

Projekt

NOVEMBRO 2023 • N.62

**Neue Wege wagen
und hinterfragen**

**12. Brasilianischer
DL-Kongress: Impulse
zur Reflexion**

Liebe Leserinnen und Leser,

der 12. Brasilianische Deutschlehrer*innen-Kongress 2023, der sich mit dem Thema "Neue Wege wagen und hinterfragen" beschäftigte, bot den Teilnehmenden Gelegenheit zur Diskussion über die aktuelle Situation der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts in Brasilien. Mit großer Freude und Begeisterung präsentieren wir Ihnen ein Ergebnis dieses Kongresses, die 13. Online-Ausgabe unserer Zeitschrift Projekt, die den Artikeln gewidmet ist, die aus den Präsentationen der Sektionen entstanden sind.

Die Veranstaltung war ein großer Erfolg und eine einzigartige Gelegenheit für den Austausch von Ideen und die Förderung des Wissens in verschiedenen Bereichen. Dadurch können wir eine Fülle von Forschungsergebnissen, Unterrichtspraktiken und Erkenntnissen mit Ihnen teilen. Auf jeder Seite finden Sie einen Einblick in das, was während der Veranstaltung geschah - einen Einblick in die Reise der Lehrenden durch das Labyrinth des Lehrens und Lernens.

Als Hauptziel der Zeitschrift "Projekt" steht fest, dass sie ein wichtiges Instrument für die Unterrichtspraxis und die wissenschaftliche Diskussion über den Deutschunterricht sein soll. Deshalb versuchen wir durch die Veröffentlichung der Artikel Theorie und Praxis näher zusammenzubringen und Lehrkräften bei ihrer Lehrtätigkeit zu unterstützen. Wir hoffen, dass Sie beim Lesen Inspiration, neue Ideen und Perspektiven finden, die zu Ihrer eigenen Arbeit und Ihrem Studium beitragen.

Wir danken allen Autoren, die ihr Wissen und ihre Expertise mit uns geteilt haben, und den Gutachtern für ihre Arbeit bei der Begutachtung der Artikel. Außerdem danken wir Ihnen für Ihre Teilnahme an dieser Reise und hoffen, dass diese besondere Ausgabe Ihnen im Labyrinth des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache behilflich sein wird.

Mit den besten Grüßen

Raquel Vetromilla
Amtierende Präsidentin der
ABraPA (2021-2024)



Der Brasilianische Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband
www.bradlv.com.br

A BraDLV 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**
Raquel Vetromilla
abrapa@abrapa.org.br
www.abrapa.org.br

▶ **ACPA-SC**
Ranice Dulce Trapp
www.abrapa.org.br/acpa-sc
acpacontatosc@gmail.com

▶ **ARPA**
Célia Weber Heylmann
www.abrapa.org.br/arpa-rs
arpa@abrapa.org.br

▶ **AMPA**
Heiner Gerhardt
A/C Cultura Alemã
www.abrapa.org.br/ampa-mg
ampa.brasilien@gmail.com

▶ **APPA-SP**
Laura Prado
www.abrapa.org.br/appa-sp
www.appasaopaulo.org.br
appasaopaulo@gmail.com

▶ **APA-RIO**
Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
contatoapario@gmail.com
www.abrapa.org.br/apa-rio

▶ **APPLA**
Daniela Gertsch
A/C Instituto Goethe
www.appla.org.br
applapr.email@gmail.com



Projekt

Revista dos Professores de Alemão no Brasil
Nr. 62 - Novembro de 2023
ISSN 1517-9281

ABraPA

Associação Brasileira de Associações
de Professores de Alemão

ABraPa- Vorstand 2021-2024 (Diretoria)

PRÄSIDENTIN	Raquel Vetromilla
VIZE-PRÄSIDENT	Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
SEKRETÄRIN	Carla Leticia ten Kathen
VIZE-SEKRETÄR	Diego Santana de Freitas
SCHATZMEISTERIN	Gisela Hass Spindler

Redaktionsleiterin (Editora-Chefe)

Raquel Fritzen Dapper Vetromilla

Redaktionskommission (Conselho Editorial)

Carla Leticia ten Kathen (Col. Humboldt),
Cintea Richter (UFRGS),
Débora Bender (ISEI),
Dörthe Uphoff (USP),
Ebal Sant'Anna Bolacio Filho (UFF),
Fabio Anschau (Goethe-Institut Rio de Janeiro),
Franciele Maria Martiny (UNILA),
Gisela Hass Spindler (Instituto Ivoti),
Ivanete da Hora Sampaio (PPGLinC/UFBA),
Jordana Taís Konrad (Bonja),
Marina Grilli Lucas Silva (USP),
Mergenfel A. Vaz Ferreira (UFRJ),
Milan Puh (UFBA).

Grafikdesign

Andrea Vichi | designer.andreavichi@gmail.com
@designer.andrea.vichi

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.

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

AN DIE LESER EDITORIAL	02
Alphabetisierung in der zweisprachigen Bildung • Língua e Cultura Linguística	04
Alfabetização de crianças bilíngues: um contexto de imersão em língua alemã, práticas translingues e fonética <i>Carla Ahlemeyer Siqueira</i>	
Erfahrungsbericht • Relato de experiência	14
O programa “Idiomas sem Fronteiras - Alemão” e a formação de professores e professoras de alemão como língua estrangeira <i>Anelise Gondar, Daianne Quintanilha, Ebal Bolacio, Marina Ribeiro</i>	
In Brasilien hergestellte Lehrmaterialien für Deutsch • Materiais didáticos de alemão produzidos no Brasil	19
200 anos de imigração alemã no Brasil: uma história de materiais didáticos de alemão produzidos no país <i>Nicole de Paula Fürst, Dörthe Uphoff</i>	
Interinstitutionelle Zusammenarbeit • Cooperação interinstitucional	29
Bildungspartnerschaften und interinstitutionelle Zusammenarbeit: Zu Erfahrungen, Herausforderungen und Potenzialen kooperativer Ansätze in der Förderung von Deutsch und DaF-Lehrendenbildung in Südamerika <i>Paul Voerkerl, Stefan Baumbach, Cristiane Krause Kilian, Valeria Wilke</i>	
Das native speaker-Konstrukt • O construto do falante nativo	39
Das native speaker-Konstrukt aus der Perspektive brasilianischer DaF-HochschullehrerInnen mit Deutsch als Nicht-L1 <i>Daniele Polizio</i>	
Deutsch als eine plurizentrische Sprache • Alemão como língua pluricêntrica	48
Deutsch Als eine plurizentrische Sprache im DaF-Unterricht: Analyse und Ideen in einer brasilianischen Schule <i>Lucas Gumz</i>	
Literarische Übersetzung • Tradução literária	54
Tradução e o ensino de alemão como língua estrangeira: novo olhar <i>Levy da Costa Bastos</i>	
Das Wort ergreifen • Tomar a palavra	61
Exercitando o pensamento sensível com Augusto Boal, para tomar a palavra em língua estrangeira <i>Rebecca Gramlich, Thereza de Jesus Santos Junqueira</i>	
Didaktisches Spiel • Jogo didático	66
Weg der Welt – O jogo de tabuleiro complementar para o ensino da língua alemã <i>Daniela Gonçalves Amaral Silva, Jean Roberto da Silva</i>	
Methodik / Didaktik Unterrichtspraxis • Metodologia / Didática Prática Docente	73
Zur Eignung eines authentischen Videos im Rahmen der Kommunikationsförderung: Ein Erfahrungsbericht <i>João Eduardo Finardi Álvares Scanavini</i>	
Bildung in der Gegenwart • Ensino na Contemporaneidade	80
Ensino da língua alemã na contemporaneidade: algumas perspectivas críticas como oportunidades e desafios <i>Ivanete da Hora Sampaio, Milan Puh</i>	
Schwarze Repräsentativität • Representatividade Preta	90
Representatividade Preta no livro didático <i>Deborah Marcellino de Mello, Poliana Coeli Costa Arantes</i>	
RICHTLINIEN INSTRUÇÕES	98

Alfabetização de **crianças** bilíngues: um **contexto** de imersão em **língua alemã**, práticas **translingues** e fonética

Carla Ahlemeyer Siqueira | Colégio Visconde de Porto Seguro (SP)

Objetiva-se, neste artigo, discutir o desenvolvimento da alfabetização em crianças que estudam em ambientes bilíngues. Essas crianças são do 1º ano do Ensino Fundamental, aprenderam alemão no processo de desenvolvimento de linguagem designado imersão (GARCIA, 2019; CUMMINS, 1998; JOHNSON; SWAIN, 1997). Quanto à fundamentação teórica, são abordados conceitos como construção de linguagem, desenvolvimento de linguagem pelo método de imersão, práticas translingues e a alfabetização fonética. A discussão é realizada, tendo em vista a abordagem sócio-histórico-cultural de Vygotsky ([1930] 1991), em relação à alfabetização em língua adicional pelo método fonético e à estratégia de trabalho por meio das práticas translingues.

PALAVRAS-CHAVE: Imersão; alfabetização; práticas translingues.

INTRODUÇÃO

Objetiva-se, neste artigo, discutir o desenvolvimento da alfabetização em crianças que estudam em ambientes bilíngues. Essas crianças são do primeiro ano do Ensino Fundamental I e aprenderam a língua adicional no processo de imersão em língua alemã. As crianças são de contextos diferenciados, mas, na sua grande

maioria, são falantes da língua portuguesa como língua materna.

Ao longo deste artigo, discuto os conceitos que se relacionam com a alfabetização, desde o início da aquisição de uma língua adicional até a importância das práticas translingues nesse contexto. Além de abordar a sua importância para que os alunos consigam fazer a leitura do mundo e a leitura das palavras. Nesse contexto da

relação entre a oralidade, a leitura de mundo e a leitura de palavras ressaltando a importância do conhecimento de conceitos linguísticos que influenciam o processo de alfabetização. Nas palavras de Würzius (2017, p. 6):

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 abordagem¹ pretende potencializar a habilidade metalinguística, fator de suma importância quando se fala de conscientização linguística.

Com base na abordagem sócio-histórico-cultural e nos conceitos de Vygotsky ([1930] 1991), proponho reflexões sobre a vivência que uma criança pode ter em uma escola, assistida por profissionais que desenvolvem a proposta pedagógica em língua alemã. Nesse contexto, as crianças de uma escola de prestígio vivenciam não somente a língua, mas a cultura e diversas atividades que

¹ A abordagem da qual este excerto se refere é a abordagem *Awakening to languages*, iniciada por Eric Hawkins e outros pesquisadores. Segundo Candelier (2008, p. 72) essa abordagem integra... "por exemplo as línguas da bagagem linguística dos alunos nas aulas, não somente aquela ensinada na escola, tendo como objetivo despertar os alunos para as línguas, quanto as línguas que os estudantes aprendem na escola, mas outras aprendidas fora dela, sua diversidade e suas funções." (in WÜRZIUS, 2017)

remetem às tradições daquele país. Essa vivência proporciona ao aluno a competência linguística para, então, expandir o seu conhecimento ao domínio da leitura e da escrita. Como a consciência fonética é largamente trabalhada com os alunos no contexto aqui discutido, estes se alfabetizam em língua alemã e passam a fazer as transferências linguísticas para a língua portuguesa. Segundo Funk (2010, p. 946) há na vivência da língua um importante desenvolvimento como o todo dos aprendizes/alunos.

A relevância dos conteúdos, palavras e estruturas abordadas no processo de aprendizagem resulta, por um lado, da presumível vontade de processar dos aprendizes, por outro lado, da frequência de ocorrência em contextos linguísticos relevantes para o aprendiz e do potencial de transferência no que se refere à gama de desempenho de palavras e estruturas.²

Com a oralidade estabelecida, o foco na conscientização fonética para a alfabetização é constituída para criança e há uma intercompreensão linguística, como citado por Candelier, Michel and Team Members (2010, p. 9)

Na abordagem de intercompreensão entre línguas e afins, são estudadas em paralelo várias línguas de uma mesma família linguística; estas são línguas relacionadas com a língua materna do aprendente (ou a língua de ensino) ou relacionada com um língua já aprendida.³

As duas línguas em questão citadas neste texto tem uma relação

fonética de similaridade e essa é a consideração que será abordada nesse artigo.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DA ALFABETIZAÇÃO

Para compreender como ocorre o desenvolvimento da linguagem e de conceitos em uma criança, discuto a perspectiva sócio-histórico cultural de Vygotsky, pois esta é a base para entender como acontece a transformação constante de ideias e de concepções do ser humano, que vive em sociedade.

Vygotsky ([1930] 1991) relaciona a abordagem dialética de Marx e a colaboração com outros ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), uma vez que esta salienta a relação do signo (linguagem) como mediador no desenvolvimento do ser humano. Para ele, o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira equivalente a um instrumento no trabalho. Nas palavras do pesquisador, “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (p. 38).

O pesquisador se refere ao desenvolvimento psicológico do ser humano como parte do desenvolvimento histórico da nossa sociedade. O ser humano utiliza as funções psíquicas superiores para o auxiliarem no contexto da sociedade a planejar, refletir e transformar a atividade, sendo a palavra o instrumento mais significativo nesse processo. Vygotsky ([1930]

1991, p. 29), ao se referir à utilização de signos pelas crianças, salienta que “essas operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social.”

Neste contexto de construção de pensamento, no qual as funções superiores são desenvolvidas, o signo é o diferencial nas relações sociais. Para a construção do pensamento nesta perspectiva, por meio dos signos, a memória tem o seu papel fundamental.

A discussão da linguagem perpassa a formação de conceitos. Vygotsky discute a formação de conceitos nas crianças, estabelecendo alguns vínculos entre o processo de desenvolvimento de um conceito e a questão da memória e da imitação.

[...] a partir das investigações sobre o processo de formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido seu nível mais elevado (VYGOTSKY, [1934] 2002, p. 71).

De acordo com Vygotsky ([1934] 2001), a criança faz um movimento que parte da compreensão da palavra, porém ela nem sempre tem o total entendimento, ou seja, uma compreensão abstrata do significado da palavra. As crianças constroem o significado na interação com seus pares, no grupo social. O primeiro grupo social do qual as crianças fazem

² Texto original: *Die Relevanz der im Lernprozess thematisierten Inhalte, Wörter und Strukturen ergibt sich zum einen aus der vermuteten Verarbeitungsbereitschaft der Lerner, zum anderen aus der Häufigkeit des Auftretens in lernerrelevanten Sprachkontexten und aus dem Transferpotenzial im Sinne der Leistungsbreite von Wörtern und Strukturen.*

³ Texto original: *In the approach of inter-comprehension between related languages several languages of the same linguistic family are studied in parallel; these are either languages related to the learner's mother tongue (or the language of education) or related to a language already learnt.*

parte é a família, posteriormente, esse convívio é estendido à escola, que tem um papel fundamental, pois é um dos mobilizadores da formação de conceitos por meio de situações promovidas na rotina escolar. Freire (1982, p. 9) afirma que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir de continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Na vivência da nossa infância construímos conceitos e elaboramos reflexões que se estabelecem como as primeiras leituras do que acontece no mundo ao nosso redor. Freire fala do contexto de palavras que remontam lembranças da infância e estabelecem as primeiras percepções de realidade, antes da entrada no mundo letrado.

Desse modo, quando observamos o desenvolvimento de uma criança, constatamos que é um ato dinâmico de vivência oral, portanto podemos dizer que o desenvolvimento posterior da leitura e da escrita “enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (Freire, p. 13). Quando o processo de leitura de inicia, ele pode, segundo Freire (1982) ir mais longe, ou seja, a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, ou seja, há uma transformação da prática que passa a ser mais consciente.

Ademais, Vygotsky ([1934] 2002) afirma que o papel central da linguagem na construção da própria

consciência sempre acontece em processo de interação com outros sujeitos ao compartilhar significados e os reconstruir. Propiciar troca de ideias entre crianças em idade de 1º ano do Ensino Fundamental incentiva que estes conceitos sejam abordados e vivenciados.

A vivência entre pares, a consciência e a elaboração de uma leitura crítica é desenvolvida desde o início do processo de alfabetização de uma criança. Segundo Gabriel (2017, p. 80),

[...] há uma dimensão de leitura, de livros ou de outros textos escritos, que causa mudanças profundas na forma de pensar do leitor e que são de natureza distinta.

Em outras palavras, um início de leitura e escrita com significado vai influenciar o desenvolvimento da criança, que está no início do seu processo de escolarização e de letramento. É importante salientar que

[...] é fundamental perceber que, ainda que a leitura e a escrita sejam usos particulares da linguagem, sua aprendizagem não pode ser equiparada ao processo de aquisição da linguagem oral, presente em todos os grupos humanos. (GABRIEL, 2017, p. 80)

Por essa perspectiva, ao considerar a aquisição da linguagem e da alfabetização, a compreensão leitora é de natureza consciente e inconsciente, ademais, passa por processos cognitivos que abrangem diversas camadas linguísticas. Ainda segundo Gabriel (2017), a habilidade de manipular fonemas é resultado do

aprendizado da leitura, de sistemas alfabéticos.

Com foco na discussão apresentada, as crianças que são referência neste artigo, passam pelo processo de alfabetização em língua adicional e não na sua língua materna. Ao visualizar esse processo de ensino-aprendizagem, vamos discutir sobre o processo de imersão em língua adicional para tratar da consciência fonológica, discutir a alfabetização fonética e sua importância para o desenvolvimento das crianças, foco da discussão desenvolvida neste texto.

DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM POR MEIO DA IMERSÃO EM LÍNGUA ADICIONAL

A proposta com o processo de imersão em língua adicional em escolas teve o seu início no Canadá. Segundo Johnson e Swain (1997), houve no meio dos anos 1960 uma necessidade socioeconômica de aprendizado do francês para os moradores da província de Quebec, que tinham como língua nativa o inglês. Um grupo de pais entrou em contato com especialistas em bilinguismo da McGill University. Começou então, em uma das redes de ensino, a utilização da língua adicional, no caso, o francês como primeira língua, nas escolas de Educação Infantil. Mais tarde, a língua materna⁴ “inglês” foi introduzida até o 6º ano de escolaridade e as aulas foram dadas dividindo o currículo nas duas línguas: metade em francês e metade em inglês⁵. Havia três variantes principais no programa de imersão em

⁴ Língua materna: termo utilizado no texto de Johnson e Swain (1997), para se referir à primeira língua que uma criança aprende e que geralmente corresponde ao grupo étnico-linguístico com que o indivíduo se identifica culturalmente.

⁵ Sistema de Ensino no Canadá: A escolaridade é obrigatória em todas as províncias/territórios. A idade em que há essa obrigatoriedade varia no país, geralmente iniciando-se aos 5-7 anos, e sendo obrigatória até os 16-18 anos (ou até à conclusão do ensino secundário), o que contribui para uma taxa de alfabetização de mais de 99%. O ensino primário e secundário é gratuito, e em Quebec inclui também o nível colegial ou pré-universitário (CEFEP), que cobra apenas uma taxa mínima de matrícula. Para a maioria dos cursos superiores é paga uma taxa escolar. Na maioria das províncias, o inglês é o idioma mais usado. Em Quebec, o idioma mais utilizado é o francês. Porém, cada escola, dependendo da comunidade em volta, pode instituir outros idiomas a serem utilizados como principais na escola. (Fonte: Wikipedia)

francês, segundo Cummins (1998): imersão nos anos da Educação Infantil ou até, ocasionalmente, no Ensino Fundamental I, imersão nos anos das séries 4 e 5 ou a imersão começando em formato tardio na série 7.

No final dos anos 60, ficou claro que falar francês tinha um valor econômico, político e social, pois como o Canadá foi colonizado por ingleses e franceses, falar as duas línguas criava maior oportunidade para as pessoas na sociedade. Os programas de imersão foram estudados e analisados.

Segundo Cummins (1998, p. 3),

Os resultados de muitos estudos recentes sugerem que o bilinguismo pode influenciar de forma positiva tanto o progresso intelectual quanto linguístico das crianças. Esses estudos relataram que crianças bilíngues exibem uma maior sensibilidade aos significados linguísticos e podem ser mais flexíveis em seu pensamento do que as crianças monolíngues (CUMMINS; SWAIN, 1986; DIAZ, 1986; HAKUTA; DIAZ, 1985; RICCIARDELLI, 1989). A maioria desses estudos investigou aspectos da desenvolvimento metalinguístico; em outras palavras, o conhecimento explícito das crianças sobre a estrutura e funções da própria linguagem.⁶

Ainda sob essa perspectiva, Cummins (1998) afirma que não é surpreendente que uma criança bilíngue se adeque melhor a aspectos do processamento linguístico, pois quando a criança tem o domínio de dois sistemas linguísticos, acaba desenvolvendo uma capacidade maior para analisar os significados de

conceitos e palavras do que crianças monolíngues.

Os resultados de mais de 30 anos de programas de imersão em francês foram relatados, segundo Cummins (1998) em muitos textos (GENESE, 1987; JOHNSON; SWAIN, 1997; LAMBERT; TUCKER, 1972; REBUFFOT, 1992; SWAIN; LAPKIN, 1982) e em outros artigos (e.g. Swain e Lapkin).

Esses resultados foram divulgados em diversas revistas acadêmicas e outros meios de comunicação, tendo como consequência a utilização dos programas de imersão em outros países nos anos 1970. Para Johnson e Swain (1997, p. 02), o termo

imersão pode ser aplicado de forma legítima e útil, além de suas origens puramente históricas no Canadá, há uma ampla gama de programas, apesar de diferenças em seus objetivos, contextos socioeconômicos e modo de implementação⁷.

