einsatz von Apps im DaF-Unterricht. In Biebighäuser, 15-31.
- Feick, Diana (2015): Mehr als nur Apps. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 53, 14-18.
- Hahn, Kathrin (2015): Tablets im DaF-Unterricht. Das digitale Klassenzimmer. Disponível online em: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20516230.html> (Último acesso em 17/03/2017)
- Marques-Schäfer, Gabriela; Mello, Deborah (2016): Ações e reflexões sobre o uso de um grupo de Whatsapp tutoriado para aprendizagem de língua Estrangeira. In: *Revista Entrelínguas*, v. 2, 163-178.
- Marques-Schäfer, Gabriela: O Potencial de Grupo tutoriado no Whatsapp para o fomento de diálogos colaborativos e aquisição de vocabulário em Língua Estrangeira. *Revista Polifonia*, v. 24, n. 34. [artigo aceito para publicação em novembro de 2017]
- Rozenfeld, Cibele; Marques-Schäfer, Gabriela (2017): Tecnologias móveis e o ensino de Línguas Estrangeiras: Explorando Conceitos e Práticas. In: Rodrigues, R. F. L.; Lucas, P. O. (Org.) . *Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas*. Vol. 2. Campinas/SP: Editora Pontes, 122-141.

Die Übersetzungsproblematik von portugiesischen Suffixen ins Deutsche im Werk „Ein Brasilianer in Berlin“

Gabriel Caesar A.S. Bein¹ | UFPR

Die Globalisierung fordert, dass Kommunikation zwischen Menschen in verschiedenen Ländern und Kulturen stattfindet. Dies bedeutet für den Übersetzer eine anspruchsvolle Aufgabe, um sprachliche Verständigung zwischen verschiedenen Sprachen und deren Kulturfeldern herzustellen.

Diese Arbeit soll dem Nachweisen, wie aufgrund der Übersetzungstheorie eine treffendere Übertragung erzielt werden kann. Die Studien im Bereich des Vergleiches von Portugiesisch-Deutsch nehmen zu, es sind aber nach wie vor noch sehr wenige und verdienen, beachtet zu werden. Es soll dazu beigetragen werden, das Interesse an kontrastiven Studien Deutsch-Portugiesisch zu mehren und neue relevante Fragen aufzuwerfen. Als Beispiel wurde einen bekannten Text gewählt, der in beiden Sprachen der Leserschaft zugänglich ist. So wird anschaulich und nachvollziehbar erkennbar, wie wichtig Studien dieser Art sein können für die Methodik der Übersetzung. Dadurch läßt es sich noch viel besser als früher

garantieren, dass so genau wie möglich an der ursprünglichen Bedeutung festgehalten werden kann und trotzdem eine stilistisch und inhaltlich richtige Wiedergabe in der Zielsprache erfolgt.

Die Vorgehensweisen, um dies zu gewährleisten, können unterschiedlich sein. Wie überträgt man portugiesische Suffixe ins Deutsche? Wie kann man die für das Portugiesische typischen maskulinen und femininen Augmentative und Diminutive im Deutschen wiedergeben?

Nach einer allgemeinen Erörterung der kontrastiven Analyse beschreibe ich diese anhand des Buchs „Ein Brasilianer in Berlin“ von João Ubaldo Ribeiro. Dieses Buch erfreut sich in Brasilien großer Beliebtheit, es war und ist von großer

Bedeutung im DaF-Bereich. Dieses Buch wurde als Grundlage für ein brasilianisches DaF-Lehrwerk benutzt (Bohunovsky/Bolognini), das interkulturelle Aspekte der Wahrnehmung der Brasilianer von den Deutschen und der deutschen Sprache beschreibt.

SPRACHVERGLEICH: WARUM?

Schon seit Jahrhunderten werden Sprachen wissenschaftlich verglichen. Triebfeder dieser Untersuchungen war die Absicht, einen gemeinsamen Ursprung aller Sprachen nachzuweisen. Dies führte schließlich dazu, dass Sprachen aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten in Familien eingeteilt wurden. Ähnlichkeiten wurden festgestellt und diesbezüglich philologische Studien durchgeführt. Laut Lehmann (2005) ist der Vergleich eine Methode mit dem Ziel, zu Aussagen zu gelangen, die nicht mehr vergleichend

¹Sprachdozent an der Universidade Estadual do Paraná, lehrt am Projekt PARFOR Segunda Licenciatura Alemão der UFPR in Joinville-SC, schreibt seine Dissertation bei Prof. Britta Hufeisen an der Technischen Universität Darmstadt im Bereich Mehrsprachigkeitsforschung.

sind, also das Vergleichen hinter sich zu lassen (vgl. LEHMANN 2005: 12). Der Sprachvergleich dient dazu, Phänomene zu analysieren, die in einer Sprache vorkommen. Diese Phänomene werden zunächst festgestellt, wenn man sie mit Phänomenen aus einer anderen Sprache vergleicht. Dies zeigt, wie und wann die verwendeten Strukturen vorkommen oder wie sie gebraucht werden. „Die Besonderheiten einer Sprache können so gar nicht erfasst werden, da sich die spezifischen Charakteristika natürlich erst im Vergleich mit den anderen Sprachen zeigen“ (vgl. GÜNTHER 2011: 10). Beim Vergleich betrachtet man die analysierten Sprachen auf einer kritischen Weise. Die Kritik führt zu einer Reflexion über das Verhalten der Sprache, ihre Struktur und ihren Gebrauch unter Bezugnahme auf eine andere.

Seit den sechziger Jahren wächst das Interesse am Studium der so genannten „kontrastiven Linguistik“. Durch die Kontrastierung lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen, die in einer Einzelsprachanalyse verborgen bleiben. Wenn nur eine Sprache für sich selbst analysiert wird, bleiben viele Elemente und Eigenschaften verborgen. Man kann die Eigenschaften der einen Sprache besser verstehen und beobachten, wenn man sie mit einer anderen vergleicht. So wird offensichtlich, welche Elemente nur in einer der beiden Sprachen vorhanden sind und welche Elemente sowohl als auch auftauchen. Aufgrund dieses Ergebnisses lässt sich dann weiter analysieren und beobachten wie häufig diese Phänomene auftreten und unter welchen Umständen sie sich ereignen.

Die kontrastive Analyse bleibt nicht nur auf sich selbst beschränkt, sondern wird auch in verschieden anderen Bereichen verwendet. Beim Sprachenlernen wird

sie auch angewandt. Die Lerntheorie der kontrastiven Analysen wurde auf Basis der behavioristischen Lerntheorie entwickelt. Sie geht von der Annahme aus, dass L2-Lerner, die ihre Muttersprache bereits gelernt haben, Strukturen und Eigenschaften der L1 auf die L2 übertragen (vgl. HUNEKE/STEINIG 2005: 25).

In den letzten Jahrzehnten hat sich die „kontrastive Linguistik“ als Disziplin etabliert. Dabei geht es längst nicht mehr nur um die Ursprungsforschung. Vielmehr hat man zum Ziel, sprachliche Phänomene zu beobachten und festzustellen, wie sie eine Sprache prägen und wie es sich dazu in anderen Sprachen verhält. Je mehr Sprachen jedoch in einer Studie kontrastiert werden, desto schwieriger macht das die Arbeit.

Kontrastive Linguistik als angewandte Linguistik erfordert die Feststellung der einen Sprache als Ausgangssprache (L1) und der anderen Sprache als Zielsprache (L2) (vgl. SCHMIDT-RADEFELDT 1989:195). Wenn Sprachen miteinander verglichen werden, ergeben sich neue Beobachtungen, die dann wiederum zu neuen Generalisierungen über Sprache führen können. (vgl. GÜNTHER 2011:13). Mehrere Sprachen dürfen in einer Studie analysiert werden. Auch Sprachen, die keine enge Verwandtschaft haben, können in einer Studie erforscht werden.

Es wurden kontrastive und typologische Studien durchgeführt, die Sprachen in bestimmter Hinsicht verglichen, ohne das hinreichend klar war, wozu das eigentlich geschah. Die schlichte Feststellung, dass es sich in der einen Sprache so, in der andere es sich anders verhält, ist als solches noch von keinem wissenschaftlichen Interesse (vgl. LEHMANN 2005:4). Das Ziel des Sprachvergleiches sollen anwendbare Ergebnisse für die Sprachdidaktik und Übersetzung sein.