Cummins (1998) descreve o resultado de algumas experiências, em especial as que demonstraram que os alunos têm melhor conhecimento na língua francesa, porém no grau 5 não há diferenças entre alunos que vieram do processo de imersão, comparado a estudantes que tiveram aula apenas em inglês. O termo “imersão” ainda é utilizado nas escolas bilíngues nos dias atuais, quando os alunos entram na Educação Infantil e participam de programas, nos quais há professores que falam com os alunos na língua adicional.

Muitas escolas adotam programas de desenvolvimento de uma segunda

língua em função da existência de um grupo social naquela comunidade que impõe o emprego dessa língua, ou até por um desejo de promoção de uniformidade nacional, cultural e linguística. O programa de imersão, em contrapartida, muitas vezes, está associado ao desejo de um pluralismo cultural e uma escolha linguística.

Com o desenvolvimento da imersão em língua adicional em instituições de ensino, a sociedade foi percebendo a importância desse processo. Segundo Johnson e Swain (1997), os pais incentivaram seus filhos a utilizarem a língua adicional, mesmo que nela não tivessem fluência, pois se identificavam com ela.

A imersão está sendo estudada, desde então, e é considerada uma das grandes inovações que ocorreram na educação bilíngue. Esses programas permitem a comunicação entre as comunidades linguísticas diferentes que há em uma sociedade e possibilitam aos alunos estabelecerem conexões com fronteiras linguísticas e culturais (JOHNSON; SWAIN, 1997).

Garcia (2009) também aborda o conceito de imersão. Na sua visão, a educação bilíngue aditiva remete a uma ideologia de língua monoglósica, cujo objetivo linguístico é o bilinguismo. Quando esta autora trata do processo de imersão da educação bilíngue aditiva, refere-se a uma visão monoglósica, na qual há dois professores que têm boa proficiência nas línguas e que preparam o aluno para ter um bom desenvolvimento em ambas as línguas. Nessa perspectiva, é

⁶ Texto original: *The results of many recent studies suggest that bilingualism can positively affect both intellectual and linguistic progress. These studies have reported that bilingual children exhibit a greater sensitivity to linguistic meanings and may be more flexible in their thinking than are monolingual children* (CUMMINS; SWAIN, 1986; DIAZ, 1986; HAKUTA; DIAZ, 1985; RICCIARDELLI, 1989). *Most of these studies have investigated aspects of children's metalinguistic development; in other words, children's explicit knowledge about the structure and functions of language itself.*

⁷ Tradução minha. No original: *“Immersion can be legitimately and usefully applied beyond its purely historical origins in Canada to a wide range of programs despite differences in their aims, socioeconomic, contexts and manner of implementation”.*

possível dividir três tipos de educação bilíngue aditiva: “manutenção”, “pres-tígio” e “imersão”.

A educação bilíngue com a denomi-nação de “imersão” é aquela na qual o aluno é exposto a uma língua adicional por um longo período de tempo, processo que comumente ocorre na Educação Infantil (Early Immersion Bilingual Education). Para Garcia (2009, p. 127), “a partir da Educação Infantil, as crianças são ensinadas por meio do outro idioma com um professor bilíngue”⁸. A pes-quisadora aponta que o conceito de “imersão tardia” em educação bilíngue se refere a algumas propostas que se iniciam depois que a criança já tem domínio de sua língua materna, que é o caso do projeto de imersão citado neste artigo.

Nessa visão de ensino-aprendizagem, é relevante observar que uma escola que tem como objetivo que os alunos se eduquem em um ambiente bilíngue, precisa se atentar à proficiência oral dos alunos e à consciência linguística para que estes possam se comunicar oralmente ou por escrito de forma eficiente. Bialystok (1988, p. 561) faz uma análise relacionada ao bilinguismo e ao nível de conhecimento linguístico de um indivíduo e afirma:

O desenvolvimento envolve tornar explícito a estrutura das represen-tações mentais que inicialmente foram armazenadas de alguma forma holística ou implícita. Diferentes usos de linguagem requerem dife-rentes níveis de conhecimento lin-guístico da criança.⁹

Assim sendo, a atuação pedagó-gica dos professores da crianças

referidas neste artigo teve uma abor-dagem dinâmica e multilinguística, para que ocorresse um processo signi-ficativo. Como dito no início deste artigo, as crianças estão em processo de imersão, pois poucos falam ale-mão em casa. Portanto, a manutenção de um diálogo intercultural e inter-disciplinar, pode proporcionar a perpetuação de uma pluralidade linguística e passa a fazer sentido para toda a comunidade escolar (ALTENHOFEN; BROCH, 2011).

Na mesma perspectiva, segundo Altenhofen e Broch (2011) o Brasil, com cerca de 180 línguas indígenas e mais de 30 línguas de imigração, figu-ra como um dos países mais pluri-língues, entre a maioria dos mais de 200 países existentes. Ao considerar essa realidade, a percepção da diver-sidade linguística têm crescido, mas ainda é um desafio promover a cons-ciência sobre os usos e significados de toda e qualquer manifestação da linguagem humana, mesmo que se tenha um olhar para os repertórios linguísticos associados à cultura imi-nente na comunidade em questão. Para que este processo seja significa-tivo, os alunos não só estão inseri-dos no processo de imersão em língua alemã, mas também vivenciam a cultura por meio de atividades artísticas, música, histórias e outras práticas. Mas, para que houvesse sentido em todo o trabalho, a valori-zação da cultura brasileira, da língua dominante dos alunos e de sua rea-lidade eram relevantes, as práticas translíngues passaram a ser a condu-ção dos educadores nas atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem das crianças.

Esse conceito de práticas trans-língues será abordado a seguir, não obstante seja essencial quando se trabalha em um processo de imersão que as crianças transfiram o conhecimento de uma língua para outra. Ao vislumbrar esse processo de imersão, fica claro que as habilidades de escrita e de leitura são transferidas de uma língua para a outra, validando, portanto, o conhecimento linguístico da criança em ambas as línguas (CUMMINS, 1998).

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E A CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO

O termo “translanguaging” é explicado por Garcia (2009), da seguinte forma:

Práticas translíngues, ou envolver-se em práticas discursivas bilíngues ou multilíngues, é uma abordagem ao bilinguismo que é centrada, não nas línguas em si, como tem sido frequentemente o caso, mas nas prá-ticas de pessoas bilíngues que po-dem ser prontamente observáveis.¹⁰ (GARCIA, 2009, p. 44).

Em culturas e em sociedades que são bilíngues, é comum observar que as pessoas dessas comunidades se comunicam ora em uma, ora em outra língua. Elas se comunicam trocando a língua utilizada, conforme a necessidade. Segundo Krause-Lemke (2020),

“Trata-se de um processo de lin-guagem no qual duas ou mais pessoas são capazes de usar uma ou mais línguas em uma situação

⁸ Texto original: “Starting in the earliest grade of school, children are instructed through the medium of the other language with a teacher who is bilingual.”

⁹ Texto original: Development involves making explicit the structure of the mental representations that had initially been stored in some holistic or implicit form. Different uses of language require different levels of explicitness of the child’s linguistic knowledge. (Bialystok, p. 561)

¹⁰ Texto original: “Translanguaging, or engaging in bilingual or multilingual discourse practices, is an approach to bilingualism that is centered, not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable”.

comunicativa, por meio de uma mistura de idiomas, sem desconsiderar nenhuma língua presente no grupo.”

É interessante observar essa realidade entre professores de uma escola bilíngue, que dominam duas línguas. A conversa começa em uma língua e o professor utiliza com uma certa desenvoltura a outra língua, o que é de comum conhecimento entre partes para desenvolver um raciocínio que interessa a ambos no momento. Essas práticas são denominadas “*translanguaging*” e, segundo Garcia (2009, p. 45), são práticas de pessoas bilíngues que usam a língua conforme a necessidade que têm a cada situação, para dar sentido a seu universo bilíngue. Elas vão muito além do termo denominado “*code-switching*”¹¹ e incluem também outras práticas discursivas. Cada língua tem características inerentes à sua estrutura, porém a prática linguística perpassa essa visão unilateral de cada uma. Esse fenômeno ocorre apenas com pessoas que são bilíngues, pois conforme o diálogo ocorre, há uma troca de código, na qual o indivíduo usa expressões na língua adicional.

Na escola citada neste artigo, essas práticas ocorrem entre os alunos, entre os professores e entre os auxiliares que trabalham na rotina escolar. Há um incentivo maior para que os alunos se expressem em alemão e para que desenvolvam melhor a sua proficiência linguística nessa língua. Porém, há o respeito para que as práticas translíngues possam ocorrer e, assim, incentivar o aprendizado de temas, além de proporcionar reflexões relevantes. Este fato propicia citar o

artigo escrito por Krause-Lemke (2020, p. 2089), no qual ela faz uma análise de diversos autores que discorrem sobre esta prática linguística. Ela cita também pesquisas realizadas em outros países, como o Reino Unido e há muitas ponderações acerca do assunto. A autora faz a seguinte análise em seu artigo:

“Ao longo do anos, o conceito de translanguagem provou ser uma ferramenta eficaz de prática pedagógica em uma variedade de contextos educativos em que a língua da escola ou a língua de instrução é diferente das línguas dos alunos, pois, deliberadamente, quebra as divisões artificiais e ideológicas entre, por exemplo, maioria versus minoria, a língua meta versus língua materna. A translanguagem empodera tanto o aluno quanto o professor, transforma as relações de poder, e possibilita que o processo de ensinar e aprender comece a fazer sentido, melhore a experiência e desenvolva identidades (WEI, 2018, apud GARCIA, 2009; CREESE; BLACKLEDGE, 2015).”

O processo de alfabetização que citamos neste artigo perpassa essa translanguagem, que transforma as relações de poder e possibilita o processo de ensino-aprendizagem. Alfabetização, por ser fonética, permite a leitura em sistemas alfabéticos, uma vez que para ler e escrever o aprendiz precisará quebrar os sons da fala em suas partes constituintes. Segundo Gabriel (2017) “A leitura é um artefato cultural, presente em algumas culturas, mas não em todas.” Esta autora elucida que, normalmente, as crianças aprendem a ler sob a orientação de professores na educação formal, no segundo quinquênio de suas vidas.

No processo de alfabetização,

o reconhecimento dos fonemas faz a diferença para que a criança compreenda os sons da fala. Segundo Gabriel (2017), os iletrados têm um desempenho pífio em tarefas que requerem consciência fonológica. O uso da linguagem verbal oral não implica análise e consciência dos fonemas constituintes da palavras.

Essa consciência pode e deve ser estimulada no período anterior à alfabetização, como uma forma de auxiliar a criança e o adulto iletrado a analisarem a linguagem verbal oral em suas unidades fonológicas constituintes, para então estarem mais bem preparados para estabelecerem a associação entre os fonemas (unidades da oralidade) e os grafemas (unidades da escrita). (GABRIEL, 2017, p. 81)

A aprendizagem da leitura modifica as representações mentais na memória do letrado e é preponderante para que seja feita essa relação: a consciência fonológica e a leitura. “Ler e escrever”, diz Gabriel, (2017, p. 82),

“em sistemas alfabéticos, promove a emergência da consciência fonológica, que por sua vez refina as representações mentais dos fonemas e agrega uma representação ortográfica à rede de conhecimentos disponível no léxico mental.”

Segundo Würzius (2017), há uma abordagem plural de conscientização linguística (CL) que é conhecida em inglês *awakening to languages*, que foi iniciada por Eric Hawkins e outros pesquisadores nos anos 80, na Inglaterra. A intenção era melhorar a proficiência linguística dos jovens, fazendo uma abordagem tanto cognitiva quanto emocional.

¹¹ Segundo Moutinho e Pereira (2015), que discorrem sobre o conceito de *code-switching*, essa formulação surgiu nos anos 1980, também chamada de alternância de códigos e era caracterizada pela troca de código linguístico por pessoas bilíngues.

Essa abordagem tem algumas bases para este ensino, entre as quais a conscientização linguística e a possibilidade do aprendizado da língua materna que acontecem em igualdade de oportunidade. De acordo com Würzius, (2017, p. 6),

[...] 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.

Nessa visão, observando o aluno na interação em sala de aula, trabalhando a conscientização fonética no processo de imersão em língua alemã, respeitando a sua individualidade e seu conhecimento linguístico na língua dominante, vou abordar o processo da alfabetização fonética e as transferências linguísticas que ocorrem quando da escrita em língua portuguesa.

ALFABETIZAÇÃO, SISTEMA FONÉTICO DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS RELAÇÕES

No Brasil, o processo de alfabetização tem o seu início na Educação Infantil, dando continuidade no Ensino Fundamental I. O processo de alfabetização passou por algumas concepções e, desde os anos 80, há uma

tendência de se trabalhar com a teoria do construtivismo. Segundo Mortatti (2006), havia um questionamento no Brasil quanto à utilização da cartilha, que tinha como base a construção sistemática de letras e sílabas para alfabetização:

Como correlato teórico metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10)

Esse processo de trabalho com os alunos tem tido bons resultados, porém há muitas controvérsias. Segundo Mortatti (2006), quando se iniciou o trabalho com o construtivismo houve uma desmetodização da alfabetização, que gerou um conceito de trabalho, no qual se fez um silêncio em relação à didática, criando um certo consenso ilusório de que a aprendizagem independe do ensinosa seria melhor. Nesse item, não vou me aprofundar teoricamente, pois há divergências em relação ao tema entre os educadores do país.

Na Alemanha, em contrapartida, a alfabetização fonética é amplamente

utilizada. O trabalho é intenso em relação à conscientização fonológica das crianças. Segundo Neumann e Ritter (2006, p. 01):

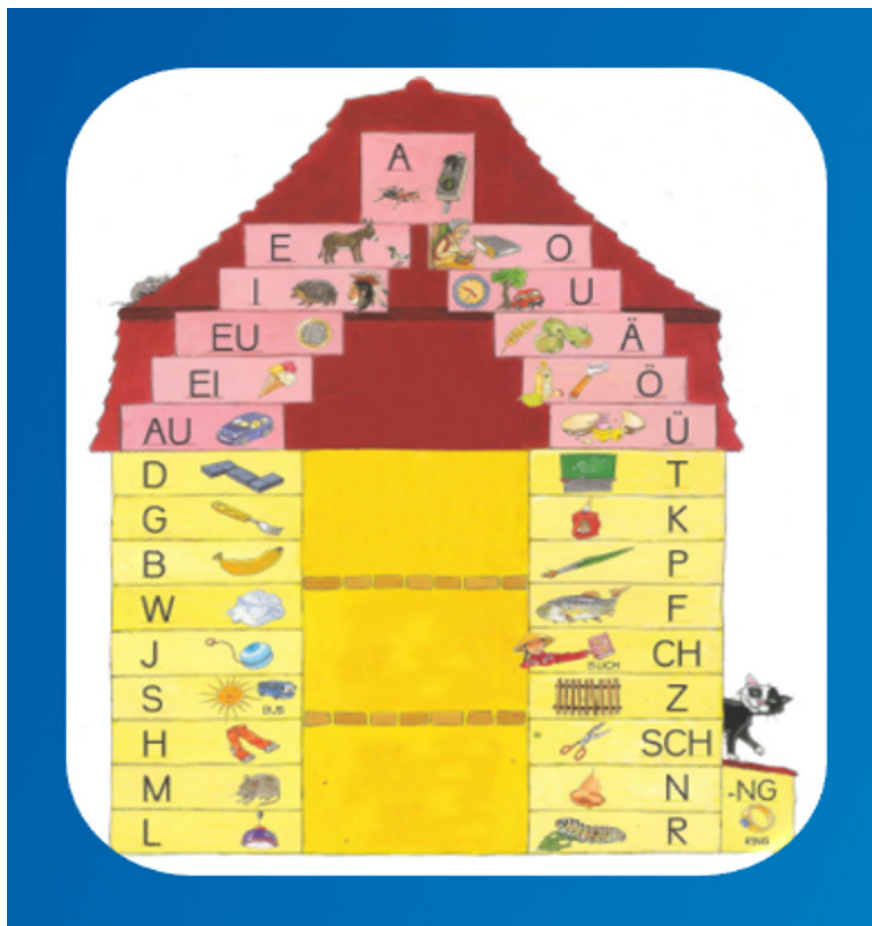
Fala-se hoje em "consciência fonológica" para descrever as habilidades de análise fonêmica das crianças. A consciência fonológica no "sentido mais estrito" refere-se às menores unidades, os fonemas ("sons"). A análise das palavras em unidades maiores (sílabas, sílabas iniciando rima) faz parte da consciência fonológica "no sentido mais amplo". As unidades linguísticas "início da sílaba e rima" resultam da separação do início consonantal de uma sílaba e do resto silábico como em /h-olt/ ou /kr-eis/.¹²

Há uma sequência de trabalho e atividades com o objetivo de alfabetizar a criança nos materiais didáticos desse país. A sequência de atividades é organizada em livros e apostilas que têm diversos exercícios que proporcionam o desenvolvimento de competências linguísticas. Segundo Neumann e Ritter (2006), é indicado promover as habilidades para identificar fonemas nos primeiros meses do primeiro ano escolar, por meio de exercícios que incentivem as competências para analisar os fonemas. A seguir, a listagem de alguns tipos de exercícios que devem ser realizados com as crianças: 1. Segmentação oral de palavras em sílabas; 2. Reconhecimento de palavras que rimam; 3. Reconhecimento do mesmo início das palavras; 4. Reconhecer e distinguir um fonema no início, meio e final da palavra.

Para que as crianças consigam escrever livremente, há a construção de uma tabela de fonemas, com os

¹² Texto original: "Man spricht heute von „phonologischer Bewusstheit“, um die phonemanalytische Kompetenzen von Kindern zu bezeichnen. Phonologische Bewusstheit im „engeren Sinn“ bezieht sich auf die kleinsten Einheiten, die Phoneme („Laute“). Die Analyse von Wörtern in größere Einheiten (Silben, Silbenbeginn-Reim) wird zur phonologischen Bewusstheit „im weiteren Sinn“ gerechnet. Die linguistischen Einheiten „Silbenbeginn und Reim“ ergeben sich aus der Abtrennung des konsonantischen Anfangs einer Silbe und dem Silbenrest wie in /h-olt/ oder /kr-eis/."

Figura 1: Sons iniciais e palavras de referência.



Fonte: Livro Tinto (ANDERS et al.).

sons iniciais e palavras que são a referências, com a ajuda das qual é possível descobrir todos os grafemas. Abaixo a imagem da tabela de fonemas do livro Tinto (ANDERS, anexo).

Ressalto que, apesar da alfabetização fonética ser um método, com uma apresentação sequencial de fonemas, a escrita espontânea é incentivada nesse processo de construção. Por meio dessa escrita, as crianças têm a liberdade de escrever palavras que não lhes são familiares na construção da ortografia. As crianças constroem as palavras analisando e soletrando os sons da tabela com base em sua própria articulação.

Com essa base de conhecimento linguística as crianças começam a conectar os sons e fazer a leitura de

palavras. Esse processo ocorre em sala de aula, nos grupos de trabalho, por meio de exercícios que já foram citados e essa consciência fonológica perpassa as diversas línguas de um mesmo sistema.

“Sem dúvida, um dos marcos para a participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita é a alfabetização, ou seja, o período de um, dois ou três anos durante os quais se desenvolve a consciência fonológica, que permite a quebra da linguagem oral em suas partes constituintes, ou seja, os fonemas, e o conhecimento das letras e dos grafemas, com a necessária associação entre os fonemas e os grafemas que o representam.” (GABRIEL, 2017, p. 83)

Quando a criança tem a cons-

ciência fonológica de grafemas e fonemas para a leitura de palavras em alemão, também o faz em palavras escritas em português. Segundo Gabriel (2017, p. 83),

[...] aprender a ler em uma escrita alfabética não tem nada de simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, que exige que nosso cérebro se adapte a essa criação cultural e recicle os recursos cognitivos disponíveis.”

Em função disso, quando há a compreensão do complexo sistema de escrita, as crianças fazem as associações dentro de um mesmo sistema de escrita. Como a língua alemã e a língua portuguesa se utilizam do mesmo sistema, a capacidade leitora é transferida e há ressignificações do texto lido.

Quando me refiro a essa construção, lembro que as crianças desse artigo aprenderam primeiramente a língua portuguesa para posteriormente serem expostos à língua adicional alemão. Nesse sentido, destaco o conceito de translanguagem, que perpassa as práticas em sala de aula.

Como os alunos têm o domínio da língua dominante, as práticas translíngues trazem a possibilidade da utilização de novas estratégias em sala de aula, observando um cenário multilíngue, incentivado pela comunidade escolar em suas práticas sociais e pedagógicas.

Portanto, o processo de alfabetização fonética, que desenvolve as competências para que a criança reconheça, ouça e reproduza os fonemas, transforma a capacidade oral em capacidade leitora e assim desenvolve o processo de leitura.

Quando o professor trabalha com esses aspectos e incentiva o

desenvolvimento da conscientização fonética, encoraja a criança a compreender como é o funcionamento da construção da escrita nesse código, que é o mesmo nas duas línguas em questão. O processo de transferência linguística ocorre, pois há similaridade entre os sons quando da escrita da Língua portuguesa e da Língua alemã.

Segundo Breunig (2020, p. 36), em sua dissertação de mestrado, há na língua portuguesa e na língua alemã letras que podem ter sons diferentes:

...há letras que podem ter sons diferentes, ou seja, corresponder a diferentes fonemas, como, por exemplo, a letra x, que pode ter o som de /z/ (exemplo), /ks/ (anexo), entre outros. Há também fonemas que podem ser transcritos com várias letras: por exemplo, /s/ transcrito s ou ss (sessão), c (cinema) ou x (texto). Além disso, temos também os dígrafos, blocos de letras que correspondem cada um a um fonema (ch, rr, sc, lh, nh etc.). No português do brasileiro (PB) temos 34 fonemas, sendo 13 vogais, 19 consoantes e 2 semivogais (FAYOL, 2014, p. 51).... No alemão... as relações entre letras e fonemas também variam. Temos, por exemplo, a letra v, que pode representar diferentes fonemas (/f/ (Volk) ou /v/ (Vase)), ou o fonema /k/, que pode ser representado por diferentes letras, como ch (Fuchs) ou k (Markt). Também outras associações ocorrem: o símbolo fonético /ai/ é representado pelas letras ai (Mai) ou ei (frei).”