SPRACHVERGLEICH UND ÜBERSETZUNG

Wenn man von einer Sprache in eine andere übersetzt wird erwartet, dass die Bedeutungen von Worten so treu und genau wie möglich in der Translation wiedergegeben werden. Diese Erwartung kann nicht immer erfüllt werden. Manche Wörter tragen in sich verschiedenen Konzepte, und die können erst ausgedrückt werden wenn der Zusammenhang in dem sie stehen zur Betrachtung herangezogen wird. Wenn zwei Sprachen verglichen werden, wird man mit sprachlichen Phänomenen konfrontiert. Phänomene, die sich nicht nur auf eine Sprache beschränken, sind wiederum von Bedeutung für die Linguistische Theoriebildung (vgl. GÜNTHER 2011:11). Die Beschäftigung mit der Übersetzung und ihrer Theorien ist nicht neu. Seit Jahrhunderten schon besteht die Notwendigkeit von Sprache zu Sprache zu übersetzen. Die heutige Art des Kontrastierens ist noch relativ neu und hat sich erst in den letzten Jahrzehnten etabliert. Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat man den symmetrischen Sprachvergleich entwickelt. Erst jetzt ist es möglich, durch Sprachvergleich etwas über die Natur des *Tertium Comparationis* und somit über die Funktionen menschlicher Sprache herauszufinden (vgl. LEHMANN 2005:12).

Wie schwierig ist es, von einer Sprache in eine andere zu übersetzen? Laut Arrojo (2000:78) verlangt jede Übersetzung (egal welche Länge und welchen Schwierigkeitsgrad), die Fähigkeit, spezifische Bereiche von zwei verschiedenen Sprachen bzw. Kulturen miteinander zu konfrontieren. Die Variationen, die hierbei auftreten können, sind nicht vorsehbar. Der Übersetzer muss dann fähig sein, das Kulturfeld der Ausgangssprache und der Zielsprache miteinander vergleichen zu können,

damit eine Sensibilität für Verständnis bei Menschen, welche die Ausgangssprache nicht beherrschen, entstehen kann.

ÜBERSETZUNGSPROBLEMATIK

Wie groß der Bestand an Wörtern ist, die zu unserer Sprache gehören, denken wir oft gar nicht nach. Dies ist meist erst dann der Fall, wenn wir aus einer Fremdsprache ins Deutsche übersetzen wollen oder umgekehrt (vgl. MEIBAUER 2007:15). Laut Arrojo (2000:10), „*pois a tradução, uma das mais complexas de todas as atividades realizadas pelo homem, implica necessariamente uma definição dos limites e do poder dessa capacidade tão "humana" que é a produção de significados*“. Diese Annahme geht davon aus, dass manche Wörter eine Bedeutung in sich tragen, die mindestens zwei oder mehrere Wörter der Zielsprache benötigen, um sinngemäß die Bedeutung wiederzugeben. Verschieden sind die Weisen der Wahrnehmung; das gilt natürlich auch für Wörter und Sätze, die von einer Sprache in eine andere übertragen werden. Ribeiro (1994) hat schon in seinem Buch „Ein Brazilianer in Berlin“ festgestellt, wie komplex der Prozess des Übersetzens ist:

Übersetzen ist viel komplexer, als man sich vorstellt. Ich denke nicht an Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, Slangwörter, die Konjugation von Verben, Deklinationen oder so etwas. Das kann man auf die einer oder andere Weise lösen, obwohl oft nur unter heftigen Qualen des Übersetzers. Ich meine eher, wie schwierig eine Entsprechung für zwei anscheinend synonyme, eindeutige Wörter zu finden ist (RIBEIRO, 1994:32).

In der Übersetzung erwartet man

den Inhalt so treffend und treu wie möglich ausgedrückt zu sehen, wie in der Originalsprache. Für Ketzler (1991) sind dies „allein die Begriffsschwierigkeiten mit der Originalsprache. Das Wort Übersetzung, das in der deutschen Sprache auch Übertragung, Umsetzung, Wiedergabe, Paraphrase, Translation und Reproduktion u.a. heißen kann, ist bereits in sich problematisch“. Aufgrund dieser Schwierigkeiten versucht man nun durch Studien und Vergleiche, neue Wege und Möglichkeiten von Übersetzungsstrategien, -methoden und -techniken zu entdecken. Die einzelnen Bestandteile einer Bedeutung in der einen Sprache sollen in der anderen einen hohen Ähnlichkeitsgrad erreichen, damit die Bedeutung des Inhalts eines Textes nicht verlorengeht.

KOMPARATIVE ÜBERSETZUNG DEUTSCH-PORTUGIESISCH

In den letzten 20 Jahren nehmen die kontrastiven Studien Deutsch-Portugiesisch zu, gute Beispiele sind die Arbeiten von Azevedo do Campo (1998), Battaglia/Nomura (2008), Glenk (2003) und Simões (2008). Nichtsdestotrotz ist die Anzahl von Studien hierzu vergleichsweise noch sehr niedrig, vor allem wenn man bedenkt, dass analog hierzu ungleich mehr zu Deutsch-Englisch oder Deutsch-Spanisch vorliegt.

Zwischenstaatliche Beziehungen zwischen Brasilien und Deutschland bestehen seit Jahrzehnten. Zwischen 1824-1952 war die Einwanderung Deutschsprachigen nach Brasilien am größten. Diese Immigranten siedelten sich meistens auf dem Lande an und erlernten die Sprache ihres neuen Heimatlandes. Circa fünf Millionen Brazilianer ganz oder zumindest teilweise deutschstämmig. Wegen fami-

liären Beziehungen oder aus wirtschaftlichen Beweggründen heraus lernen sehr viele Brazilianer Deutsch (SOETHE 2007: 1625). Wirtschaftliche Partnerschaften und Beziehungen machen das Verständnis zwischen den Partnern unabdingbar. Verständnis wird erst dann geschaffen, wenn sprachliche Kommunikation stattfinden kann. Dies liegt legitimiert und macht kontrastierende Studien von Deutsch und Portugiesisch relevant, ob sie nun im Didaktik-, Übersetzungs- oder in anderen Bereichen stattfinden. Anders als bei der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft, vergleicht man hier Sätze nur in ihrer derzeitigen Form, ohne Rücksicht auf ihre Etymologie zu nehmen.

Vor allem in Europa gewinnt das brasilianische Portugiesische an Bedeutung. Das beweisen Forschungsprojekte, die von der Europäischen Union und von der deutschen Bundesregierung unterstützt und finanziert werden. Verschiedene Projekte im Rahmen der kontrastiven Analyse des Deutschen sind in den letzten Jahren entstanden, zu nennen sind hierbei „Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich“, „EuroGr@mm“ und „Sprachvergleich Deutsch-Portugiesisch: Konnektoren“ (vgl. GÜNTHER 2011:11). Das Brasilianische Portugiesisch hat seine eigene sprachliche Färbung, aber ist immerhin eine europäische Sprache in ihrer Struktur und Herkunft.

Was die kontrastiven Arbeiten Deutsch-Portugiesisch angeht, so behauptet Schmidt-Radefeldt (1989:199), dass „wie auch die meisten der in diesem Forschungsüberblick genannten Arbeiten zeigen, die deutsch-portugiesische Übersetzungsäquivalenz Pate gestanden habe“. Dieser Anwendungspunkt sollte nicht aus den Augen verloren werden. Vor allem mit der Intensivierung von Beziehungen zwischen Deutschland und Brasilien wird

sich die Rolle des Portugiesischen im deutschsprachigen Raum verstärken, umgekehrt auch die des Deutschen in Brasilien.

DIE ROLLE DER DIMINUTIVEN UND AUGMENTATIVEN SUFFIXEN IM PORTUGIESISCHEN

Obwohl Diminutivsuffixe im Portugiesischen sowie im Deutschen vorkommen, z.B. {-lein} und {-chen}, welche man als Alternative neben anderen Suffixen wie {-e} oder {-i} kennt, ist ihr Gebrauch jeweils sehr unterschiedlich und daraus entstehen Schwierigkeiten für den Übersetzungsprozess. Laut Meibauer (2007:30) werden in der Regel im Deutschen die Suffixe -chen und -lein nur für Nomen verwendet. Für das Portugiesische gelten die entsprechenden Suffixe -inho und -inha, die jedoch hier mit weiteren Wortarten wie Adjektiven und Adverbien kombiniert werden können. Das ist in der deutschen Sprache nicht möglich und stellt für die Übersetzung ins Deutsche ein augenfälliges Problem dar.