No entanto, a grande maioria das letras do alfabeto tem o mesmo som em língua portuguesa, quanto em

língua alemã. Portanto, se o aluno ler a palavra “Banane” que significa banana em alemão, vai fazer a leitura de cada fonema individualmente:

/b/ /a/ /n/ /a/ /n/ /e/

Por meio de exercícios, o aluno lê individualmente e junta os sons, formando a palavra por completo. Portanto, ele vai conseguir ler a palavra “banana” em português, seguindo o mesmo princípio. Vou citar outro exemplo. A palavra “bandeira” tem sons que são lidos da mesma forma em português e em alemão. O aluno não terá dificuldade para fazer esta leitura.

Nesse processo de leitura e escrita, utilizando a tabela de fonemas e a consciência linguística desenvolvida por meio do incentivo do professor, a criança vai escrever em um primeiro momento em alemão, no entanto, vai fazer as suas tentativas em língua portuguesa também. Ao utilizar o mesmo recurso, tendem a ocorrer interferências linguísticas. Para citar um exemplo: ao escrever a palavra cachorro, a criança vai utilizar utilizando a letra K, que é mais usual na língua alemã: kachorro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na etapa da alfabetização, o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa referida acima; estimular a capacidade crítica dos alfabetizando enquanto sujeitos

do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. (FREIRE, 1982)

Neste artigo, objetivou-se discutir o desenvolvimento da alfabetização em crianças que estudam em ambientes bilíngues. Tendo em vista o que foi estudado, podemos considerar que um indivíduo que vivencia a educação bilíngue pode e deve ser exposto aos objetos de conhecimento. A alfabetização é um processo de conscientização fonética que acontece dentro e fora de um contexto escolar.

Levando em consideração os aspectos que foram abordados neste artigo, ressalto que a alfabetização acontece em um contexto de convívio social, que para Vygotsky é preponderante para o desenvolvimento de conceitos. Conceitos esses que se transformam em palavras e com elas, o seu significado. Como os alunos estão inseridos em um processo de imersão, aprendem e compreendem novas palavras associadas a conceitos já estabelecidos em sua língua materna.

Esta reflexão nos leva a concluir que o processo de inserção de uma criança em um contexto bilíngue proporciona uma vivência que a enriquece e ao passar pelo processo de alfabetização, esta pode se beneficiar do processo de transferência linguística, estabelecendo as relações entre as duas línguas, explorando o mundo da leitura e da escrita. ■

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, Cleo Vilson; Ingrid Kuchenbecker. 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, 2011, p. 15-22.
- ANDERS, Linda; BOLLENBERG, Vanessa; BRINKMANN, Ursula; GRANSEYER, Nele;.. *Schuljahr Arbeitsheft Schreiben/Lesen: Mit Buchstabenhaus*. CORNELSEN, Verlag. Editora. Neubearbeitung 2018. Bielefeld.
- BIALYSTOK, Ellen. Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, n. 4, July 1988. 560-567.
- BREUNIG, Luíse. *Leitura e produção escrita em língua alemã como l3 de alunos de um 1º ano de uma escola plurilíngue do rio grande do sul*. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.
- CANDELIER, Michel et al. (coord). *Framework of reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures: Competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe, 2010.
- CREESE, Angela; BLACKLEDGE, Adrian. Translanguaging and identify in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 35, p. 20-35, 2015.
- CUMMINS, Jim. Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In: CHILDS, M. R.; BOSTWICK, R. M. (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice*. Second Kato Gakuern International Symposium on Immersion and bilingual Education, Kaloh Gakuen, Japan, 1998, p. 34-37.
- FUNK, Hermann Jena. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: Krumm, H. et al. (orgs.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. V. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 940-952.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: Paulo Freire. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Autores Associados; Cortez: São Paulo:, 1982, p. 9-14.
- GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis*, v. 2, p. 76-88, 2017.
- GARCIA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley. 2009.
- JOHNSON, Robert Keith; SWAIN, Merrill. Chapter 1: Immersion education: A category within bilingual education. In: JOHNSON, Robert Keith; SWAIN, Merrill. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press, 1997, p. 01-16.
- KRAUSE-LEMKE, Cibele. Translanguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, p. 2071-2101, 2020.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.
- MOUTINHO, Ana Paula Deslandes Almeida; PEREIRA, Maria das Graças Dias. O code-switching na perspectiva da intercompreensão: Interações em chat plurilíngue no projeto Galanet. *Veredas. Revista de Estudos linguísticos*. Línguas e culturas em contato: do paradigma antigo à contemporaneidade. Juiz de Fora, MG, v.19, n.1, p. 176-197, 2015.
- NEUMANN, Gerheid Scheerer; Ritter, Christiane. Phonologische Bewusstheit. S. 1-12. Materialien zum Sprachenlernen. Modell-um Schulversuche in Berlin in/oder Brandenburg. 2006.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e Linguagem. Edição MORES, RIDENDO CASTIGAT*. Versão para lbook. [1934] 2002.
- WÜRZIUS, Laura Martins. A importância de se trabalhar com abordagens plurais em aula de língua estrangeira: em especial a Conscientização Linguística. *PROJEKT (CURITIBA)*, v. 1, p. 4-10, 2017.

O programa “**Idiomas** sem **Fronteiras - Alemão**” e a formação de professores e professoras de alemão como língua **estrangeira**

Anelise Gondar, Daianne Quintanilha, Ebal Bolacio, Marina Ribeiro | UFF

O programa "Idiomas sem Fronteiras - Alemão" (IsF-Alemão) é um programa para o ensino de alemão no Brasil a nível universitário. Foi organizado inicialmente pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) em cooperação com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) e é oferecido em universidades públicas acreditadas desde 2016. Passamos a um breve histórico de seu surgimento até o presente momento, focando em sua presença na Universidade Federal Fluminense (UFF).

O programa Idiomas sem Fronteiras é uma das faces visíveis do projeto de internacionalização que o Brasil vem promovendo desde o início do século 21. O projeto mais conhecido foi o programa de bolsas de estudo do governo "Ciência sem Fronteiras" (CsF), que permitiu que mais de 100.000 estudantes e pesquisadores brasileiros realizassem uma estadia acadêmica no exterior entre 2011 e 2016 (cf. VOERKEL 2017: 218, SOETHE; CHAVES 2019: 903).

Embora tenha sido um programa de sucesso, o CsF foi duramente criticado pelo fato logo constatado de que muitos dos bolsistas enviados ao

exterior não possuíam conhecimentos suficientes do idioma do país onde viriam a realizar sua estadia, o que impedia uma efetiva participação em atividades acadêmicas (cf. ABREU E LIMA et al. 2016: 20). Como uma forma de ajudar os estudantes bolsistas a atingirem um nível de proficiência linguística adequado, foi lançado o programa Inglês sem Fronteiras em 2012 pelo Ministério da Educação do Brasil, MEC, que criou um órgão de coordenação para a área de línguas estrangeiras em nível federal (cf. ABREU E LIMA et al. 2016: 20, SOETHE; CHAVES 2019: 904).

Inicialmente pensado apenas

para o idioma inglês, em 2014 foram acrescentados outros idiomas, sendo seu nome modificado para Idiomas sem Fronteiras a fim de abranger o alemão, o espanhol, o francês, o italiano e o japonês, além do português como língua estrangeira (cf. Abreu e Lima; Moraes 2016: 305). Um dos objetivos do programa IsF foi, desde o início, a formação de professores de idiomas no Brasil (cf. CHAVES; MARIANO; VOERKEL, 2021).

Em 2018, o MEC anunciou a descontinuidade do Programa Idioma sem Fronteiras. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais (ANDIFES) decidiu então acolher a estrutura do IsF em sua organização, nomeando a professora Denise Abreu e Lima como coordenadora nacional da Rede Andifes-IsF.¹

Desde então, o IsF-Alemão voltou a existir em algumas instituições que se credenciaram, dentre elas a Universidade Federal Fluminense. No presente artigo faremos um panorama das atividades desenvolvidas nessa

¹ Cf. <https://www.andifes.org.br/?p=87678>, acesso 7/9/2023; <https://www.andifes.org.br/?p=90841>, acesso 7/9/2023.

universidade atualmente no âmbito do IsF-Alemão e seu impacto na formação docente das instrutoras envolvidas no projeto.

SITUAÇÃO ATUAL NA UFF

O programa “Idiomas sem Fronteiras - Alemão” atualmente conta com uma equipe de dois docentes na área de alemão e duas bolsistas. Até o momento foram ofertados 5 cursos no primeiro semestre de 2023, sendo 1 presencial e 1 na modalidade online em março de 2023 e 3 cursos online para a oferta nacional, que começou em abril de 2023 e teve fim em junho (16 horas) e julho (32 horas) de 2023.

No segundo semestre de 2023, estão sendo ofertados três cursos na modalidade online na oferta nacional e está em planejamento mais um curso na modalidade presencial.

OS CURSOS OFERTADOS

1. Alemão Instrumental I: um curso com o objetivo geral de trabalhar a leitura e compreensão de um texto escrito na língua estrangeira. Ministrado com materiais próprios em formato de slides, parte-se do estudo de pontos gramaticais e vocabulários específicos (ambiente universitário, por exemplo) para exercícios de compreensão de materiais autênticos, como site de universidades, artigos sobre estudos, índices, etc. É ideal para quem está iniciando os estudos da língua alemã ou para quem ainda não teve contato com a mesma.

2. Módulo 3: Trata-se de um curso

desenvolvido pelo leitorado do DAAD no Rio de Janeiro, juntamente com colegas que trabalhavam à época (2013-2015) nas universidades com ensino de alemão no Rio de Janeiro (UERJ, UFF, UFRJ) e que tinha por objetivo preparar o/a intercambista para uma estada de estudos na Alemanha. O módulo foi utilizado nas três universidades com bastante êxito. (cf. HEITZ; BOLACIO; HÖLLDAMPF 2015)

Esse material foi disponibilizado pelos autores e autoras em 2021 e foi atualizado e adaptado para o uso nos cursos do IsF-Alemão a partir de 2022, tendo sido utilizado desde então nas ofertas coletivas e locais por várias universidades, entre elas a UFF, a UFPA e a UFPR.

Nesse módulo específico, são tematizadas situações típicas do dia a dia nas instituições de ensino superior na Alemanha. O curso tem duração de 16 h e tem como pré-requisito o nível A2.

3. Alemão para Brasileiros - A1: o curso tem como objetivo ensinar o alemão básico e discutir pontos culturais importantes sobre os países de língua alemã e sua relação com o Brasil. Para isso, ele utiliza os primeiros 4 capítulos do material bilíngue produzido por Ruth Bohunovsky e Carmen Zink Bolognini, intitulado “Alemão para Brasileiros I: Com João Ubaldo Ribeiro em Berlim”. Não há pré-requisito para esse curso, visto que ele é de nível A1, sendo, inclusive, um ótimo primeiro contato com a língua alemã. O curso possui carga horária de 32h.

A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS: OFERTA LOCAL

Com o objetivo de experimentar o material didático elaborado juntamente com necessidades expressadas pelos alunos da graduação na UFF, os dois primeiros cursos foram ofertados localmente. O público alvo dos cursos de Alemão para brasileiros e Alemão instrumental para fins de leitura era composto de estudantes do curso de graduação em Português/Alemão, que durante as férias, gostariam de revisar conteúdos gramaticais e exercitar competências linguísticas que, talvez, considerassem seus pontos fracos.

O curso de Alemão instrumental começou em março de 2023 em modalidade remota e o grupo era composto por 17 alunos. Foram no total 8 encontros, totalizando 16 horas. Apesar de ter começado antes do semestre regular, houve uma grande evasão no início do curso e apenas 3 alunos obtiveram o certificado de conclusão.

No questionário realizado no final do curso, que obteve 2 respostas, a avaliação foi positiva. Ambos os participantes avaliaram o curso como nota 10, citando a relação positiva com a professora e a chance de recordar e treinar pontos gramaticais e de leitura como pontos positivos. Já o material utilizado foi avaliado por um dos participantes com a nota 8, citando que seria melhor se fosse ofertado em formato de apostilas ou PDF.

Já o curso Alemão para Brasileiros, que também começou em março de 2023, foi ofertado presencialmente, na UFF, duas vezes por semana, durante 4 semanas. Ao todo, 19 alunos se inscreveram, dentre os quais 15 completaram com êxito o curso.

No questionário final, que teve 11 respostas, a avaliação do curso como um todo foi bastante positiva: 9 avaliaram o curso como nota 10, 1 como nota 9 e 1 como nota 7. A mesma proporção de votos aconteceu quando os alunos foram perguntados sobre a forma como a aula foi ministrada. Ao se perguntar acerca do material utilizado, só um voto teve variação, tendo no fim: 8 votos como 10, 1 como 9, 1 como 8 e um como 7.

Dentre os pontos positivos foram citadas as traduções presentes no material e sua diversidade de conteúdos e a regência, dinâmica e didática presente nas aulas. Ao serem perguntados sobre o impacto do curso no aprendizado da língua alemã, as respostas também foram muito positivas, com muitos destacando que o curso auxiliou não só a relembrar, como também a expandir os conhecimentos dos alunos acerca do alemão.

A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS: OFERTA GERAL

A oferta geral ocorreu entre maio e julho de 2023, sendo ofertada pela equipe da UFF 3 diferentes cursos: Alemão instrumental para fins de leitura, Alemão para brasileiros e Módulo III: *Deutsch im Hochschulkontext*. Em âmbito nacional todos os cursos do IsF-Alemão funcionam na modalidade online, variando apenas a quantidade de horas.

Começando em maio de 2023, o curso de Alemão instrumental funcionou essencialmente da mesma forma que a oferta local. As 16 horas de duração foram distribuídas em 8 encontros que ocorriam duas vezes por semana e o material utilizado foram os mesmos slides, apenas

levemente alterados (design e textos mais atuais, por exemplo). O grupo era composto por 25 alunos de diversas universidades e áreas de pesquisa, alguns com conhecimento prévio da língua alemã e outros que nunca haviam tido contato prévio com o idioma. Além disso, havia também uma lista de espera com 5 alunos. Ao fim do curso, 14 alunos obtiveram o certificado de conclusão e 11 responderam ao questionário de avaliação.

Quando perguntados sobre o que achavam do curso como um todo, 10 alunos votaram entre 8 e 10, enquanto apenas 1 avaliou o curso com a pontuação 6. Como justificativa das notas foram citadas a carga horária pequena e as expectativas sobre o que seria aprender uma língua instrumental. Em relação à qualidade do material, 10 votaram entre 8 e 10, a nota mais baixa (7) sendo pelo fato de o curso não ter “nenhum material oficial” e se referindo aos slides como recurso. Todos os 11 participantes confirmaram que o curso teve um impacto positivo no aprendizado da língua alemã, que o curso permitiu aprimoramento das estratégias de leitura e aprendizado, descomplicou questões gramaticais e foi um fator motivante para começar o estudo da língua ou continuar.

O curso Modul III: *Deutsch im Hochschulkontext* que começou com 16 alunos e sem lista de espera, sendo a baixa procura devido ao horário que ocorria - segundas e quartas, das 8 às 10 da manhã. Assim como os demais cursos de 16 horas, a carga horária foi dividida em 8 encontros. A lista contava com 10 participantes no final do curso, porém apenas 6 participaram e obtiveram o certificado de conclusão. Quanto ao questionário, obtivemos

3 respostas. O curso foi avaliado, no geral, como muito bom, a única nota abaixo de 10 sendo em relação ao curso como todo (nota 9). Os alunos relataram que o curso disponibilizou um ambiente positivo, estimulador ao diálogo e interação e imersivo na língua alemã.

O curso Alemão para Brasileiros, que não possuía nenhum pré-requisito, teve uma procura altíssima na oferta coletiva, com um total de 213 pessoas interessadas no curso. Como o Idioma sem Fronteiras possui um limite de alunos por turma, somente 35 pessoas foram chamadas. Dessas 35 pessoas, 21 concluíram o curso com êxito, uma porcentagem de 60% de aprovação.

O questionário final foi respondido por 15 pessoas e, mesmo com a mudança de modalidade - na oferta local, ele foi ofertado presencialmente, já na coletiva, online -, as opiniões acerca do curso continuaram muito boas, com 10 pessoas avaliando-o com nota 10, 4 como nota 9 e 1 como nota 8. Já com relação ao material, 8 pessoas avaliaram com nota 10, 4 com nota 9, 1 com nota 8 e uma com nota 7. Por fim, com relação a como as aulas foram ministradas, tivemos a avaliação mais positiva, com 13 notas 10, 1 nota 9 e 1 nota 8.

EXPERIÊNCIA DOCENTE DAS FUTURAS PROFESSORAS

A experiência de ministrar aulas nos cursos apresentados foi enriquecedora, fomentando aprendizados além dos que são proporcionados durante o curso, uma forma de aplicar os conceitos e teorias aprendidas. Durante a experiência, foi possível entender um

pouco mais sobre o funcionamento das universidades, do programa em si e participar de um grande movimento que promove a internacionalização do espaço universitário e possibilita o acesso a uma língua estrangeira.

O contato com diversos materiais não tão convencionais e também a criação e adaptação de outros permitiu que trabalhássemos melhor o nosso senso crítico e ter contato com temas fora do usual nos típicos cursos de alemão, como a vida universitária em detalhes e foi possível também aumentar o nosso próprio conhecimento por meio de diversas discussões científicas em alemão. Com uma sala diversificada, com pessoas de diferentes lugares e profissões, houve

trocas sobre suas respectivas pesquisas e áreas de conhecimento. A aprendizagem da língua alemã nos levou a conhecer vários campos que normalmente não temos tanto contato.

Diversos alunos que passaram pelos cursos ofertados mencionaram que a oportunidade os motivou a voltar ou começar a estudar a língua alemã, mas é também importante mencionar o quanto tudo nos aproximou do nosso processo de aprendizagem. Para que os grupos recebessem o nosso melhor, foi preciso horas de estudo e dedicação para que todos pudessem aproveitar ao máximo o material e as aulas. Ter essa vivência foi e está sendo essencial para nos tornarmos melhores instrutoras, professoras e alunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa Idiomas sem Fronteiras-Alemão constitui uma oferta de ensino de alemão em nível universitário de grande relevância não só para o fomento desse idioma com vistas à internacionalização de nossas instituições de ensino superior, como também para a formação de futuros professores e professoras.

A experiência do IsF-Alemão na UFF no novo formato, sob a coordenação da Andifes tem sido bastante positiva, tanto para os aprendizes do idioma quanto para as instrutoras sob a orientação dos dois professores orientadores, conforme descrito no presente artigo. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU E LIMA, Denise et al. O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do Ensino Superior brasileiro. In: SARMENTO, Simone; ABREU E LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2016, p. 19-46.
- HEITZ, Monica /BOLACIO, Ebal / HÖLLDAMPF, Katja (2015), Alemão para fins acadêmicos: um curso voltado à prática linguística e cultural para os níveis A2/B1. In: Moura, Magali et al. (org.), *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. Rio de Janeiro, Letra Capital, S. 183–200.
- CHAVES, G.; MARIANO, T. V.; VOERKEL, J. P. Deutsch lernen im Blended-Format: Erfahrungen mit dem brasilianischen Sprachlernprogramm „Idiomas sem Fronteiras - Alemão“. *Pandaemonium Germanicum*, v. 24, n. 42, p. 165–192, jan. 2021.
- SOETHE, Paulo A.; CHAVES, Giovanna L. R. Förderung der deutschen Sprache in Brasilien. In: AMMON, Ulrich; SCHMIDT, Gabriele (orgs.). *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin et al., De Gruyter, 2019, p. 887-910.
- VOERKEL, Paul. *Deutsch als Chance. Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. [Dissertationsschrift]. Jena: ThULB, 2017.

Voll das Leben

Die selbstverständliche Art,
Deutsch zu lernen



Das Leben ist für den DaF-Unterricht von heute gemacht: Mit den multimedialen Lehr- und Lernangeboten bringen Sie Ihre Lernenden schnell zum Sprechen – egal ob im Präsenz- oder im Onlineunterricht! Der Band B1 komplettiert die Reihe nun.

Das Leben steckt voller inspirierender Unterrichtsideen. Intuitive digitale Komponenten eröffnen eine stimulierende Lernwelt, in der die **verschiedenen Medien sinnvoll genutzt** werden – schnelle Lernerefolge inklusive. Auch die allseits beliebte Videoserie „Nicos Weg“ der Deutschen Welle findet hier ihre Fortsetzung. Gleichzeitig bietet der Band eine **solide Vorbereitung auf das Goethe-Zertifikat B1** und gibt Ihren Lernenden mit einem **integrierten Strategietraining** sinnvolle Werkzeuge für eine erfolgreiche Kommunikation an die Hand.