Wenn die Graduierung von Adjektiven im Portugiesischen analytisch (*o mais novo*) und im Deutschen syntetisch (der jüngste) erfolgt und somit einen klaren Strukturunterschied darstellt, so gibt es daneben zudem Wortbildungsverfahren einer lematisch begründeten Steigerung im Deutschen (kompositionell), der im Portugiesischen die Suffigierung (z.B. blitzblank: *limpinho*; mutterseelenallein: *sozinho*) gegenübersteht; das kann auch andere Wortarten betreffen, wobei auch noch die Konnotation der Affektivität berücksichtigt werden muß (z.B. *obrigadinho*: ein kleines Dankeschön). Derartige Wortbildungsverfahren sind spezifisch für das Portugiesische und gelten für großen Teil des Wortschatzes

(vgl. SCHMIDT-RADEFELDT 1989:195).

Im Portugiesischen kommt den Diminutivsuffixen eine sehr große Bedeutung zu und werden auch sehr häufig verwendet. Nicht nur beim Sprechen werden sie benutzt, auch in der geschriebenen Sprache sind sie gebräuchlich. Die Bedeutung von Diminutiven sind im Portugiesischen vom Zusammenhang abhängig. Sie können Ausdruck sein für Verkleinerungen, Verniedlichungen, Affekten und sogar Abwertungen. Um sich bei der Übersetzung der tatsächlichen Bedeutung anzunähern ist oft eine Analyse notwendig. Wie diese Arbeit aufzeigen soll, ist es sehr selten, dass ein portugiesischer Diminutiv direkt ins Deutsche übersetzt wird. Vielmehr werden zwei oder drei Wörter im Deutschen benötigt. Man darf nicht vergessen, dass das Flexionsystem des Deutschen (Genus, Numerus und Kasus) sehr komplex für Brasilianer ist und eine wichtige Rolle in der Übersetzung spielt, vor allem, wenn die Ausgangssprache ein derartiges System nicht besitzt.

Die analysierten Sätze für diese Studien wurden dem Werk von João Ubaldo Ribeiro entnommen und werden aufgrund ihres Bedeutungswert abhängig vom Kontext erörtert. Meistens werden die Diminutive gebraucht, um Verkleinerungen wiederzugeben. Trotzdem können sie auch Verniedlichungen, Affekte und abwertende Bedeutungen äußern.

Übersetzungsanalyse von Diminutiv- und Augmentativesuffixen im Werk „Ein Brasilianer in Berlin“

Diminutivsuffixe mit Affektwert

P- A indignação geral contra a gordinha que acaba de entrar e fechar a porta...(S.12)
D- die allgemeine Empörung über die

kleine Dicke, die gerade hineingegangen ist und die Tür hinter sich geschlossen hat...(S.7)

Im obigen Beispiel wurde das Wort „gordinha“ als kleine Dicke übersetzt. „Gordinha“ ist ein Wort, das von einem Affekt geprägt ist. Um das darzustellen, wurde das Adjektiv „kleine“ im Deutschen verwendet.

P- Um bávaro, um gordinho chamado Johannes, famoso em toda a Munique pela capacidade de consumir cerveja em quantidades industriais...(S.14)

D- Ein Bayer namens Johannes, in ganz München berühmt für seine Fähigkeit, in Großhandlungsmengen zu trinken...(S.9)

Im zweiten Fall, ist das Wort „gordinho“ in der deutschen Übersetzung ignoriert worden, nicht aufgrund einer Übersetzungsschwierigkeit, sondern da es vorher auf andere Weise bereits gesagt wurde.

Diminutivsuffixe mit Qualitativwert

P- Não, ele vai ler uns trechinhas, coisa pequenininha...(S.69)

D- Ach was, er wird nur ein paar kurze Ausschnitte lese, ganz wenig...(S.44)

P- Seguidas de risadinhas e risadonas dos outros clientes do estabelecimento...(S.21)

D- Gefolgt von Gekicher und Gelächter der anderen Kunden des Lokals...(S.13)

Im oberen Satz ist die Verwendung von Adjektiven offensichtlich und im zweiten Satz werden beide Wörter nicht als Diminutiv oder Augmentativ betrachtet, sondern als vollkommen neue Wörter, die nur noch entfernt eine Bedeutungsähnlichkeit mit jener des Originals haben.

Pejorativwert

P- Limpando o cravo que meu primo tão bem temperava fazendo outros servicinhos em Brandenburgo...(S.15)

D- Der das Klavier reinigte, das mein Vetter so wohl temperierte, und der auch kleine Dienste in Brandenburch versah...(S.10)

P- Aquela coleção tocante de velhotas ansiosas, jovens senhor de tornozelos entrelaçados...(S.11)

D- Die rührende Ansammlung ängstlicher alter Damen, junger Herren mit überkreuzten Füßen... (S.7)

Es ist interessant zu verdeutlichen, wie unterschiedlich die Pejorativsform und die Affektivitätsform sich verhalten:

P- Enquanto isso, deem uma olhadinha no meu apartamento de vez em quando e digam à velhinha do supermercado que jamais a esquecerei...(S.126)

D- Unterdessen schaut ich ab und zu nach meiner Wohnung und sagt der kleinen alten Frau im Supermarkt, dass ich sie nie vergessen werde.(S.82)

Es kann sogar passieren, dass ganze Sätze eines Werkes in der Übersetzung verschwunden sind:

P- Será que não dava para você conseguir pelo menos umas cinco velhotas e... Não, Berta, pare com isso, ele não vai beliscar as velhas!(S.71)

Das oben dargestellte Zitat wurde in der deutschen Übersetzung gar nicht berücksichtigt. Nicht, weil das Wort „*velhota*“ in seinem Sinn schwer zu übersetzen wäre, sondern weil schon vorher auf Seite 7 der deutschen Fassung „*velhota*“, als „alte Dame“ übersetzt wurde, obwohl es im Portugiesischen sowohl „*velha dama*“ als

auch „*dama velha*“ heißen kann.

Funktion der Intensivierung - Intensitätsfunktion

P- E o peixe já sai congeladinho, escamadinho, desossadinho e empacotadinho, não sai não?(S.84)

D- Und der Fisch kommt hübsch gefroren, ausgenommen und verpackt da raus, oder wie?(S.52)

Im obigen Fall wurde kein Diminutiv als Diminutiv ins Deutsche übersetzt, sondern es wurden andere Wörter verwendet.

Formale Diminutive

P- Enquanto um artista toca um sininho a cada dez minutos e sopra um apito de cachorro, eu sei. (S.68)

D- Während der Künstler ein Glöckchen läutet und alle zehn Minuten in deine Hundepfeife pustet, weiß ich doch.(S.43)

P- É simples, você recebe um livro dele e um papelzinho com sugestões sobre as coisas a dizer.(S.70)

D- Ganz einfach, du bekommst ein Buch von ihm und einen Zettel mit Vorschlägen, was man sagen könnte.(S.45)

Obwohl in beiden Beispielen die erste Art von Übersetzung hätte benutzt werden können, hat sich der Übersetzer dazu entschieden, den Diminutiv im zweiten Satz nicht zu verwenden.

Augmentativsuffixe

Idee der Größe

P- Morávamos sempre em casarões enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos.(S.140)

D- Wir wohnten immer in riesigen Häusern

mit großen Türen, Veranden und sehr hohen Räumen(S.89)

Pejorativ- und Intensitätsfunktion

P- A do Fantasma do Storkwinkel e a do Moscão da Schwarzbacher Straße.(S.16)

D- Die vom Gespenst im Storkwinkel und von der Riesenmücke in der Schwarzbacher Straße.(S.11)

P- Vai tomar de mim as duas grandes árvores que vejo pela janela e dos dois passarões que nela moram - não está certo. (S.125)

D- Mir die beiden großen Bäumen nehmen wird, die ich durch das Fenster sehe, mit den beiden großen Vögeln, die darin hausen - das ist nicht recht.

Es wäre falsch zu behaupten, dass augmentative Suffixe nur dazu dienen, Vergrößerungen auszudrücken. Sie können auch eine Übertreibung kenntlich machen, wie es im obigen Beispiel der Fall ist.