Haben Sie Fragen zu *Das Leben*?
Martha Heymer, unsere Fachberaterin für Brasilien, hilft Ihnen gern weiter.
Schreiben Sie eine E-Mail an
Martha.Heymer@cornelsen.de



Weitere Infos finden Sie unter crnl.sn/leben-brasil

Cornelsen

Potenziale entfalten

200 anos de imigração alemã no Brasil: uma **história de materiais** didáticos de alemão produzidos no **país**

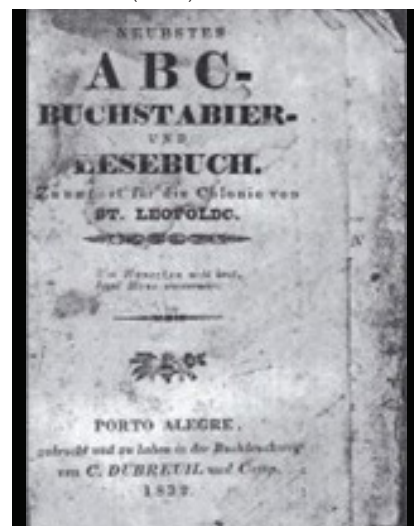
Nicole de Paula Fürst, Dörthe Uphoff | USP

Em 2024, celebrar-se-á o bicentenário da imigração alemã¹ no Brasil, cujo início se deu oficialmente em 25 de julho de 1824, com a fundação da Colônia de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Para comemorar essa data, iniciou-se em setembro de 2022 um projeto de pesquisa na Universidade de São Paulo que tem por objetivo a criação de um pequeno manual que apresente de forma panorâmica a história dos materiais didáticos desenvolvidos no país para o ensino de alemão, seja como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira. O projeto conta com o apoio financeiro do Programa Unificado de Bolsas (PUB) e é supervisionado pela Profa. Dra. Dörthe Uphoff, da Área de Alemão do Departamento de Letras Modernas da USP, tendo como bolsista a graduanda em Letras-Alemão Nicole de Paula Fürst. O manual em construção deverá apresentar um total de 12 materiais publicados no Brasil desde o início do século XX, descrevendo o contexto de produção dos materiais selecionados, além da proposta didático-metodológica de cada um. Até o momento, foram analisados seis materiais dos quais, em função das restrições de espaço inerentes a uma revista, iremos apresentar quatro neste artigo. Para iniciar, faremos, na seção 2, uma breve incursão na história do ensino de alemão no país, no intuito de identificar alguns marcos que orientam o desenvolvimento histórico dos manuais de alemão no Brasil. Na sequência, a seção 3 trará algumas explicações acerca da metodologia empregada na realização do projeto. Em seguida, passaremos para a descrição dos materiais propriamente dita, que será empreendida na seção 4. Finalmente, na seção 5, daremos algumas informações sobre a segunda etapa do projeto, que deverá ser finalizada em agosto de 2024.

UMA BREVE INCURSÃO NA HISTÓRIA DO ENSINO DE ALEMÃO NO BRASIL

No volume comemorativo aos cem anos da colonização alemã no Rio Grande do Sul (Verband deutscher Vereine, 1924), encontra-se a imagem do que se acredita ser o primeiro livro didático de língua alemã produzido no Brasil:

Figura 1: Capa do livro didático "Neuestes ABC-Buchstabier- und Lesebuch" (1832).



Fonte: Verband deutscher Vereine (1924, p. 410)

¹ Entendemos "imigração alemã" como "imigração de língua alemã", incluindo no termo todos os imigrantes que traziam como primeira língua a língua alemã, independentemente do país (Alemanha, Áustria, Suíça ou outro) de onde partiram.

A reprodução da capa parece ser o único vestígio que temos hoje desse material, mas ela indica alguns dados importantes, a partir dos quais podemos inferir outras informações relativas ao engajamento em prol do ensino de alemão no início da colonização. Trata-se de uma cartilha que ensina o “ABC”, tendo como objetivo, portanto, alfabetizar alunos da colônia na língua alemã. A palavra “zunächst” no subtítulo “zunächst für die Colonie von St. Leopoldo” (grifo nosso) sugere, no entanto, que se esperava aumentar o público-alvo da cartilha futuramente. Ademais, o verso “Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr” nos dá uma pista sobre a faixa etária do alunado visado: pretendia-se ensinar as crianças que, oito anos após a fundação oficial da colônia, certamente aprendiam o alemão também em casa, com seus pais que haviam imigrado ao Brasil, tendo, portanto, o idioma ainda como língua materna ou, pelo menos, segunda língua.

O ano de 1832, data da publicação da cartilha, não está longe de outro marco importante da educação básica no Brasil: em 2 de dezembro de 1837, criou-se, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II e, com ele, o ensino de línguas estrangeiras modernas foi oficialmente incluída nos currículos das escolas secundárias (cf. BRUM, 2022, p. 39). Brum conta em sua dissertação de mestrado, que “o alemão foi introduzido entre as línguas estrangeiras ofertadas [...] em 1841, permanecendo nele [i.e. no Colégio Pedro II] durante cerca de um século e meio, até a década de 1990” (BRUM, 2022, p. 44), ainda que como disciplina facultativa em boa parte desse tempo. Hoje, infelizmente, pouco sabemos sobre os materiais didáticos utilizados

para o ensino de alemão nas primeiras décadas de funcionamento do Colégio Pedro II. Mas percebemos que a língua alemã, já no século XIX, era ensinado, no Brasil, também como língua estrangeira.

A chegada do pastor luterano Dr. Wilhelm Rotermund à Colônia de São Leopoldo, em 1874, representa outro marco relevante para a história dos materiais de alemão no Brasil. O pastor atuava também como professor e autor de livros didáticos, chegando inclusive a organizar uma revista para discutir, em um escopo mais amplo, questões relacionadas aos materiais de ensino. A revista intitulava-se “Das Schulbuch. Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien”, sendo que seu primeiro volume foi publicado em 1917. Nele, Rotermund explica os motivos para uma produção local de materiais de ensino em solo brasileiro:

[...] so wird doch jeder nachdenkende Mensch leicht einsehen, daß die einfache Herübernahme der Schulbücher aus Deutschland hier nur ein Notbehelf für die erste Zeit der deutschen Kolonisation in Brasilien sein konnte. Die Umgebung, in die der Lehrer das Kind einzuführen, und die Ziele, denen er sie entgegenzuführen hat, sind hier nicht dieselben wie drüben. (ROTERMUND, 1917, p. 2).

A citação de Rotermund dá testemunho da época de produção mais fértil de materiais didáticos para o ensino de alemão em território brasileiro até os dias de hoje. Olhando para trás, e levando em consideração nossa prática atual de importar livros didáticos da Alemanha, espanta a quantidade de materiais produzidos

no Brasil que circulavam nas décadas de 1920 e 1930. Infelizmente, a política de nacionalização do governo Vargas deu um fim brusco nessa fase profícua de elaboração de materiais, com a proibição do ensino em outras línguas, principalmente nas zonas rurais do sul do Brasil onde morava grande parte dos colonos alemães (cf. UPHOFF, 2011).

A recuperação do ensino de alemão na educação básica se deu de forma bastante lenta e foi construída com o apoio significativo do governo alemão (ocidental, até a reunificação da Alemanha em 1990), em termos de orientação pedagógica, além da indicação e doação de materiais didáticos (cf. UPHOFF, 2011), geralmente oriundos da própria Alemanha. Apesar desse retorno aos materiais importados, ainda encontramos, em arquivos históricos e sebos, alguns manuais de língua alemã com propostas interessantes, mas cujo público-alvo se encontrava agora majoritariamente em outros contextos, sobretudo nos cursos livres para iniciantes adultos. São especialmente esses materiais, além de algumas obras da época dos anos de 1920 e 1930, que pretendemos investigar em nosso projeto. Na próxima seção, apresentaremos as linhas gerais da metodologia que adotamos na busca e análise dos manuais pesquisados.

METODOLOGIA DO PROJETO

Para selecionar os materiais que serão apresentados no compêndio a ser produzido, tomamos por base os livros didáticos localizados em uma pesquisa anterior, no Instituto Martius-Staden, para a elaboração do artigo “Uma pequena história do ensino de alemão no

Brasil” (cf. UPHOFF, 2011). Na época, comentamos brevemente os materiais de Heuer (“Rotermunds Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien”, 1925), Klaus (“Deutsch für Brasilianer”, 1937), Kleine (“Aprender a ler o alemão”, 1959), Kleine & Sölter (“Mein erstes Lesebuch”, 1961), Rotermund (“Lesebuch für Haus und Schule”, 1925), Schaden (“Pequena grammatica alemã”, 1937) e Tochtrop (“Willst du deutsch sprechen lernen”, 1938) para contar a história do ensino de alemão no Brasil com foco na educação básica.

Para o atual projeto, procuramos contemplar diversos eixos na seleção dos materiais. Assim, tentamos incluir em nosso corpus: 1. materiais tanto para o ensino de língua materna, quanto para o ensino de segunda língua e língua estrangeira; 2. materiais para o ensino de diversas faixas etárias e 3. materiais produzidos em várias regiões do Brasil. Além disso, procuramos selecionar tanto materiais que se encaixam em algum dos métodos globais de ensino de língua descritos por Rösler (2012) como também manuais que apresentam propostas mais criativas, fora do padrão metodológico de sua época.

Empreendemos buscas em bibliotecas da USP e em sebos virtuais, notadamente no site estantevirtual.com.br, além de entrar novamente em contato com o Instituto Martius-Staden².

Para o presente artigo, selecionamos a “Grammatica alemã e exercícios para aprender a língua alemã” (sem autoria específica, 1915), bem como os manuais de Schaden (1937) e Tochtrop (1937) por representarem bem os objetivos didáticos e as

discussões sobre a pertinência do Método de Gramática e Tradução e do Método Direto, em voga na primeira metade do século XX. Além disso, apresentaremos também a obra de Sinnek (1948), que inclui uma proposta bastante criativa de inserção de músicas como recurso mnemônico. A seguir, os quatro livros serão apresentados em ordem cronológica de sua publicação.

OS MATERIAIS DIDÁTICOS

“Grammatica alemã e exercícios para aprender a língua alemã” (1915)

O livro “Grammatica alemã e exercícios para aprender a língua alemã” foi publicado em 1915, já na sua 13ª edição, por professoras do Colégio São José, o atual Colégio Franciscano de São José, em São Leopoldo. O método ao qual o livro

mais se aproxima é o de Gramática e Tradução, uma vez que tem como foco a estrutura formal do idioma, com explicações gramaticais em cada lição, e é intermediado pela tradução. Esse método se originou no estudo de línguas antigas, como o grego e o latim, e foi aplicado ao estudo de línguas estrangeiras a partir do século XVIII (CHAGAS, 1957). Nessa época, o ensino de línguas mortas objetivava a educação formal do indivíduo, já que, através do estudo das estruturas da língua e das regras gramaticais, seria possível desenvolver o raciocínio lógico e, através dos textos literários canônicos da língua alvo, educar o espírito do aluno.

No livro, a gramática é apresentada de maneira explícita e dedutiva, ou seja, partindo de antemão do fenômeno gramatical, posposto por dois textos para a prática da tradução do alemão para o português e vice-versa. A oitava lição, que aborda a temática do Perfekt, é exemplar:

Figura 2: Lição sobre o Perfekt.

Fonte: Grammatica alemã e exercícios para aprender a língua alemã (1915, p. 18 e 19).

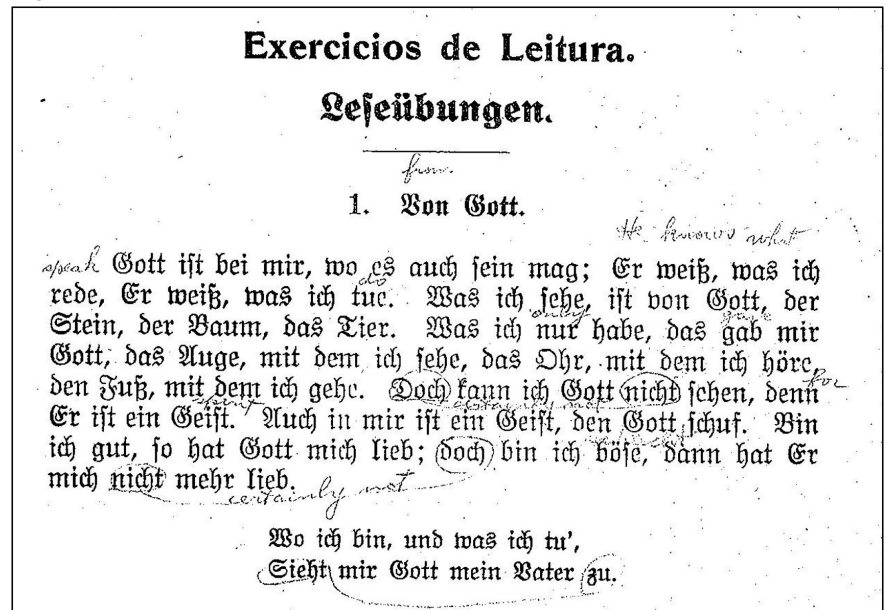
²Agradecemos muito o apoio que recebemos dos funcionários do Instituto Martius-Staden para realizar a nossa pesquisa.

No exemplo, é interessante observar que a explicação gramatical é intermediada pela tradução pois, ao traduzir “Eu tive ou tenho tido” para “Ich habe gehabt”, as autoras sugerem que o Perfekt em alemão corresponde ao tempo passado, isto é, tanto ao passado perfeito (Eu tive) quanto ao passado imperfeito (Eu tenho tido) em Português. Vale ressaltar, contudo, que essa tradução do tipo literal, não evidencia as especificidades de uso da língua alvo.

As lições, escritas em letra gótica, apresentam uma lista de vocabulário no início, com as palavras que serão utilizadas na lição, e o exercício de tradução se baseia antes em um agrupamento de frases do que em um texto propriamente dito, uma vez que as frases não possuem relação direta entre si, apenas promovem o treino da estrutura gramatical aprendida (cf. os exercícios nº 21 e 22 da figura 2). O foco do material, portanto, está no registro escrito, na leitura e na tradução, que objetiva o domínio teórico do aluno sobre o sistema linguístico em detrimento do domínio prático da língua, ou seja, aquele voltado para a comunicação.

Na segunda parte do livro há exercícios de leitura, que contam com textos em alemão com temáticas relacionadas ao ambiente escolar, familiar e religioso. Eles trazem personagens jovens, como o bom aluno, a filha obediente e a criança virtuosa, elegendo um tipo de conduta moralmente correta que deve ser espelhada pelo aluno. Nesse ponto, o que fica evidente é a intenção de educar o jovem em sua conduta, para além do idioma, promovendo comportamentos considerados necessários para o desenvolvimento do jovem. Observe:

Figura 3: Texto “Von Gott”.



Fonte: Grammatica alemã e exercícios para aprender a língua alemã (1915, p. 56).

O texto traz o aspecto religioso da onisciência divina (“Ele sabe o que eu falo e o que eu faço”), característico do pensamento cristão, e propõe uma conduta: “Se eu for bom, Deus me amará; mas se eu for mau, então ele não me amará mais” (tradução livre).

“Wollen Sie Deutsch sprechen lernen?” de Leonardo Tochtrop (1937)

O livro, publicado em 1937 pela Livraria do Globo, em Porto Alegre, foi escrito por Leonardo Tochtrop, um importante professor e intelectual teuto-brasileiro. Tochtrop (1898-1975) nasceu em Colônia e se mudou para o Brasil aos 25 anos, após a Primeira Guerra Mundial, se instalando em Pelotas, no Rio Grande do Sul. Ele atuou como redator em jornais e revistas, foi professor em colégios e na universidade (UFRGS) e escreveu materiais didáticos e dicionários. Além disso, fundou o Instituto Cultural Brasileiro-Alemão, que posteriormente se tornaria o Goethe-Institut de Porto Alegre (cf. FABIAN, 1975).

O livro apresenta de início, através do título, uma preocupação em relação à produção oral do idioma: “Você gostaria de aprender a falar alemão?”. Esta preocupação, característica do método direto, aparece no prefácio da obra, no qual o autor demonstra o seu incômodo com os materiais de ensino de alemão da época. Para ele, fazia-se necessário um método que atendesse as exigências práticas dos alunos, isto é, um método que proporcionasse a fluidez e a desenvoltura necessárias durante a comunicação.


Ainda no prefácio, Tochtrop aponta para a gramática como auxiliadora no processo de aprendizagem, responsável por ajudar o aluno na construção de sentenças e consequentemente na fala, e não mais como o foco do estudo. No material isso fica evidente, já que as lições apresentam o fenômeno linguístico contextualizado, através de textos, por exemplo, que trazem as estruturas gramaticais sem explicações diretas. Observe:

Figura 4: Lição sobre o Perfekt.

DAS PERFEKT. (Gram. §§ 16 — 24, 29.)

DER HUNGRIGE SCHWAN.

Ich bin *neulich* mit meinem Vater spazieren gegangen. Wir sind in den neuen Park gegangen, wo der schöne, grosse *See* ist. Dort ist ein grosser *Schwan*. Ich habe ein Paket Brot *bei mir* gehabt. Als der Schwan uns kommen *sah*, (viu) wusste er schon *gleich*, dass er *etwas Gutes* zu essen bekommt. Er ist auch *gleich* ans *Ufer* gekommen und hat den *Schnabel aufgemacht* (geöffnet). Er hat laut: *raa, raa, raa...* gemacht. Ich habe das Brot auf das Wasser geworfen und er hat es *aufgefischt* und hat es gefressen. Zuletzt habe ich kein Brot mehr gehabt. Aber der Schwan war sehr hungrig (hatte grossen *Hunger*) und wollte noch mehr haben. Aber ich habe nichts mehr für ihn gehabt. Aber er wollte es nicht *glauben*. Da habe ich ihm das *leere* Papier gezeigt. Er ist böse geworden. Ich habe das Papier aufs Wasser geworfen, aber er hat es nicht gefressen. Er hat laut *geschrien*, und hat meinen Vater *angeguckt*. Aber der hat auch nichts gehabt als eine *brennende* Zigarre. Die hat der Schwan *immersu* angeguckt. Da hat der Vater gesagt: "Ich glaube, der Schwan möchte



Quelle: Tochtrop (1937, p. 77).

Figura 5: Continuação da lição sobre o Perfekt.

rauchen. Er hat ihm die Zigarre hingehalten. Glauben Sie, der Schwan hat sie nicht gewollt? Er hat sie in den Schnabel genommen und ist mit der Zigarre im Schnabel fortgeschwommen. Da hat der Vater laut gelacht.

Alles, was ich hier erzählt habe, ist wahr. Wollen Sie es nicht glauben? Dann gehen Sie und fragen den Schwan

Quelle: Tochtrop (1937, p. 78).

O texto é uma narrativa curta e bem-humorada sobre o encontro e a interação que um pai e seu filho têm com um cisne. Ele traz a estrutura do Perfekt (verbo auxiliar + verbo no particípio passado) de forma recorrente, sem explicações explícitas sobre esse tempo verbal. Os esclarecimentos sobre a gramática são feitos em uma seção final chamada "suplemento gramatical" (Figura 6).

Explicações simples e esquemáticas sobre o uso desse tempo verbal, em comparação com a língua materna do aluno, nesse caso o português, trazem as noções mais importantes

Figura 6: Explicação sobre o Perfekt.

§ 27. O Perfeito. Das Perfekt.

O emprêgo do Perfeito no alemão é diferente do emprêgo do mesmo tempo em português. Em geral podemos dizer, que a língua alemã concede na escolha do tempo uma liberdade relativamente grande; fato que facilita muitas vezes a tradução. Sendo um perfeito em português narrativo, será traduzido pelo imperfeito em alemão, de modo que o perfeito é muito menos empregado do que o imperfeito.

O Perfeito em alemão indica o resultado presente de uma ação concluída no passado, (i. é: a comunicação de um fato passado e concluído.)

O pai chegou! — Der Vater ist gekommen.
Quando o pai chegou, ... als der Vater kam, ...

Ontem choveu! — Gestern hat es geregnet. (Perf.)
Quando o trem chegou em X..., começou a chover fortemente.
Als der Zug in X... ankam, fing es an heftig zu regnen. (Imp.)

Ontem estive em P. A.
ou. Gestern bin ich in Porto Alegre gewesen.
ou: Gestern war ich in Porto Alegre.

Quelle: Tochtrop (1937, p. 112).

sobre o passado, sem se deter profundamente no assunto. Nesse sentido, o material aborda a gramática de maneira indutiva, isto é, iniciando o estudo a princípio com o fenômeno linguístico e depois com a explicação gramatical.

O método direto, baseado no processo de aquisição natural da linguagem, tenta reproduzir as condições de aprendizado que as crianças possuem enquanto aprendem a língua materna no início da vida (cf. RÖSLER, 2012). Na obra isso é observado, por exemplo, na repetição e gradação dos conteúdos, já que a cada repetição de uma estrutura acrescenta-se um novo vocabulário, promovendo a memorização de maneira mais espontânea.

Aqui a gradação é muito clara, uma vez que a mesma estrutura de frase ("Você quer?") é repetida com um novo vocabulário ("Você quer aprender?/ Você quer aprender alemão?/ Você quer aprender a falar alemão?"), auxiliando na memorização.

Os temas do material estão rela-

Figura 7: Explicação sobre o Perfekt.

WOLLEN SIE DEUTSCH SPRECHEN LERNEN?

1. *lernen* — aprender
sprechen — falar
deutsch — alemão

sprechen lernen — aprender a falar
deutsch lernen, deutsch sprechen
deutsch sprechen lernen

2. *ich lerne* — eu aprendo *Ich lerne deutsch.*
ich lerne sprechen — *Ich spreche deutsch.*
ich spreche — *Ich lerne deutsch sprechen.*

3. *wollen* — querer
er will — quer
ich will — quero

Wollen Sie? — O sr. quer?
Wollen Sie lernen?
Wollen Sie deutsch lernen?
Wollen Sie deutsch sprechen?
Wollen Sie deutsch sprechen lernen?

4. *Ich will lernen.* *Ich will sprechen.*
Ich will nicht lernen. *Ich will nicht sprechen.*
Ich will deutsch lernen. *Ich will deutsch sprechen.*

Ich will sprechen lernen.
Ich will nicht sprechen lernen.
Ich will deutsch sprechen lernen.

Wollen Sie deutsch sprechen lernen?
— *Ja, ich will deutsch sprechen lernen.*

Quelle: Tochtrop (1937, p. 112).

cionados à vida cotidiana, com textos que variam desde cenas familiares e de trabalho, como uma conversa despreocupada ao telefone ou um relato sobre a rotina de um personagem, até acontecimentos da época e do imaginário popular, como um breve resumo sobre a vida de Napoleão ou a celebração de uma figura nacional como o compositor Carlos Gomes. Isso evidencia que o público alvo do material consistia em um grupo heterogêneo e majoritariamente adulto (Figura 7).

“Pequena Grammatica Allemã” de Egon Schaden (1937)

O livro, publicado em 1937 pela editora Saraiva, em São Paulo, possui autoria do renomado intelectual Egon Schaden. Schaden (1913-1991) foi um importante antropólogo teuto-brasileiro que produziu uma extensa obra científica sobre as comunidades indígenas brasileiras. Nascido na colônia de São Bonifácio, em Santa Catarina, ele se mudou para São Paulo em 1933, para cursar Filosofia

na Universidade de São Paulo, sendo um dos principais responsáveis pela consolidação do curso de Antropologia na USP.

Ainda na infância, com cerca de 12 anos, ele já atuava como professor em um curso noturno para alfabetizar agricultores adultos (cf. MARTINS & WELTER, 2013) e, durante a sua formação, atuou em escolas de nível primário e secundário, lecionando disciplinas como História e Língua Alemã. Posteriormente, após a formação, continuou o seu ofício até alcançar o título de professor catedrático, alcançando notoriedade internacional através de sua pesquisa antropológica sobre as comunidades originárias.

Logo no prefácio do livro, Schaden reflete sobre os métodos de ensino da época, explicando que o seu material buscava “conciliar os extremos dos métodos direto e indireto”. Para ele, a correção gramatical, característica do segundo (método indireto era uma outra denominação para o método de gramática e tradução), e o desembaraço no manejo das palavras e expressões, proporcionado pelo primeiro, se faziam igualmente importantes. Ele propõe, assim, uma mistura entre as abordagens, trazendo o que havia de mais eficiente em cada uma.

Como apontado pelo título, a gramática é uma questão muito presente no material, que possui a cada lição um tópico gramatical explicado em português e exemplificado em alemão. Observe:

Figura 8: Lição sobre o Perfekt.

PERFEITO DO INDICATIVO DE SEIN E HABEN.

<i>ich bin gewesen</i>	<i>ich habe gehabt</i>
<i>du bist gewesen</i>	<i>du hast gehabt</i>
<i>er ist gewesen</i>	<i>er hat gehabt</i>
<i>wir sind gewesen</i>	<i>wir haben gehabt</i>
<i>ihr seid gewesen</i>	<i>ihr habt gehabt</i>
<i>sie sind gewesen</i>	<i>sie haben gehabt</i>

*Wir sind gestern bei unserem Onkel gewesen.
Sind Sie schon in Berlin gewesen?
Ich habe deine Feder nicht gehabt.*

Forma-se o perfeito com o presente dos auxiliares sein ou haben e o participio passado do respectivo verbo.

Fonte: Schaden (1937, p. 36).

Figura 9: Continuação da lição sobre o Perfekt.

A posição do participio passado é sempre no fim da oração.

PERFEITO DO INDICATIVO DE ALGUNS OUTROS VERBOS.

<i>ich habe gelernt</i>	<i>wir haben gekauft</i>
<i>du hast gelernt</i>	<i>ihr habt gesucht</i>
<i>er hat gelernt</i>	<i>sie haben gemacht</i>

*Du hast ihnen gestern einen Kuchen geschickt.
Habt ihr euere Aufgabe schon gemacht?
Hat sich Ihr Bruder ein Haus gekauft?*

Fonte: Schaden (1937, p. 37).

A lição, que também aborda a temática do Perfekt, é seguida por pequenas frases em alemão que aplicam as estruturas aprendidas com temáticas do cotidiano, como o familiar ou escolar. Assim, se por um lado o material se aproxima do método indireto pela importância que logra à sistematização linguística, também possui características do método direto ao abordar assuntos do cotidiano.

O livro também apresenta uma seção de “exercícios de leitura”, que conta com um compilado de textos de autores alemães com temas e formatos variados. Entre eles há poemas de Goethe, Schiller e Hoffmann von Fallersleben, além de textos sobre as comunidades indígenas, retirados do livro “Mythen Sagen und Märchen Brasilianischer Indianer” de Clemens

Brandenburger (1919). Um exemplo é o texto “Como os Karajá aprenderam a plantar” (tradução livre).

O texto narra como uma jovem pescadora Karajá, grupo que habita as margens do rio Araguaia, despertou a paixão de uma estrela da noite, que se transformou em homem para desposá-la. O ser teve filhos com a jovem pescadora e ensinou a ela o ofício da agricultura, saber que passou para as próximas gerações e permaneceu no grupo.

Ao abordar textos clássicos da literatura alemã e textos sobre a mito-

Figura 10: Texto “Wie die Karayá das Pflanzen lernen”.

WIE DIE KARAYÁ DAS PFLANZEN LERNTEN.

Einmal fischte ein schönes Karayá-Mädchen gegen Abend im Flusse. Der Abendstern schaute herab und sprach zu sich: “Sie ist schön, ich will sie zur Frau nehmen.”

Da verwandelte er sich in einen schönen, weissen Jüngling und stieg zu dem Mädchen herab. Das Mädchen fragte ihn: “Du, wer bist du?”

“Ich.”

“Ich kenne dich nicht, wer bist du?”

“Ich selbst.”

“Sage mir doch deinen Namen.”

“Den brauchst du nicht zu wissen, denn du hast ja gesehen, wie ich oben mit den Sternen gespielt habe.”

“Ach, das bist du?”

“Ja; ich will dich heiraten. Aber ich werde alt und hässlich in die Hütte deiner Mutter kommen und da werde ich dich und deine Schwester fragen, ob ihr mich heiraten wollt.”

Er kam als alter Mann hin und fragte die beiden Mädchen, ob sie ihn heiraten wollten. Die Fischerin sagte ja, die andere wollte von dem alten, hässlichen Manne nichts wissen. Auch die Mutter schimpfte auf die, die ihn heiraten wollte.

Aber sie heirateten doch, und der Mann legte die erste Pflanzung an. Er pflanzte Bananen, Mais, Bohnen, Mandioka, Kürbis, Erdnüsse. Als er alles gepflanzt hatte, fragte er die andere Schwester nochmals, ob sie ihn nun heiraten wolle. Aber sie wollte immer noch nicht.

Fonte: Schaden (1937, p. 37).

Figura 11: Continuação do texto “Wie die Karayá das Pflanzen lernen”.

Da ging er weg.

Nach einiger Zeit kam er als schöner junger Mann in einem Boote wieder. Da sagte die andere Schwester: “Ja, den will ich heiraten.”

Er aber erwiderte: “Nein, jetzt will ich nicht. Ich bin der alte Mann, den du nicht mochtest, der Mann deiner Schwester.” Und er verwandelte sie in ein Käuzchen.

Seine Kinder lehrte er die Bananen, den Mais, die Bohnen, die Mandioka, den Kürbis, die Erdnüsse pflanzen und zubereiten. Dann ging er wieder weg zu den Sternen. Die Frau und die Kinder aber liess er auf der Erde, und diese haben es allen anderen gezeigt.

(Aus: MYTHEN, SAGEN UND MÄRCHEN BRASILISCHER INDIANER, zusammengestellt und eingeleitet von Dr. Clemens Brandenburger.)

Quelle: Schaden (1937, p. 70).

logia das populações originárias, o material reflete a especificidade de uma identidade propriamente teuto-brasileira, que por um lado estava ligada às tradições de origem alemã e por outro era influenciada pela cultura da nova terra (Figuras 10 e 11).

O texto narra como uma jovem pescadora Karajá, grupo que habita as margens do rio Araguaia, despertou a paixão de uma estrela da noite, que se transformou em homem para desposá-la. O ser teve filhos com a jovem pescadora e ensinou a ela o ofício da agricultura, saber que passou para as próximas gerações e permaneceu no grupo.

Ao abordar textos clássicos da literatura alemã e textos sobre a mitologia das populações originárias, o material reflete a especificidade de uma identidade propriamente teuto-brasileira, que por um lado estava ligada às tradições de origem alemã e por outro era influenciada pela cultura da nova terra.

*“Wie lernt man heute Deutsch?”
de Hilde Sinnek (1948)*

O livro, publicado em 1948 pela livraria Freitas Bastos, corresponde ao material do curso radiofônico “Aprenda alemão cantando”, transmitido pela Rádio Ministério da Educação e Cultura, no Rio de Janeiro. A professora idealizadora do projeto, Hilde Sinnek, foi uma personalidade importante a partir da década de quarenta no contexto cultural e educacional da então capital brasileira do Rio de Janeiro. Nascida em 1900 em Viena, na Áustria, ela ficou conhecida por suas atuações em óperas renomadas como as de Richard Wagner, atuando muitos anos no círculo musical de Bayreuth.

Em 1939 ela chega ao Brasil, por ocasião de uma visita que fazia com o marido ao país, e permaneceu devido às turbulências do início da Segunda Guerra Mundial. No Rio, foi estrela de concertos musicais, trabalhou como professora de técnica vocal, apresentou

programas de rádio sobre música e escreveu livros sobre a arte do canto. O ensino de alemão veio posteriormente, como consequência das aulas de canto, já que os alunos demonstravam muito interesse em aprender as letras das canções dos grandes músicos alemães (cf. SINNEK, 1956). Dessa forma, ela idealizou um método baseado na sonoridade e na melodia da língua

alemã, que foi ao ar em 1955 e alcançou grande popularidade, chegando ao número de quatro mil matrículas.

A influência musical é muito forte no material, como pode ser observado pelas cenas radiofônicas, uma espécie de apresentação de ópera na qual os alunos devem memorizar trechos de música e cantar em conjunto. Observe:

Figura 12: Cena Radiofônica.

1. HÖRSPIEL
1. CENA RADIOFÔNICA

Es werden 4 Schüler ausgewählt. Jeder stellt eine Jahreszeit vor, und lernt seinen Text, während die übrigen Schüler nur das Liedchen lernen. In einer vorher vereinbarten Radiostunde singen und sprechen sie dann vor dem Mikrophon.

Escolhem-se 4 alunos. Cada um representará uma das estações, decorando o seu papel. Os outros alunos aprendem a canção. Em uma aula radiofônica previamente fixada, apresentar-se-ão perante o microfone.

Das Hörspiel beginnt mit dem Lied:

Es war ei - ne Mut - ter, die hat - te vier Kin - der, den
Der Früh - ling bringt Blu - men, der Som - mer bringt Klee - , der
Früh - ling, den Som - mer, den Herbst und den Win - ter.
Herbst der bringt Trau - ben, der Win - ter bringt Schnee..

Der Frühling:
Am 23. März erscheine ich hier und bringe die ersten Blüten mit mir. Der Schnee zerrint, grün wird der Wald, alles blüht, und die Wärme kommt bald.

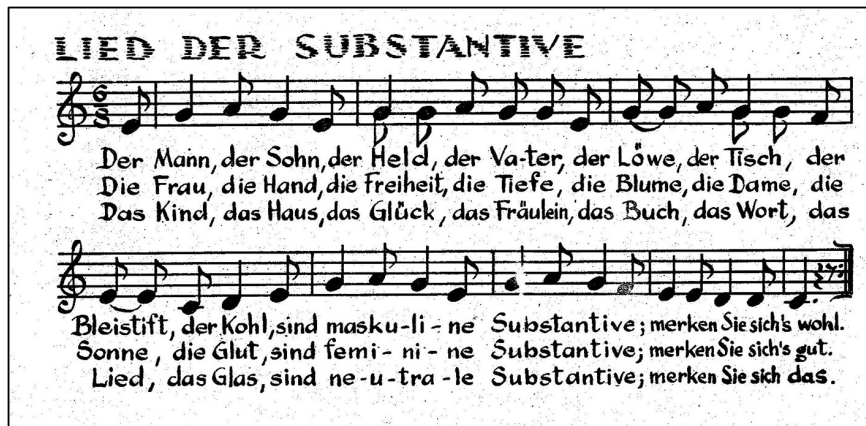
Der Sommer:
Am 21. Juni beginnt meine Zeit; ich bin der Sommer, macht euch bereit! Ich bringe viel Obst und reife Felder, Ferienzeit und Wandern durch Wälder.

Der Herbst:
Mit köstlichem roten und grünen Wein, finde ich mich am 23. September ein. Ich male das Laub in bunten Farben und auf das Feld stelle ich Garben.

Der Winter:
Und ich bin der Winter so kalt und so weiss. Am 21. Dezember komm' ich und bringe das Eis. Nun gibt es viel Sport im herrlichen Schnee.. Auch das Weihnachtsfest bring' ich und Neujahr Juché!

Fonte: Sinnek (1948, p. 58).

Figura 13: Canção dos substantivos.



Fonte: Sinnek (1948, p. 34).

O ensino através do canto, segundo a autora (1957), permite maior fluência às frases produzidas pelos alunos, já que a melodia dá uma entonação natural à palavra. Além disso, o material contém canções a cada lição, que frequentemente consistem em ritmos conhecidos com letras sobre tópicos gramaticais ou vocabulário, como no exemplo da Figura 13.

A canção fala sobre os artigos feminino, masculino e neutro, que variam de acordo com os substantivos.

Nas palavras de Sinnek (1957), ela encontrou na aprendizagem oriental (baseada no ritmo) um caminho eficiente para o ensino de línguas, trazendo essa prática para o seu método. As habilidades de escuta e fala ocupam o centro da prática

pedagógica, o que é observado no livro até mesmo no trato da gramática, que aparece adaptado em canções infantis e melodias. A escrita também era treinada pelos alunos, que enviavam as lições e recebiam as correções por intermédio de cartas, mas o foco permanecia na habilidade oral.

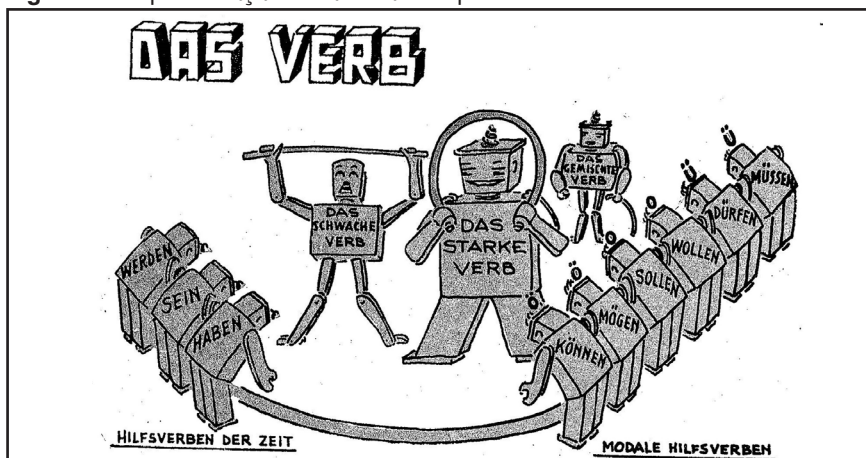
No prefácio a autora relembra a função do livro de complementar o curso radiofônico, como uma espécie de auxílio aos alunos que o acompanham de forma remota. Nesse sentido, os capítulos são claros e concisos, podendo ser estudados em ordens variadas, e a parte gramatical é sintetizada e elementar, com a utilização de recursos visuais que auxiliam no entendimento das explicações. Um exemplo pode ser observado em:

Ao apresentar uma explicação geral sobre os verbos em alemão, o material traz essa imagem, que reflete de alguma forma as regras gramaticais. Os verbos fracos, marcados por uma inflexão vocálica no pretérito, são representados pelo robô que não consegue dobrar a barra de ferro; enquanto os verbos fortes, que apresentam mudança no pretérito, são representados pelo robô central que segura uma barra de ferro envergada. Além disso, a imagem agrupa dois tipos de verbos, os auxiliares de tempo do lado esquerdo e os verbos modais à direita. Assim, a explicação sobre os diferentes tipos de verbos apresenta um apoio gráfico que auxilia no entendimento do aluno.

PRÓXIMA ETAPA DO PROJETO

A partir de setembro de 2023, o projeto conta com uma segunda bolsista que irá assumir parte da análise e descrição dos materiais restantes. Pretendemos abordar nessa segunda parte do projeto principalmente alguns livros didáticos mais recentes, das décadas de 1960 a 1990, mas também incluir no corpus uma obra publicada pela editora Rotermund, ainda a ser selecionada. ■

Figura 14: Representação metafórica dos tipos de verbos.



Fonte: Sinnek (1948, p. 112).

REFERÊNCIAS

- BRANDENBURGER, Clemens. Mythen, Sagen und Märchen brasilianischer Indianer. São Leopoldo: Werlang Rotermund, 1919.
- BRUM, Diogo Mathias. O alemão como língua estrangeira no currículo escolar do Colégio Pedro II. Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2022.
- CHAGAS, Valnir. Didática especial de línguas modernas. São Paulo: Nacional, 1957.
- FABIAN, Armin. Leonardo Tochtrop (1898-1975). Sankt Paulusblatt, Porto Alegre, 1975, p. 449-450
- HEUER, Reinhard. Rotermunds Fibel für deutsche Schulen in Brasilien. Zweites Schuljahr. 4^a ed. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1925.
- Grammatica da língua alemã por S.T. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1915.
- KLAUS, Antonio. Deutsch für Brasilianer. Unterstufe. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937.
- KLEINE, Theo. Aprenda a ler o alemão. São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais 25 de Julho, 1959.
- KLEINE, Theo; SÖLTER, Karl. Mein erstes Lesebuch. São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais 25 de Julho, 1959.
- MARTINS, Pedro; WELTER, Tânia. Egon Schaden, um alemão catarinense. Revista de Antropologia, v. 56, n. 1, p. 441-468, 2013.
- RÖSLER, Dietmar. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2012.
- ROTERMUND, Wilhelm. "Die ersten deutschen Schulbücher". Das Schulbuch. Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien, São Leopoldo, v. 1, p. 2-3, 1917.
- ROTERMUND, Wilhelm. Lesebuch für Haus und Schule. Amtliches Lesebuch des Deutschen Evang. Lehrervereins von Rio Grande do Sul. 5^a ed. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1925.
- SCHADEN, Egon. Pequena Grammatica Allemã. São Paulo: Saraiva, 1937.
- SINNEK, Hilde. "'Aprenda alemão cantando' um programa original". O mundo, Rio de Janeiro, 06.06.1956.
- SINNEK, Hilde. "Nortistas - os primeiros a adotar o ensino pelo canto". O Globo, Rio de Janeiro, 30.07.1957.
- SINNEK, Hilde. Wie lernt man heute Deutsch? Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1948.
- TOCHTROP, Leonardo. Wollen Sie Deutsch sprechen lernen? Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937.
- TOCHTROP, Leonardo. Willst du Deutsch sprechen lernen? Porto Alegre: Livraria do Globo, 1938.
- UPHOFF, Dörthe. "Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil". In: BOHUNOVSKY, Ruth (org.). Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 13-30.
- VERBAND DEUTSCHER VEREINE. Hundert Jahre Deutschtum in Rio Grande do Sul 1824-1924. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1924.

Bildungspartnerschaften **und** interinstitutionelle Zusammenarbeit: *Zu Erfahrungen,* Herausforderungen und **Potenzialen** kooperativer **Ansätze** in der Förderung von **Deutsch und** DaF-Lehrendenbildung in **Südamerika**

Paul Voerke, Stefan Baumbach | Friedrich-Schiller-Universität Jena • Cristiane Krause Kilian | Fac. Inst. Ivoti • Valeria Wilke | Universidad Nac. de Córdoba

Für das Fremdsprachenlernen sind die positiven Effekte von Zusammenarbeit inzwischen vielfältig belegt, sei es aus Sicht der Bildungswissenschaften (vgl. Hattie 2013; Klopsch & Sliwka 2022) oder der Sprachenpolitik (vgl. Oliveira 2016; Lagares 2018; Krumm 2021). Kooperation geschieht dabei aber nicht im luftleeren Raum, sondern dadurch, dass unterschiedliche Akteure in der Zusammenarbeit gemeinsame Wege des Umgangs mit Sprache und den dahinterstehenden Werten und Kulturtechniken aushandeln. Im Kontext der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften finden dabei zunehmend die Kontakte auf der Arbeitsebene Beachtung, auf der gerade Bildungspartnerschaften (Baumbach 2023) eine besondere Rolle einnehmen.

Der folgende Beitrag greift diese Beobachtung auf, indem er – stark zusammengefasst – einen theoretischen Rahmen zur Kooperation im Lehr-Lernprozess und in der Lehrkräftebildung setzt und anschließend ausgewählte Praxisbeispiele in der Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen fokussiert. Neben der Beschreibung einer multilateralen Germanistischen

Institutspartnerschaft (GIP) wird auf verschiedene Projekte, Studien und Umsetzungsmöglichkeiten eingegangen, bei der Bildungspartnerschaften und interinstitutionelle Zusammenarbeit eine wichtige Gelingensgrundlage sind und die im Zuge der Sektionsarbeit beim 12. Brasilianischen Deutschlehrer*innenkongress in Florianópolis vorgestellt wurden.