Fiktive Augmentative

P- Meninos saltando ruidosamente sobre um cordão de isolamento desmoralizado. (S.35)

D- Kinder springen lärmend über ein hinfällig gewordenes Abtrennungsseil. (S.22)

P-...junto com o preço exato das passagens e ponho uma pilhazinha na bandeja. E - Deus há de perdoar-me - tenho um prazerzinho sádico.(S.113)

D- ...lege den Fahrpreis abgezählt als kleinen Münzturm auf den Teller. Und - Gott möge mir verzeihen - ich empfinde ein geradezu sadistisches Vergnügen dabei.(S.72)

Wie das obere Beispiel zeigt, gibt es

im Portugiesischen eine Vielzahl von Lemmata, die zwar grammatikalisch durch die Endung als Diminutiv markiert sind, aber ihn inhaltlich nicht zwingend auch ausdrücken müssen. In andere Sprachen ist dies sehr einfach zu übersetzen, da

dafür in der Zielsprache immer Vokabeln zur Verfügung stehen.

Fazit

Übersetzung ist ein unverzichtbarer

Baustein für eine funktionierende globalisierte Gesellschaft, in der internationaler Dialog und kulturelle, sprachliche Verständigung zwischen den Völkern so wichtig geworden sind wie niemals zuvor. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- Arrojo, Rosemary., *Oficina de tradução – A teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2000.
- Azevedo do Campo, José Luís de., *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft: Theorie und Praxis*. Rostock: Univ. Rostock, 1998.
- Battaglia, Maria Helena V. , Nomura, Masa (Hrsg.), *Estudos lingüísticos contrastivos em alemão e português*. São Paulo: Annablume, 2008.
- Bohunovsky, Ruth, Sink Bolognini, Carmen., *Alemão para Brasileiros – com João Ubaldo Ribeiro em Berlin*. (Apostila) – Sem ano.
- Glenk, Eva., "Brasilianisch-portugiesische und deutsche Phraseologismen im Kontrast: Beschreibungsverfahren und Äquivalenzsuche", in *Pandaemonium Germanicum* (2003).
- Günther, Christiane., "Deutsch im Sprachvergleich – Grammatische Kontraste und Konvergenzen Bericht von der 47", Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache (2011).
- Guttenkunst-Prade, Helga., "Análise contrastiva: a derivação sufixal na língua portuguesa e sua tradução para o inglês e o alemão", (1991).
- Huneke, Hans-Werner., Steinig, Wolfgang.: *Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2005.
- Lehmann, Christian., *Zum Tertium Comparationis im typologischen Sprachvergleich: (in) Schmitt, C. u. Wotjak, B. (eds.), Beiträge zum romanisch-deutschen und innenromanischen Sprachvergleich*. Bonn: Romanistischer Verlag (2005).
- Ketzler, Rosani Ursula., "Einblick in die Übersetzungsproblematik", (1991).
- Meibauer, Jörg., *Einführung in die germanistische Linguistik*. J.B. Metzler, 2007.
- Ribeiro, João Ubaldo., *Um Brasileiro em Berlin*. Nova Fronteira, 1995.
- ., *Ein Brasilianer in Berlin*. Suhrkamp, 1994.
- Schmidt-Radefeldt, Jürgen., "Bausteine zu einer vergleichenden Grammatik Deutsch-Portugiesisch", (1989).
- Simões, José da Silva., "Estratégias de organização tópica em textos orais de brasileiros e alemães", In: Battaglia, Maria Helena V., Nomura, Masa (Hrsg.). *Estudos lingüísticos contrastivos em alemão e em português do Brasil*. São Paulo: Editora Annablume, 2008.
- Soethe, Paulo., "Deutsch in Brasilien. in (Hrsg.) Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd – und Zweitsprache*", De GruyterMouton (2010)
- Zílio, Leonardo., "Colocações especializadas e Komposita: um estudo contrastivo alemão-português na área da cardiologia", (2009).
URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5961.pdf> [Stand: 16.02.2017].

Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten **2017** - Zeitschrift *Projekt*

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

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

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

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

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

Bücher: 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 2017

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. ■