ZUR RELEVANZ VON KOOPERATION BEIM LERNEN UND LEHREN

Wir alle sind Lernende – und zwar unser ganzes Leben lang. Wie Lernen allerdings am besten funktioniert, ist und bleibt ein viel diskutiertes Thema, zumal es, wie bspw. beim gesteuerten Fremdspracherwerb zu sehen ist, von vielen Faktoren abhängt (vgl. Rösler 2023). Zudem wird in den Bildungswissenschaften immer wieder darauf hingewiesen, dass Lernen ein sozialer Prozess ist. Der lerntheoretische Hintergrund der (uns auch aus dem DaF-Unterricht vertrauten) sogenannten Kooperativen Lernformen – wie beispielsweise dem Gruppenpuzzle oder dem gemeinsamen Verfassen von Texten – ist dabei eine soziokonstruktivistische Lernperspektive. Diese bekräftigt, dass Wissen sozial entsteht, dass also gerade die diskursive und situierte Aushandlung von Bedeutung in der

¹ Mestranda em Língua e Literatura Alemã pela USP e professora de língua alemã na Deutsche Schule Curitiba. E-Mail: paulapaetzhold@usp.br

² Plano-diretor para o Ensino de Alemão como Língua Estrangeira.

³ Escritório Central das Escolas Alemãs no Exterior.

⁴ O Lapbook é uma espécie de livro interativo construído pelo aluno que inclui, além de textos, também ilustrações, colagens, dobraduras, envelopes com cartinhas informativas etc. Pode ser adaptado a qualquer componente curricular e conteúdo e é uma ótima forma de educando assimilar o conteúdo e desenvolver a criatividade.

Interaktion mit anderen entscheidend für den Ausbau und die Erweiterung von Wissensbeständen ist (vgl. u.a. Wygotski, 1986; Palincsar 1998; Will & Blume 2022).

Häufig werden Lernprozesse begleitet, womit schnell auch die Bedeutung des Lehrens (sowie auch der Lehrpersonen) in den Blick kommt. So ist wenig überraschend, dass die Relevanz von Kooperation zunehmend auch in den Bereichen der Lehrenden Aus-, -fort- und -weiterbildung diskutiert wird. Impuls ist hierbei die Annahme, dass auch für die Ausbildung eines professionellen Denkens und Handelns (in diesem Falle als Lehrkraft) sozialkonstruktivistische Prozesse in besonderem Maße lernförderlich sind, dass also eine Zusammenarbeit unter Lehrkräften das professionelle Selbstverständnis und Wirken in besonderem Maße fördern kann (vgl. u.a. Ehmke, Reusser & Fischer-Schöneborn 2022; Baumbach 2023).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass Zusammenarbeit dafür sorgen kann, dass (angehende) Lehrkräfte sich nicht als Einzelkämpfer sehen (müssen) und sich deswegen zu stark belastet fühlen (vgl. Legutke & Schart 2016). Gleichzeitig stärken die Kooperation und der Austausch durch Perspektivenerweiterung und Synergienutzung auch das individuelle professionelle Handeln als Lehrperson und sind darüber hinaus elementar für die (Weiter-)

Entwicklung von Bildungsinstitutionen und -prozessen an sich (vgl. Klopsch & Sliwka 2022).

Daneben hat Kooperation im Bildungsbereich aber auch eine politisch-gesellschaftliche Dimension,

die bisher eher wenig in den Blick genommen worden ist, sich aber gerade im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) gut sichtbar machen lässt. Erstens geht es dabei um die Wirkung in die Gesellschaft und um deren Weiterentwicklung (bspw. durch die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften), zweitens um den möglichen Einfluss von (sprachen-) politischer Seite, und drittens um die Folgen für die individuelle Entwicklung und Potenzialentfaltung von Menschen in ihrem direkten oder erweiterten Umfeld (vgl. Auswärtiges Amt 2020; Krumm 2021; Baumbach et al. 2022). Spätestens hier wird, gerade aus deutscher Perspektive, die bedeutende Rolle der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) deutlich, die sich auch auf andere Kontexte übertragen lässt (vgl. Maaß 2015).

ZUR INTERNATIONALEN KOOPERATION IN DER LEHRKRÄFTEBILDUNG

Das in den letzten Jahren stark gestiegene Interesse an der Aus- und Weiterbildung hat einen ernsten Hintergrund: Weltweit wird ein deutlicher Mangel an gut ausgebildeten Lehrpersonen verzeichnet (vgl. UNESCO 2021). Von diesem Lehrkräftemangel ist das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) nicht ausgenommen (vgl. Auswärtiges Amt 2020). Konkret bedeutet dies, dass Lehrpersonen für den DaFZ-Unterricht ebenso in den amtlich deutschsprachigen Ländern fehlen wie in Kontexten, in denen Deutsch nicht Erst- oder Gebrauchssprache ist.

Von offizieller, staatlicher Seite

werden seit Jahren verschiedene Maßnahmen verfolgt, um dem Lehrkräftemangel zu begegnen (vgl. Voerkel & Soethe 2023). Wichtige Schwerpunkte sind dabei die Förderung des Lernens und Lehrens der deutschen Sprache im Ausland (vgl. Paintner 2016) sowie die professionelle Aus- und Weiterbildung von (zukünftigen) Lehrpersonen (vgl. Legutke & Schart 2016).

Was die Deutschförderung und damit (zunächst einmal aus der deutschen Perspektive) die öffentliche Seite angeht, so zeichnet die AKBP wesentlich für die Leitlinien zur Kooperation mit dem Ausland verantwortlich (vgl. Maaß 2015; Paintner 2016; Voerkel 2016). Die Umsetzung der Leitlinien erfolgt dabei maßgeblich über „Mittlerorganisationen“, wie beispielsweise die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) oder die Goethe-Institute (GI).

Direkt mit der Deutschförderung verbunden ist die Aus-, Fort- und Weiterbildung von DaFZ-Lehrkräften. Zwar ist diese zunächst eine Aufgabe der (jeweils national aufgestellten und finanzierten) Universitäten, die Mittlerorganisationen unterstützen jedoch auch hier durch verschiedene Maßnahmen. Ein zunehmend wichtiges Instrument sind dabei spezifische Programme bzw. Programmlinien der Deutschförderung, die u.a. von den Organisationen initiiert und betreut werden, wie etwa Deutsch Lehren Lernen (DLL), Dhoch3 oder auch das Lektoratsprogramm des DAAD (vgl. DAAD 2014; DAAD 2023). Auf ein solches Programm, das die interinstitutionelle Zusammenarbeit

zwischen den Autor:innen dieses Beitrags aktuell stark prägt, referiert das folgende Kapitel.

BILDUNGSPARTNERSCHAFTEN UND INTERINSTITUTIONELLE ZUSAMMENARBEIT AM BEISPIEL DER „GIP LATEINAMERIKA“

Ein Beispiel für die Umsetzung von Deutschförderung und Lehrkräftebildung durch die Mittlerorganisationen ist das Programm „Germanistische Institutspartnerschaften weltweit“ (GIP). Dieses durch den DAAD konzipierte und geförderte Programm besteht seit 1993 und ermöglicht seitdem eine enge interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen deutschen Hochschulen und ihren internationalen Partnern im Bereich Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache (vgl. Voerkel, Konrad & Stanke 2022). Unterstützt werden dabei insbesondere Mobilitäten und die strategische Zusammenarbeit, die sich wiederum auf das Lehrangebot und die Forschungsaktivitäten aller Partner auswirken. Beantragt wird die finanzielle Förderung durch die deutsche Universität, jedoch sind enge Absprachen mit den Partnern dabei eine Grundvoraussetzung.

Seit 2022 sind auch zwei multilaterale GIPs¹ aktiv, die über die Friedrich-Schiller-Universität Jena beantragt wurden. Die Partner in Südamerika, mit denen im Zusammenhang mit der einen GIP eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit besteht, sind vier Universitäten in Argentinien, Brasilien und Paraguay: die Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), das Instituto de

Formação de Professores de Alemão (IFPLA), die Universidad Nacional de Asunción (UNA) sowie die Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Dabei ist zu betonen, dass sich die GIP als offenes Netzwerk versteht, an der sich über die Kerngruppe hinaus auch weitere am Thema interessierte Personen und Institutionen beteiligen können (wie dies bspw. bei der Bundesuniversität UFRJ der Fall ist). Hauptanliegen der Kooperation ist dabei die Aus- und Weiterbildung von DaFZ-Lehrer:innen, da dies angesichts des Lehrkräftemangels für alle beteiligten Institutionen ein zentrales Thema ist. Die geplanten und inzwischen in Umsetzung befindlichen Maßnahmen stehen dabei im ersten Förderzeitraum (2022-2024) unter dem verbindenden Thema „Forschendes Lernen und Lehren in und mit Lateinamerika“ (vgl. Voerkel, Konrad & Stanke 2022). In diesem Rahmen kommt es zu verschiedenen Lehr- und Forschungsangeboten, von denen zwei in den nächsten Unterkapiteln genauer beschrieben werden – nicht zuletzt, weil sie auch von verschiedenen Beiträger:innen innerhalb der Sektionsarbeit präsentiert wurden.

Das COIL-Anwendungsseminar

COIL ist ein innovativer Ansatz, der seit den 2000er Jahren entwickelt und ausgebaut wurde. Er steht für „Collaborative Online Intercultural Learning“ und nutzt die Möglichkeiten des Internets für kultur- und länderübergreifende Lernsettings (vgl. O’Dowd 2020). Entwickelt wurde COIL auf dem Hintergrund des weltweit fortschreitenden digitalen Wandels (vgl. Burwitz-Melzer,

Riemer & Schmelter 2019), der damit verbundenen Notwendigkeit zum Ausbau der „Digital Literacy“ bei Lehrpersonen (vgl. Ketzner-Nöltge & Markovic 2022) und der daraus folgende stärkere Einsatz der digitalen Lehre bei der Fremdsprachenlehrkräftebildung (vgl. Will, Kurtz, Zeyer & Martinez 2022). COIL wird im Rahmen der GIP in einem „Anwendungsmodul“ unter Beteiligung aller Hochschulpartner umgesetzt und hat dabei zum Ziel, die didaktischen, digitalen und sozialen Kompetenzen der teilnehmenden Studierenden zu fördern (vgl. Voerkel & Freudenthal 2023).

Das COIL-Anwendungsseminar ist in drei Phasen gegliedert und umfasst als zentrales Anliegen die Planung, Durchführung und Auswertung von selbstorganisierten thematischen Begegnungstreffen mit sprachlichem und kulturellem Fokus. Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt.

- (a) In der ersten Phase tauschen sich die Studierenden über eigene Unterrichtserfahrungen und grundlegende Prinzipien des DaFZ-Unterrichts aus. Gleichzeitig planen sie in international zusammengesetzten Teams eine Serie von fünf thematischen Unterrichtseinheiten zu einem selbst gewählten Thema (wie etwa „Studentischer Alltag“, „100 Jahre Radio in Deutschland“ oder „Nachhaltigkeit“).
- (b) In der zweiten Phase kommen die Planungen der Unterrichtssequenzen zum Einsatz, indem die Studierenden – nun in der Rolle als Tutor:innen bzw.

¹ „Multilateral“ bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das Format: Die deutsche Universität kooperiert nicht nur mit einer internationalen Partnerhochschule, sondern mit mehreren.

unterstützende Lehrkräfte – im Team-Teaching eine Gruppe von anderen Studierenden (mit geringeren Deutschkenntnissen, etwa auf A2-Niveau) unterrichten. Eine Besonderheit ist die internationale Zusammensetzung der Lernendengruppen, in denen Studierende aus bis zu sieben verschiedenen Institutionen vereint sind. Die Gruppentreffen werden nach Zustimmung durch die Lernenden aufgezeichnet.

- (c) In der dritten Phase analysiert die Gruppe der Tutor:innen anhand der Aufzeichnungen die Unterrichtssequenzen und reflektiert den Prozess der Vorbereitung und Durchführung. Dabei werden Techniken der Datenerhebung und -Auswertung verwendet, wie bspw. Transkriptionen, so dass die Studierenden Einblicke in Forschungsmethoden bekommen und diese in einem konkreten Setting auch anwenden.

Die Erfahrungen aus den ersten drei Semestern dieses Kursangebots sind weitgehend positiv und umfassen einen erstaunlichen Erkenntnisgewinn sowohl bei den Lernenden als auch bei den Tutorierenden. Dadurch, dass den Studierenden bewusst Zeit für Vorbereitung, Umsetzung und Reflexion gegeben wird und diese Prozesse kontinuierlich begleitet werden, kommt es zu einem umfassenden, tiefgründigen Austausch und – wenn auch nur für einen begrenzten Zeitraum – zur Bildung von Professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Bonsen

& Rolff 2006). Der Zuwachs an didaktischen, digitalen und sozialen Kompetenzen bei den Tutor:innen wird mittels einer multimethodischen Begleitforschung erhoben und lässt spannende Forschungsergebnisse zu dieser Form des kollaborativen Lernbegegnungen erwarten.

Ein weiterer Aspekt ist die konsequent umgesetzte institutionsübergreifende Zusammenarbeit auf Lehrendenseite: Neben der Lehrperson und einer Tutorin aus Jena haben sich in den letzten Semestern vier weitere Dozentinnen aus Brasilien und Argentinien aktiv an der Planung und Umsetzung des Seminars beteiligt. Das große Potenzial von Bildungspartnerschaften lässt sich aufgrund der angestellten Beobachtungen und der bisher erhobenen Daten bereits jetzt bestätigen und wird in den kommenden Semestern noch weiter vertieft.

FLinkUS – Forschendes Lernen und Lehren in Schul-Universitäts-Partnerschaften²

Im Projekt FLinkUS (das Akronym steht für „Forschendes Lernen in Kollaborativen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen“) wird die empirische Unterrichtsforschung mit der Ausbildung angehender (DaFZ)-Lehrkräfte zusammengeführt. Es handelt sich dabei um ein Seminar, welches der Lehrstuhl für Didaktik und Methodik DaFZ und die Partnerinstitutionen mit einer zweijährigen Anschubfinanzierung des Zentrums für Lehrerbildung (ZLB) der FSU Jena seit Beginn 2022 anbieten. Im Rahmen der Lehrveranstaltung können DaFZ-Studierende unter-

schiedlicher Studiengänge und -formate aktiv an aktuellen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen ausgewählter Partnerschulen mit DaF-/Deutschangebot außerhalb Deutschlands bzw. der amtlich deutschsprachigen Länder teilhaben. Der inhaltliche Fokus liegt auf der sprachsensiblen Gestaltung von Fachunterricht (Deutschsprachiger Fachunterricht – DFU bzw. Content and Language Integrated Learning – CLIL), der kontextspezifischen Materialentwicklung und -erprobung sowie der empirischen Begleitung individueller Schulentwicklungsmaßnahmen.

Den Rahmen des Projekt- und Seminarkonzepts stellen Bildungspartnerschaften zwischen der FSU Jena, ihrer GIP-Partneruniversitäten und verschiedenen Schulen, die der Idee der sog. Research-Practice Partnership (RPP) (vgl. u.a. Coburn, Penuel & Geil 2013; Farrell et al. 2021) folgen. Während die Schulen empirische und personelle Unterstützung in konkreten Entwicklungsfragen und -schwerpunkten erhalten, lernen die Studierenden im Sinne partizipativer Aktionsforschungsansätze (vgl. u.a. Altrichter, Posch, Spann 2018) Methoden und Instrumente kennen, mit denen sie ihr eigenes Handeln und Wirken in ihren (zukünftigen) Tätigkeitsfeldern systematisch untersuchen und kritisch reflektieren können. Weitere Professionalisierungsziele, wie die Ausbildung unterrichtsbezogener, übergreifender pädagogischer und didaktischer Kompetenzen (vgl. u.a. Hallet 2006; Legutke & Schart 2016), werden durch die besondere Arbeitsform in „multiprofessionellen Lerngemein-

² Das Konzept der Schul- und Universitätspartnerschaften (SUPs) findet sich bei Baumbach (2023) genauer erläutert.

schaften (MPLGs)“ (Baumbach 2023: 175) angestrebt, da die Entwicklungsteams aus schulischen Lehrpersonen, universitären Forschenden und Auszubildenden sowie den Studierenden durch ihre unterschiedlichen Perspektiven besonders großes sozio-konstruktivistisches Lern- und Professionalisierungspotenzial bieten³. Ein weiterer Mehrwert der Zusammenarbeiten von Schulen und Universitäten im FLinkKUS-Projekt ist, neben der stärkeren Verzahnung von Schul- und Universitätspraxis, die Gewinnung empirischer Erkenntnisse zu Lehr-Lernsettings und Akteur:innen an PASCH-Schulen, über die bisher nur wenig Daten vorliegen (vgl. Kühn & Mersch 2015, Baumbach et al. 2022).

Während das Projekt ursprünglich mit der Deutschen Schule Sevilla „Albrecht Dürer“, der Deutschen Schule Seoul International und der Deutschen Schule Tokyo Yokohama startete, wurde die Zusammenarbeit mit Beginn der GIP auf zwei weitere Schulk Kooperationen in den regionalen Kontexten der lateinamerikanischen GIP-Partneruniversitäten ausgeweitet. Im Projekt mit dem Colegio Iberoamericano in Asunción, welches die einzige vom Goethe-Institut betreute Schule der aktuell fünf FLinkKUS-Partnerschulen ist, arbeiten Dozierende und Studierende der UNA und UNC gemeinsam mit dem Team aus Studierenden und Dozierenden der FSU Jena. Im FLinkKUS-Projekt mit dem Instituto Ivoiti sind mit Dozierenden und Studierenden aus dem IFPLA, der UERJ, der FSU sowie weiteren Partner:innen der UFRJ sogar Teilnehmende von vier Lehrer:innenausbildungsstandorten

im multiprofessionellen Entwicklungsteam mit der Schule aktiv. Um den damit einhergehenden, in erster Linie organisatorischen Herausforderungen, auf die im letzten Abschnitt des Beitrags noch genauer eingegangen wird, erfolgreich zu begegnen, wird FLinkKUS ebenso wie das unter 3.1 beschriebene Anwendungsseminar im COIL-Format angeboten. Erste Erfahrungen aus der Zusammenarbeit des brasilianisch-deutschen FLinkKUS-Teams werden im Verlauf des folgenden Teilkapitels beschrieben.

Bedeutung der GIP für die Partneruniversitäten in der Region – zwei Beispiele

Für den Standort Córdoba in Argentinien ist die GIP Lateinamerika von großer Bedeutung, und zwar auf mehreren Ebenen. Auf der Makroebene, weil die Internationalisierung der Studienangebote und der Forschung in den letzten Jahrzehnten zu einem wichtigen Anliegen für alle argentinischen Universitäten geworden ist (Rabossi & Guaglianone, 2020). Auf der Mikroebene hat für die Deutschabteilung und somit für die Sprachenfakultät die Teilnahme an dieser Kooperation mehrere Vorteile: Dadurch wird die Mobilität von Studierenden und Dozierenden nach Deutschland ermöglicht, was das Deutschstudium qualitativ positiv beeinflusst. Außerdem bedeutet die Teilnahme der verschiedenen Akteure an den GIP-Projekten (wie dem COIL-Anwendungsseminar und FlinkKUS) und der Austausch im internationalen Team einen Beitrag zur Professionalisierung des DaF-

Lehramtsstudiums (das an der UNC unter der Bezeichnung „Profesorado“ firmiert).

Am COIL-Anwendungsseminar nahmen Studierende aus den drei ersten Studienjahren als Lernende und Studierende der letzten zwei Jahre als Tutor:innen teil. Im Nachgang an den letzten Durchlauf wurden im Juni 2023 Interviews mit den Tutor:innen durchgeführt. Dabei wurde deutlich, dass die Teilnahme sich sehr motivierend auf sie auswirkte, weil sie Gelegenheit hatten, von zu Hause aus ein Seminar an einer deutschen Universität mit Kommiliton:innen aus drei verschiedenen Kontinenten zu besuchen, und dass ihre Kompetenzen als zukünftige Lehrkräfte erweitert wurden. Aussagen wie die folgenden belegen den Mehrwert der Erfahrung am COIL-Seminar:

„Noch eine andere Motivation für mich war, Studenten aus aller Welt [...] zu unterrichten.“

„Ich wurde mit der Herausforderung konfrontiert, mit internationalen Kollegen arbeiten zu können und ein Projekt zu entwickeln, das internationale Teilnehmende anspricht.“

„Ich habe viel Neues gelernt, bin aber bewusst, dass ich mich in einem anderen Kontext bewege [...] yo me llevo un montón de cosas nuevas que aprendí, pero tengo otro contexto acá y que de repente tengo que hacer las prácticas y tengo que manejarme con un libro y tengo que seguir una estructura y tengo que seguir.“⁴

³ Der theoretisch-konzeptuelle Rahmen sowie didaktisch-methodische Begründungen und Strukturen von FLinkKUS können ausführlicher bei Baumbach 2023 nachgelesen werden.

⁴ In den Interviews wurden die Sprachen mehrmals gemischt. Sinngemäße Übertragung des spanischsprachigen Satzteils: „Ich nehme für mich super viele neue Dinge mit, die ich gelernt habe, aber hier habe ich einen andern Kontext, und wenn ich jetzt ins Praktikum gehe, muss ich mit einem Buch arbeiten und muss einer bestimmten Struktur folgen, und das muss ich auch wirklich.“

„[Die] Erfahrung im Team [zu planen und unterrichten] [...]. Es ist auch schön, man muss mitarbeiten, wir sind [...] aus ganz verschiedenen Ländern, da wird wirklich interkulturell gearbeitet, man lernt auch viel von anderen.“

Die Studierenden der ersten drei Jahre, die als Lernende am COIL-Seminar teilgenommen haben, fanden vor allem die interkulturelle Erfahrung bedeutend und motivierend für ihr Studium. Angesichts der niedrigen Zahlen an Deutschstudierenden vor Ort sind Maßnahmen, die ihre Motivation steigern, von großer Bedeutung. Darüber hinaus erfordert die Teilnahme an einem solchen Projekt Toleranz, das Erlernen von Teamfähigkeit und ermöglicht den interkulturellen Dialog; all dies sind wichtige Kompetenzen für zukünftige Lehrende.

Außerdem bestehen für Dozierende der Deutschabteilung bedeutende Vorteile bei der Teilnahme an diesem Projekt: Sie haben die Möglichkeit, im internationalen Team Seminare zu gestalten und zu leiten, gemeinsam Beiträge auf Kongressen (z.B. auf dem ABRAPA-Kongress 2023) zu halten und an gemeinsamen Forschungsprojekten und Publikationen zu arbeiten. Das eröffnet ihnen neue Wege in der Welt des Deutschen als Fremdsprache und ermöglicht die Teilhabe an der internationalen Lerngemeinschaft von Professionalisierenden teilzunehmen.

Zu zweiten Beispiel: Eine der brasilianischen Einrichtungen, die sich an der GIP-Partnerschaft beteiligen, ist das Instituto de Formação de Professores de Alemão (IFPLA). Es ist Teil

der Faculdade Instituto Ivoti, einer Hochschuleinrichtung, die Studiengänge auf Lehramt in verschiedenen Bereichen (Englisch, Geografie, Geschichte, Musik, Pädagogik und Portugiesisch) anbietet. In zehn Semestern können die IFPLA-Studierenden das Studium abschließen und erlangen somit den Doppelabschluss in DaF und Portugiesisch. Das IFPLA wird von der Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA) unterstützt, und viele Studierende können sich auf Stipendien bewerben, mit denen sie die Studiengebühren teilweise bezahlen. Mit dem Erhalt der ZfA-Förderung verpflichten sich die Studierenden, nach Abschluss ihres Studiums vier Jahre lang in einer Schule zu arbeiten und DaF zu unterrichten.

Das Interesse an einer Ausbildung als DaF-Lehrende wird unter anderem dadurch geweckt, dass die deutsche Einwanderung in Südbrasilien v.a. in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr stark war und dass in einigen Familien Deutsch (eigentlich dialektale Varietäten) immer noch die Erst- bzw. Familiensprache ist (vgl. Altenhofen 1996; Ziegler 1996). Hinzu kommt die Tatsache, dass es auch in Brasilien einen Mangel an Deutschlehrer:innen gibt, sodass erfolgreiche Absolvent:innen sofort in Schulen in ganz Brasilien eingestellt werden (vgl. Voerke 2017).

Seit 2022 ist das IFPLA an der GIP-Partnerschaft mit der Universität Jena beteiligt und hat als Schwerpunkt verschiedene Aktivitäten, die zur Internationalisierung der beiden Einrichtungen beitragen. Beispiele für diese Aktivitäten sind auch hier das FLinkUS-Projekt und das COIL-Anwendungsseminar, sowie das

Stipendienprogramm für Studierende, das ihnen ermöglicht, ein Semester an der Universität Jena zu verbringen.

Durch die Teilnahme an den Seminaren und Treffen des FLinkUS-Projekts haben die Studierenden die Möglichkeit, mit Studierenden und Dozierenden nicht nur aus Deutschland, sondern auch aus anderen internationalen Einrichtungen zu lernen und Ideen auszutauschen. Darüber hinaus wird über das Projekt das Interesse der Studierenden an Forschungsfragen, insbesondere im Bereich des DaF-Unterrichts und des sprachsensiblen Fachunterrichts, geweckt. Dieses Interesse führt dazu, dass sie projektbezogene Themen für ihre Abschlussarbeit wählen. So besteht die Möglichkeit der Mitbetreuung der Abschlussarbeit durch Dozent:innen der Partneruniversitäten. Ein besonderer Höhepunkt der Zusammenarbeit war, dass drei IFPLA-Student:innen extra zum ABRAPA-Kongress anreisen, dort einen Vortrag hielten und so ihr Engagement für das FLinkUS-Projekt zeigten.

Die Erfahrungen der Studierenden mit dem FLinkUS-Projekt wurden im Zuge einer Begleitforschung dokumentiert, die in den kommenden Semestern weiter ausgewertet und veröffentlicht wird. Aus den Aussagen der IFPLA-Studierenden – im Original in Portugiesisch, mit einer sinngemäßen Übertragung ins Deutsche als Fußnote – können an dieser Stelle bereits einige Aussagen wiedergegeben werden, die wesentliche Aspekte der Beteiligung an dem Projekt hervorheben:

„Interessante foi essa troca que a gente tem com o pessoal do Rio de Janeiro, de uma outra realidade,

*também com Jena [...] essa troca de ideias, de pessoas e lugares é muito interessante.*⁵

*„Aprendi que os passos metodológicos de uma pesquisa devem ser seguidos [...] e aprendi sobre a ‘metodicidade’ da pesquisa acadêmica.*⁶

*„Em relação à contribuição do projeto, [...] como estudantes, temos a experiência da pesquisa, principalmente para [...] a elaboração do trabalho de conclusão de curso e, como professores, temos a experiência da pesquisa para poder aplicar com nossas turmas.*⁷

*„Depois da participação do FLinKUS, mudei minha ideia sobre pesquisa. Achava que era mais simples [...] Depois vi que precisa de uma organização, precisa de autorização [...] Gostei de aprender sobre pesquisa.*⁸

Da die Hochschule Teil einer größeren Organisation (dem Instituto Ivoti) ist und dabei auch eine DSD-Schule (vom Kindergarten bis zum Gymnasium) umfasst, kommt es zu einer fruchtbaren Annäherung zwischen den Akteur:innen an der Hochschule und der Schule. Durch die enge Zusammenarbeit können die Studierenden in loco forschen, beispielsweise durch Hospitationen, Gespräche mit den Schüler:innen, Lehrenden und der Schulkoordination. Auf diese Weise wird u.a. die Entwicklung von Materialien für den

sprachsensiblen Unterricht angeregt.

Der Mehrwert der GIP-Partnerschaft mit der Universität Jena und ihren Partnern liegt in der Internationalisierung in all ihren Facetten. Darüber hinaus hat die Arbeit im Rahmen der GIP-Partnerschaft auch die Sichtbarkeit des IFPLA bei Institutionen in Deutschland, Brasilien und der ganzen Region erhöht.

ZU BILDUNGSPARTNERSCHAFTEN UND INTERINSTITUTIONELLE ZUSAMMENARBEIT IN BRASILIEN UND DER REGION

Aufgrund der hohen Relevanz des Themas und der positiven Erfahrungen der GIP-Zusammenarbeit war Konsens, beim vom brasilianischen Dachverband ABRAPA organisierten 12. Kongress der Deutschlehrer*innen in Brasilien eine Sektion mit dem Schwerpunkt Zusammenarbeit vorzuschlagen. Diese wurde vom Organisationskomitee angenommen, erhielt deutlich mehr Beitragsvorschläge, als im vorgesehenen Zeitfenster untergebracht werden konnten und war während des Kongresses durchgehend gut besucht.

Die in der Sektion vorgestellten Beiträge machten deutlich, dass Kooperation und Zusammenarbeit über Institutionen hinweg auch in Südamerika ein wichtiges Anliegen sind und es bereits zahlreiche vielversprechende Umsetzungsbeispiele gibt. Unterschieden werden kann dabei zwischen vielfältigen Themenbereichen, die in den Präsentationen

vorgelegt und diskutiert wurden:

- Potenziale, Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Bildungspartnerschaften in Aus-, Weiterbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen (Beiträge von Bernd Helmbold, Dörthe Uphoff, Paul Voerkel, Stefan Baumbach und Wadson Mendes), in denen bspw. das FLinKUS-Projekt und die Zusammenarbeit zwischen dem Sprachenzentrum CEL und der Universität USP beschrieben wurden;
- Rolle ausgewählter Institutionen für die Umsetzung von Kultur- und Bildungspolitik (Beitrag von Paulo Carvalho), dargestellt am Beispiel der Deutschen Schule Corcovado in Rio de Janeiro;
- Möglichkeiten technischer und inhaltlicher Kooperation über Landesgrenzen hinweg (Angela Klein und Yago Ribeiro), verdeutlicht an der Zusammenarbeit bei der Computersoftware “Richtig lesen lernen” und ihrer Übertragung in den brasilianischen Kontext“;
- Konkrete Programme, die im Rahmen von interinstitutioneller Kooperation umgesetzt werden bzw. diese fördern (Daniela Schuster, Johanna Freudenthal, Marlise Müller, Mergenfel Vaz Ferreira und Valeria Wilke), in deren Beiträgen bspw. “Kulturweit”, ein gefördertes Gastdozierendenprogramm und das COIL-Anwendungsseminar in Umsetzung und Beforschung beschrieben wurden;
- Lerneffekte und Mehrwert von interinstitutioneller Kooperation

⁵ „Interessant war dieser Austausch mit den Leuten aus Rio de Janeiro, aus einer anderen Realität, und auch mit Jena [...] dieser Austausch von Ideen, Menschen und Orten ist sehr interessant.“

⁶ „Ich habe gelernt, dass die methodischen Schritte einer Forschung befolgt werden müssen [...] und ich habe etwas über den ‘methodischen Charakter’ der akademischen Forschung gelernt.“

⁷ „Was den Beitrag des Projekts angeht, [...] haben wir als Studierende die Forschungserfahrung, hauptsächlich für [...] die Vorbereitung der Abschlussarbeit, und als Lehrende haben wir die Forschungserfahrung, die wir in unseren Klassen anwenden können.“

⁸ „Nachdem ich an FLinKUS teilgenommen hatte, änderte ich meine Vorstellung über Forschung. Ich dachte, es sei einfacher [...] Dann habe ich gesehen, dass man eine Planung braucht, dass man Einverständniserklärungen braucht [...] Es hat mir Spaß gemacht, etwas über Forschung zu lernen.“

(Elias Aragão, Mariana Bühler und Mirella Bays), die als Studierende das FLinkUS-Projekt mit gestalten und aus der Binnenperspektive beschreiben konnten.

Die Liste hier zusammengestellte Liste von Themen, die beim ABRAPA-Kongress vorgestellt wurden, kann das Thema Bildungspartnerschaften und interinstitutionelle Kooperation natürlich nicht in seiner ganzen Breite und Tiefe abdecken. Das war aber auch gar nicht der Anspruch der Sektion – vielmehr sollte diese ein Podium dafür sein, Einblicke in die Vielfalt und die diversen Möglichkeiten solcher Kooperationen zu geben und diese im südamerikanischen Kontext zu diskutieren.

BILDUNGSPARTNERSCHAFTEN UND INTERINSTITUTIONELLE ZUSAMMENARBEIT: EIN ERSTES FAZIT

In den Diskussionen, die sich an die Präsentationen anschlossen, wurden in erste Linie die Mehrwerte und Potenziale deutlich, die eine engere Kooperation mit sich bringt. Genannt wurden etwa die bereichernden interkulturellen Erfahrungen, eine höhere Motivation bei Deutschlernenden und -Lehrenden sowie umfassende fachliche und methodische Lernprozesse.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass bei Bildungspartnerschaften und interinstitutioneller Kooperation, gerade bei umfassenderen Projekten, einige Herausforderungen zu beachten sind. Genannt wurden im Lauf der

Sektionsarbeit zeitliche und personelle Ressourcen, die essenzielle Rolle der Kommunikation, tatsächliche und imaginierte Hierarchien und Machtfragen, Möglichkeiten von Darstellung und Divulgation sowie fehlende Planungssicherheit. Konkreter stellt sich bspw. die Frage, wie sich die verschiedenen Formen der Angebote (z.B. Teilnahme am FLinkUS-Projekt und an den COIL-Seminaren) in die Curricula der Studiengänge integrieren und gemäß den erbrachten Studien- und Lernleistungen anerkennen lassen. Eine weitere Herausforderung besteht darin, gemeinsame Termine zu finden, an denen alle verfügbar sind, da die Teilnehmer in unterschiedlichen Zeitzeonen leben. All dies sind Themen, die wiederum in der GIP eine gewisse Rolle spielen und zu denen gemeinsam erste Lösungsansätze diskutiert wurden.

In diesem Sinne konnten im Lauf der Sektionsarbeit bestimmte Stichpunkte identifiziert werden, die immer wieder in den Diskussionen auftauchten und die von den Anwesenden konsensuell als wichtig für das Gelingen von Bildungspartnerschaften und interinstitutioneller Zusammenarbeit gewertet werden:

- Es braucht einen passenden Rahmen und ähnliche Interessen der Partner
- Grundlegend wichtig ist die Formulierung gemeinsamer Ziele
- Auf diese Ziele sollte anhand realistischer Maßnahmen und Meilensteine hingearbeitet werden
- Essenziell ist zudem eine vertrauensvolle Zusammenarbeit und Kommunikation
- Wichtig für das Gelingen von Vorhaben und Projekten sind

ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen

- Relevant und gleichermaßen interessant ist das Überführen der Erkenntnisse in die Praxis
- Die Aus- und Weiterbildung von zukünftigen Lehrpersonen sollte bedarfs- und kontextspezifisch gestaltet werden

Diese Erkenntnisse mögen erst einmal recht allgemein klingen, sie sind aber alles andere als banal – und zeigen die Notwendigkeit für weitere Forschung auf, v.a. zu Research-Practice Partnerships (RPP) oder Schul-Universitäts-Partnerschaften (SUPs) (vgl. Baumbach 2023). Grundsätzlich sollten weitere systematische Untersuchungen je nach Kontext herausarbeiten, wie die genannten Gelingensfaktoren letztlich qualitativ ausgestaltet sein müssen (was heißt bspw. „vertrauensvolle Zusammenarbeit“ und wie wird diese umgesetzt?). Auch die oben angeführten beispielhaften Aussagen aus den Interviews sollten weiter systematisch analysiert werden und dadurch weitere Erkenntnisse zu Ausbau und Weiterentwicklung der gemeinsamen Seminarformate liefern. Das GIP-Netzwerk greift diese forschende Haltung auf und plant verschiedene Angebote für 2024, um weitere Akteur:innen aus Schule(n), Universität(en) und weiteren Bildungsinstitutionen zusammenzubringen und als „multiprofessionelle Lerngemeinschaften“ zu etablieren. Wenn sich dadurch Bildungspartnerschaften und interinstitutionelle Zusammenarbeit intensivieren, ist bereits ein großer Schritt getan. ■

LITERATURANGABEN

- Altenhofen, Cléo Wilson. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul*. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschsprachigen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1996.
- Altrichter, Herbert, Posch, Peter & Spann, Harald. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Stuttgart: UTB, 2018.
- Auswärtiges Amt. *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Datenerhebung 2020. Bonn: DAAD, 2020.
- Baumbach, Stefan. "Forschendes Lernen in Schul-Universitätspartnerschaften am Beispiel des Projekts FLinKUS. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1:1 (2023), 172-192.
- Baumbach, Stefan; Friedland, Alice; Hövelbrinks, Britta; Voerke, Paul; McGrath, Katharina & Scharf, Michael. *Deutschlandbezogene Bildungsbiographien durch PASCH-Initiativen: am Beispiel von Brasilien, Ägypten und Bulgarien*. (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik). Stuttgart: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen), 2022.
- Bonsen, M. & Rolf, H.-G. „Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern“, *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2) (2006), 167-184.
- Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia, Schmelzer, Lars (Hrsg.). *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Gunter Narr, 2019.
- Coburn, Cynthia E., Penuel, William R. & Geil, Kimberly E. *Research-Practice Partnerships: A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. New York, NY: William T. Grant Foundation, 2013.
- Deutscher akademischer Austauschdienst – DAAD. *Deutschförderung des DAAD – Bedarf und Perspektiven*. [Positionspapier]. 2014. [final_standpunkt_deutschfoerderung_1_.pdf \(daad.de\)](https://www.daad.de/final_standpunkt_deutschfoerderung_1.pdf)
- Deutscher akademischer Austauschdienst – DAAD (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Bonn: DAAD. 2023.
- Ehmke, Timo, Reusser, Kurt & Fischer-Schöneborn, Sandra. „Theorie-Praxis-Verzahnung als konstituierendes Element des ZZZ-Netzwerks“, in: Ehmke, Timo, Fischer-Schöneborn, Sandra, Reusser, Kurt, Leiss, Dominik, Schmidt, Torben & Weinhold, Swantje (Hrsg.), *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung* (1). Weinheim: Beltz Juventa, 12-31, 2022.
- Farrell, Caitlin C., Penuel, William R., Coburn, Cynthia E., Daniel, Julia & Steup, Louisa. *Research-practice partnerships in education: The state of the field*. William T. Grant Foundation. 2021.
- Hallet, Wolfgang. *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett. 2006.
- Hattie, John. *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2013.
- Ketzer-Nöltge, Almut & Markovic, Mihaela. „Fostering Pre-Service Teachers' Information and Critical Digital Literacy Skills through a COIL Project“. *International Journal of TESOL Studies*, Vol. 4 (3) (2022), 125-142.
- Klopsch, Britta & Sliwka, Anne. „Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften“, in: Bundesarbeitskreis Lehrerbildung (Hrsg.), *Lehrkräftebildung: Komplexität erleben – Stabilität gewinnen – Haltung zeigen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 59-73, 2022.
- Krumm, Hans-Jürgen. *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2021.
- Kühn, Svenja Mareike & Mersch, Stephanie. „Deutsche Schulen im Ausland. Strukturen – Herausforderungen – Forschungsperspektiven“. *Die Deutsche Schule* 107: 2 (2015), 193-202.
- Lagares, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- Legutke, Michael & Scharf, Michael. „Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven“, in: Legutke, Michael & Scharf, Michael (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung, Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 2016, 9-46.
- López Barrios, Mario & Wilke, Valeria. „Die Deutschabteilung an der Sprachenfakultät der Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien: Studiengänge, Forschungsprojekte und internationale Kooperationen“, in: Voerke, Paul; Gruhn, Heike Dorit & Uphoff, Dörthe (Hrsg.), *Germanistik in Lateinamerika: Entwicklungen und Tendenzen*. Göttingen: Universitätsverlag, 2021, 413-435.
- Maaß, Kurt-Jürgen. *Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. [3. Auflage]. Baden-Baden: Nomos, 2015.
- O'Dowd, Robert. „A transnational model of virtual exchange for global citizenship“, *education, Language Teaching*, 53: 4 (2020), 477-490.
- Oliveira, Gilvan Müller de. „Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira“, *ReVEL*, v. 14, n. 26 (2016) [www.revel.inf.br].
- Paintner, Ursula. „Förderung der Lernens und Lehrens von Sprachen durch Mittlerorganisationen“, in: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, 2016, 637-640.

- Palincsar, Annemarie Sullivan. „Social constructivist perspectives on teaching and learning“, *Annual review of psychology*, 49 (1998), 345-375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
- Rabossi, Marcelo & Guaglianone, Ariadna. „Políticas de internacionalização universitária na Argentina: mobilidade de estudantes e produção científica“, *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. Esp4 (2020), 2556–2576. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14504>
- Rösler, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. [2. Auflage]. Stuttgart: J.B. Metzler, 2023.
- UNESCO. *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Report from the international commission on the futures of education. Paris: UNESCO, 2021.
- Voerker, Paul. *Deutsch als Chance. Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Jena: ThULB, 2017.
- Voerker, Paul. „Linhas da política externa cultural alemã como base da cooperação educacional com o Brasil“, *Ecos da linguagem* (2016), 144-155.
- Voerker, Paul & Freudenthal, Johanna. „...zwei Fliegen mit einer Klappe? COIL als Professionalisierungsmöglichkeit in der Ausbildung von DaFZ-Lehrkräften“, *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1:1 (2023), 154-171. <https://doi.org/10.24403/jp.1297034>
- Voerker, Paul; Konrad, Jordana & Stanke, Roberta. „A cooperação multilateral GIP: Novos caminhos na formação de (futuros) professores de Língua Alemã“, *Projekt*, 61 (2022), 53-59.
- Voerker, Paul & Soethe, Paulo Astor. „Zwischen Nachfrage und Angebot. Zum Potenzial von Dhoch3 in der Aus- und Weiterbildung von brasilianischen DaF-Lehrkräften“, in: DAAD (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Bonn: DAAD, 2023, 36-49.
- Will, Leo, Kurtz, Jürgen, Zeyer, Tamara & Martinez, Helene (Hrsg.). *Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung*. Tübingen: Narr, 2022.
- Will, Leo & Blume, Carolyn. „Reden ist Silber, Kollaboration ist Gold: Die Aktivierung angehender Englischlehrkräfte in einer digital gestützten Community of Practice“, in: Will, Leo, Zeyer, Tamara, Martinez, Helene & Kurtz, Jürgen (Hrsg.), *Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung*. Tübingen: Narr, 2022, 95-118.
- Wygotski, L. S. *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch-Verlag, 1986.
- Ziegler, Arne. *Deutsche Sprache in Brasilien. Untersuchungen zum Sprachwandel und zum Sprachgebrauch der deutschstämmigen Brasilianer in Rio Grande do Sul*. Essen: Die Blaue Eule, 1996.

Das **native speaker**-Konstrukt **aus** der Perspektive **brasilianischer** DaF-HochschullehrerInnen mit Deutsch **als Nicht-L1**

Daniele Polizio | Universität Wien

Owohl in der Fremdsprachendidaktik und -forschung zunehmend mehr Sensibilität und Aufmerksamkeit für die Hinterfragung des Konzepts des „native speaker“ als Vorbild für Fremdsprachenlehrende und -lernende besteht, sind immer noch viele Stereotype, Vorurteile und Elemente der beruflichen Praxis durch den Einfluss dieses ideologischen Konzepts geprägt.

Die Literatur behandelt Fragen zu sogenannten „*native speakers*“ und „*non-native speakers*“ als language teachers oder hier zu L1- und Nicht-L1-Fremdsprachenlehrenden in der Regel in einer dichotomen Art (Medgyes 1992, 1994, Braine 1999, 2010, Llorca 2005, Agudo 2017). Dabei werden alle SprecherInnen entweder der einen Gruppe oder der anderen zugeordnet. Diese Einteilung basiert auf einer Dichotomie, die ein hierarchisches Verhältnis zwischen denen etabliert, die das ideale, nicht wissenschaftlich fundierte Charakteristikum des „*native speaker*“ besitzen, und denen, deren Identität durch ein Fehlen dieses Charakteristikums bestimmt wird – eben „*non-native*“ (Dewaele 2017, S. 236).

Unter den unterschiedlichen

Schwerpunkten innerhalb dieses Forschungsfeldes wurde in den letzten dreißig Jahren viel Wert auf die Selbstwahrnehmung von Lehrpersonen in Bezug auf dieses Konstrukt gelegt, d.h., wie Lehrpersonen ihre eigene Lehrkompetenz mit Blick auf die Tatsache, dass sie ‚*native*‘ oder ‚*non-native*‘ sind, ansehen und einschätzen (Medgyes 1994, Reves/Medgyes 1994, Inbar-Lourie 2005, Ghanem 2014, Lee et al. 2017, Bracker/Polizio 2021).

In Brasilien wurden zu diesem Thema zwar einige wissenschaftliche Beiträge im EFL-Bereich geleistet (de Almeida Mattos 1997, Rajagopalan 2005), bisher fehlen jedoch spezifische Untersuchungen im DaF-Kontext. Die vorliegende Studie zielt daher darauf ab, folgende Forschungsfragen zu beantworten:

1. Wie nehmen HochschullehrerInnen an brasilianischen Hochschulen, die Deutsch nicht als L1 sprechen, sich selbst als Lehrpersonen wahr?
2. Wie hängt dieses Selbstverständnis aus ihrer Perspektive mit ihrem ‚*non-native*-Status‘ zusammen?

In diesem Kontext werden die Ergebnisse einer Fokus-Gruppe präsentiert, an der vier DaF-Lehrende brasilianischer Hochschulen teilnahmen. In dieser Diskussion tauschten sie ihre Ansichten über das Konzept des ‚*native speaker*‘ aus und diskutierten dessen Bedeutung für ihre beruflichen Erfahrungen.

FORSCHUNGSÜBERBLICK

Der akademische fremdsprachendidaktische Diskurs setzt sich seit über dreißig Jahren mit dem Begriff ‚*native speaker*‘ und dessen Relevanz für Fremdsprachenlehrende auseinander.

Allerdings wurden die bisherigen Studien überwiegend in der EFL-/ESL-Forschung durchgeführt, wohingegen andere Sprachdidaktiken diesem Thema wenig Platz eingeräumt haben.

Während einerseits der DaZ-Diskurs das *native speaker*-Konstrukt aus einer kritischen migrationspädagogischen Perspektive vermehrt problematisiert (Knappik/Dirim 2013, Springsits 2015, Dirim 2016, Khakpour 2016, Thoma 2016), mangelt es andererseits in der DaF-Forschung an systematischen Untersuchungen, die diese Diskussionen in Bildungskontexten außerhalb des deutschsprachigen Raums verorten. Insbesondere wurde bisher im Gegensatz zu EFL-/ESL-Studien wenig Aufmerksamkeit auf DaF-Lehrpersonen und deren Selbstwahrnehmung und Identitätsbestimmung in Bezug auf ihren *native-* bzw. *non-native*-Status gelenkt.

In diesem Zusammenhang berichtet Murti (2002) über ihre Glaubwürdigkeitsprobleme als DaF-Lehrerin indischer Herkunft im amerikanischen Hochschulkontext:

In second language acquisition and foreign language education, the dichotomous presentation of the terms native and nonnative is problematic. The native teacher becomes the authentic transmitter of culture. Nonnative instructors, however, especially those whose skin color makes them immediately visible as nonnatives, are constantly forced to maintain their professional credibility with colleagues and students. Learners view with skepticism, if not outright hostility, the identity of such an instructor as a transmitter of

the L2 culture. As a South Asian woman, I have encountered these misgivings not only on the first day of every German class that I have ever taught but also when introducing myself to colleagues. In other words, I do not meet their preconceived notion of a teacher of German. (Murti 2002, S. 27).

Hier erweist sich bereits als eindeutig, dass die Differenzkategorie der Sprache oft nicht isoliert auftritt, sondern in Verbindung mit anderen Diskriminierungskategorien, z.B. geographischer und ethnischer Natur (Amin 1997, Dirim 2016). Ein *native speaker* des Deutschen, so Murti (2002), wäre im allgemeinen Glauben vieler Fremdsprachenlernender und -lehrender durch bestimmte Hautfarben und Herkunftsorte konnotiert, sodass ihm ein „image of a native speaker as master of a language“ (Murti 2002, S. 26) zuzuschreiben wäre.

An dieser Zuschreibung orientiert sich auch die chinesische DaF-Lehrerin bei Schmenk (2012), die DaF-Unterricht an einer kanadischen Hochschule erteilt. Die Probandin sieht ihre Mehrsprachigkeit (Chinesisch als L1, Deutsch als Zielsprache und Englisch als Mehrheitssprache der Lernendengruppe) im Hinblick auf ihren Beruf als DaF-Lehrerin als defizitär und marginalisiert infolgedessen ihr mehrsprachiges Potenzial zugunsten einer Zweisprachigkeit Deutsch/Englisch. Aufgrund dieser benachteiligenden Vorstellung von sich selbst im Lehrberuf orientiert sich ihre *teacher cognition* (Borg 2003, 2006) somit am *native speaker*-Modell anstatt an alternativen möglichen inter- bzw. transkulturellen Modellen.

Im nordamerikanischen Kontext verortet sich auch Ghanem (2014). Diese Studie untersucht die Komplexität der Identität von DaF-Lehrenden mit Deutsch als L1 bzw. Nicht-L1 in Verbindung mit der Kulturvermittlung. Die Ergebnisse zeigen, dass die *native-* bzw. *non-native*-Identitäten die Selbstwahrnehmung, das Selbstvertrauen und das Wohlbefinden der Lehrkräfte im Klassenzimmer in Bezug auf die Kulturvermittlung beeinflussen. Die Befunde legen darüber hinaus nahe, dass die Identitäten von *native* und *non-native* Fremdsprachenlehrenden in die LehrerInnenausbildung einbezogen werden müssen, um das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu unterstützen.

Aus Bracker/Polizio (2021), einer Studie mit sechzig DaF-Lehrenden an Hochschulen und Goethe-Instituten in Spanien und Portugal, sowohl ‚muttersprachlichen‘ als auch ‚nicht-muttersprachlichen‘, ergibt sich hingegen, dass die UntersuchungsteilnehmerInnen abgesehen von ihrer L1 sehr wenige Unterschiede in Bezug auf ihr eigenes Lehrverhalten sehen. Die kleine Stichprobe ermöglicht zwar keine Verallgemeinerung der Ergebnisse, trotzdem stellt sich dabei als bemerkenswert heraus, dass sich die Antworten der *native* nicht stark von denjenigen der *non-native* differenzieren, sodass es schwierig ist, gewisse Meinungen und Überzeugungen einer bestimmten Gruppe zuzuschreiben.

Noch einen kritischen Beitrag stellt Polizio (2023) dar, in dem die Dichotomie *native/non-native* aufgrund dreier Argumente hinterfragt wird: 1) Zunächst ist bei vielen Menschen keine klare Identifizierung mit einer der beiden Gruppen mög-

lich, z.B. bei bilingual bzw. mehrsprachig aufgewachsenen Personen; 2) Sprachliche Variationen, die sich von einer einzigen idealen Standardsprache unterscheiden, sind per Definition in dieser einsprachig geprägten Vorstellung nicht enthalten. Diese Tatsache darf in plurizentrischen Realitäten wie im Kontext des Englischen und Deutschen als Fremdsprache nicht außer Acht gelassen werden; 3) Das *native speaker*-Ideal berücksichtigt keine Bedeutung der spezifischen kontext- und situationsabhängigen Besonderheiten eines Landes oder Bildungssystems.

STUDIE

Mit dem Ziel, relevante Aspekte der Diskussion *native/non-native* als Fremdsprachenlehrende auch für DaF-Lehrende zu thematisieren und zu interpretieren, wurde hierzu eine explorative Studie (Schramm 2022, S. 50-51) mit brasilianischen DaF-Lehrkräften durchgeführt.

Unter Berücksichtigung des *native speaker*-Konstrukts als Unterscheidungselement zweier idealer Gruppen habe ich DaF-Lehrende von vier Hochschulen in Brasilien mittels einer Online-Fokus-Gruppe (oder Gruppendiskussion) ins Gespräch gebracht. Fokus-Gruppen stellen eine spezifische Variante der mündlichen Befragung dar, bei der mehrere DiskutantInnen gemeinsam über ein vordefiniertes Thema sprechen (Riemer 2022, S. 173-174).

UntersuchungsteilnehmerInnen

In diesem Zusammenhang wurde eine Gruppe von Hochschul-

Tabelle 1

	David	Katrin	Romina	Cintia
Alter	40	43	53	59
Region der Hochschule	Süden	Süden	Nordosten	Südosten
Herkunftsregion der Lehrperson	Süden	Südosten	Nordosten	Südosten
Ethnische Selbstdefinition	weiß	weiß	<i>parda</i> ¹	weiß
Ausbildung	Promotion (Übersetzung)	Promotion (DaF)	Promotion (DaF/Linguistik)	Promotion (DaF)
Unterrichtserfahrung	6 Jahre	22 Jahre	28 Jahre	35 Jahre
Erfahrungen in deutschsprachigen Ländern	Winterkurs DAAD	2 Semester als DaF-Lehrerin	3 Monate und 6 Monate	5 Jahre
Selbstbestimmung des eigenen Deutschniveaus	C1	C2	C2	C1/C2

lehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache betrachtet, die die gemeinsame Eigenschaft teilen, dass sie Deutsch nicht als Erstsprache sprechen bzw. erworben haben. Das bedeutet, dass für die Zwecke der vorliegenden Studie Lehrpersonen gesucht wurden, in deren Sprachrepertoire Deutsch ihrer Ansicht nach nicht die Sprache ist, die sie am besten beherrschen und keine in der frühen Kindheit erlernte Sprache ist. Darüber hinaus wurden Lehrpersonen rekrutiert, die mindestens zwei Jahre Unterrichtserfahrung haben. Dieser Entscheidung liegt das Ziel zugrunde, Personen zu befragen, die den Lehrberuf nicht als temporäre Tätigkeit bzw. als Nebentätigkeit ausüben, sondern sich als Fremdsprachenlehrende tatsächlich identifizieren.

Auf den Vorschlag von KollegInnen in Brasilien¹ hin habe ich direkt Kontakt mit möglichen InteressentInnen aufgenommen. Den DaF-Lehrenden, die mir als potenzielle TeilnehmerInnen empfohlen wurden und die meine Einladung angenommen haben, habe ich daraufhin eine E-Mail mit der TeilnehmerInneninformation und einer Einwilligungserklärung geschickt, um ihre Bereitschaft zur Teilnahme zu bestätigen.

Sobald ich die unterzeichnete Einwilligungserklärung erhalten hatte, erhielten sie einen Rekrutierungsfragebogen. Dieser Fragebogen mit Fragen zur Person und Laufbahn half dabei, diejenigen Personen zu identifizieren, die die vorgegebenen Auswahlkriterien erfüllten (vgl. Kühn/Koschel 2018, S. 80-83).

An der hier näher zu betrachtenden Gruppendiskussion beteiligten sich nach Abschluss des beschriebenen Auswahlverfahrens vier DaF-HochschullehrerInnen, deren Namen pseudonymisiert wurden (Tabelle 1).

Datenerhebung und Gesprächsführung

Um Lehrpersonen aus unterschiedlichen Bundesstaaten Brasiliens ins Gespräch zu bringen, wurde die Fokus-Gruppe als Online-Gruppendiskussion über die Software für Videokonferenzen Zoom konzipiert. Gewiss waren einige Faktoren im Gegensatz zu persönlichen Gruppendiskussionen vor Ort zu berücksichtigen. Hierzu gehören potenzielle Störungen, technische Herausforderungen und eine möglicherweise weniger natürliche Kommunikation aufgrund begrenzter nonverbaler

¹ An dieser Stelle danke ich Frau Prof. Dr. Dörthe Uphoff der Universidade de São Paulo (USP), die mir bei der Kontaktaufnahme geholfen hat.

Ausdrucksmöglichkeiten (Lamnek/Krell 2016, S. 438-441).

Damit sich die DiskutantInnen offen und frei äußern konnten, habe ich die Diskussion auf Portugiesisch geführt (für die Vorteile der muttersprachlichen Interviewführung vgl. Resch/Enzenhofer 2012; Bogner/Littig/Menz 2014). Darüber hinaus habe ich mich in Anlehnung an die angezielte reduzierte Strukturiertheit der Diskussion an eine non-direktive Gesprächsführung gehalten (Lamnek/Krell 2016, S. 416), indem ich meine Redebeiträge auf wenige Impulse und offene Fragen beschränkt und die Diskussion hauptsächlich den TeilnehmerInnen überlassen habe.

Nach einer Anfangsphase mit organisatorischen Informationen und einer Vorstellungsrunde wurden als Impuls Werbeanzeigen von Sprachkursen, in denen das Wort „native“ verwendet wird, gezeigt (Abbildungen 1 und 2).



Alemão na prática
Sponsored · 🌐

Oferta especial! 🇩🇪 🇵🇹 🇵🇷
Curso A1 – Gramática Alemã para iniciantes com professora NATIVA
De R\$ 399 por R\$ 97 (à vista)
Ou até 12 x R\$ 9,45 (no cartão)
Poucas vagas!!!

clique no SAIBA MAIS

GRAMÁTICA ALEMÃ
PARA INICIANTEs - A1



**SPANISCH
PORTUGIESISCH
MIT NATIVE SPEAKER**

Semesterkurse Intensivkurse
Firmentraining Indigene Sprachen

BITTE
EINGANG FREIHALTEN

www.lai.at

ÖSTERREICHISCHES
LATEINAMERIKA INSTITUT
OFFICE: LAI AT | TEL: (01) 310 74 05

Nachdem die Werbeanzeigen gezeigt wurden, habe ich die Diskussion mit der folgenden Einstiegsfrage initiiert: „Mehrere didaktische Modelle benennen ‚native speakers‘ als Beispiel idealer Fremdsprachenlehrender. Was fällt Ihnen spontan ein, wenn Sie an Ihren Alltag als DaF-Lehrende mit Deutsch als Nicht-L1 denken? Welche Gefühle und Situationen kommen Ihnen gleich in den Sinn in Bezug auf die Tatsache, dass Sie Deutsch unterrichten und es nicht als Erstsprache sprechen?“

Transkription und Datenauswertung

Die Zoom-Sitzung mit der Fokusgruppe, die 1 Stunde 23 Minuten dauerte, wurde aufgezeichnet, und die Videoaufnahme bildete die Grundlage für die Transkription. Die Transkription wurde mithilfe der Software F4 durchgeführt, wobei ich mich am inhaltlich-semantischen Transkriptionssystem von Dresing/Pehl (2018, S. 20-22) orientiert habe.

Zur Analyse wurde eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker (2022) mit deduktiven und induktiven Kategorien verwendet, wodurch ausgewählte inhaltliche Aspekte des Materials identifiziert und konzeptualisiert wurden. Anschließend wurde das Material anhand dieser Aspekte systematisch beschrieben und erst nach Abschluss der Datenanalyse relevante Passagen, die in Absatz 4. vorgestellt und erläutert werden, vom Portugiesischen ins Deutsche übersetzt. Durch die Analyse der Inhalte der Fokus-Gruppe wurden diverse konkrete Alltagsaspekte von DaF-HochschullehrerInnen mit

Deutsch als Nicht-L1 herausgearbeitet. Diese Aspekte werden hier auf Basis einer kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien beschrieben. Es erfolgt keine umfassende Behandlung sämtlicher in den Interviews angesprochener Themen, sondern lediglich jener, die sich als relevant für die Beantwortung der Fragestellungen erwiesen.

RESULTATE UND DISKUSSION

Das *native speaker*-Konstrukt wird im Laufe der Gruppendiskussion hauptsächlich sehr stark kritisiert und als unrealistisches und sogar kontraproduktives Modell für Fremdsprachenlehrende und -lernende dargestellt. Die vier DiskutantInnen erwähnen hierbei mehrmals Charakteristika im Lehrstil und -verhalten, die ihrer Ansicht nach erklären sollen, wie sich die Unterrichtsansätze von sogenannten ‚muttersprachlichen‘ und ‚nicht-muttersprachlichen‘ Lehrpersonen differenzieren und warum Lehrpersonen mit Deutsch als Nicht-L1 kompetenter wären.

Ich sehe also drei Ebenen, sagen wir mal: Die sprachliche Ebene ist die, von der Romina und Katrin gesprochen haben. Ich kenne die Schwierigkeiten des Lerner², ich komme ihm näher, ich kann das Verständnis erleichtern, indem ich die Muttersprache einbringe. Auf dieser Ebene stimme ich also mit ihnen überein. Aber ich sehe auch zwei andere Ebenen: nämlich die kulturelle Ebene, auf der ich auch die deutsche Kultur kenne, unsere Kultur gut

² Die Interviewauszüge, die hier präsentiert sind, habe ich selbst ins Deutsche übersetzt. Die Substantive, die sich auf Personen beziehen, habe ich nicht geändert, sondern so gelassen, wie sie von den Befragten im Portugiesischen geäußert wurden.

kenne und in der Lage bin zu vermitteln, also in diesem Sinne. [...] Also, auch diese kulturelle Vermittlung. Ich denke, da ich Brasilianerin bin, ist es auch leichter zu verstehen und darüber zu sprechen, oder es fällt oft auf in einem Film, den ich zeige, in der Musik. Einige dieser Details, die einem Muttersprachler vielleicht nicht auffallen würden, fallen mir als Nicht-Muttersprachlerin schon auf. Und ich erkenne auch den Grad der Affektivität, also das, was Romina gesagt hat, dass ihr das Unterrichten Spaß macht. Mir geht es genauso und ich habe viel Spaß mit den Lernern. Wir stehen uns sehr nahe, wir scherzen und sie sagen Dinge und ich sage Dinge, von denen ich denke, dass ich vielleicht mehr Schwierigkeiten hätte, wenn ich ein deutscher Muttersprachler wäre. [...] Ich denke also, dass die Zuneigung, die im Klassenzimmer entsteht, auch durch die Tatsache erleichtert wird, dass ich keine Muttersprachlerin bin, das heißt, weil ich Brasilianerin bin. (Cíntia)

Dieser Auszug ist exemplarisch für eine Gruppendynamik, die in der Diskussion sehr oft auftritt. Die DiskutantInnen stellen mehrmals fest, die Kompetenz DaF-Lehrender mit Deutsch als Nicht-L1 reflektiere sich in den folgenden Aspekten ihres Lehrverhaltens und -stils:

– ‚Nicht-MuttersprachlerInnen‘ verfügen über Empathie mit den Lernenden, denn sie haben im Laufe ihres Spracherwerbprozesses einen ähnlichen Weg durchlaufen.

Deswegen können sie darüber hinaus deren Schwierigkeiten besser verstehen und Fehler antizipieren;

– ‚Nicht-MuttersprachlerInnen‘ haben den Vorteil der Kompetenz in der Erstsprache ihrer Lernenden, die die Kommunikation und das Verständnis im Unterricht erleichtert;

– ‚Nicht-MuttersprachlerInnen‘ haben eine VermittlerInnenrolle zwischen der Ausgangssprache (in diesem Fall brasilianischem Portugiesisch) und der Zielsprache (Deutsch) bzw. zwischen der Ausgangs- und der Zielkultur dar;

– ‚Nicht-MuttersprachlerInnen‘ haben eine spezifische Ausbildung als DaF-Lehrende;

In den Aussagen der Befragten kristallisiert sich meistens eine Bestätigung einer untergeordneten Position von sogenannten ‚non-native speakers‘ heraus, worauf mit einer Reihe Pro-/Kontra-Argumente reagiert wird, die in der Regel die Vorteile einer nicht-muttersprachlichen Lehrperson auf Kosten von DaF-Lehrenden mit Deutsch als L1 hervorheben. Die DiskutantInnen beziehen sich auf eine Reihe von Argumenten, die oft nicht vollständig begründet sind: Sie gehen davon aus, dass ‚muttersprachliche‘ KollegInnen nicht unbedingt für den Lehrberuf ausgebildet sind, kein Portugiesisch sprechen können und infolgedessen nicht besonders empathisch mit ihren Lernenden umgehen, was selbstverständlich nicht so zu verallgemeinern ist.

Zu diesem Zweck werden außerdem oft negative Erfahrungen mit deutschen Lehrkräften herangezogen, also mit ‚native speakers‘ des

Deutschen, die als Unterstützung der oben genannten Argumente verwendet werden.

Ich war Lehrerin an einer Sprachschule, ich war Koordinatorin und ich war die Besitzerin einer Sprachschule. Zu der Zeit, als ich eine Sprachschule besaß, stellten ich und zwei andere Partnerinnen eine deutsche Frau ein, weil sie eine Ausbildung in Englisch hatte. Sie hatte keinen Germanistik-Hintergrund, aber sie hatte Anglistik. Wir gingen also davon aus, dass sie eine gewisse Ausbildung in diesem Bereich hatte, und stellten sie ein. Und dann kam ein Schüler, der ein hervorragender Schüler war, ich würde sagen, er war der beste Schüler der Schule, und eines Tages kam er zu uns und sagte: „Hören Sie, wenn diese Person“, ich werde ihren Namen nicht sagen „wenn diese Person nächstes Jahr wieder meine Lehrerin ist, werde ich gehen, weil es keine guten Bedingungen gibt, um Unterricht mit ihr zu haben“. Und dann habe ich darüber meine Meinung geändert und ich sagte: „Wow, siehst du?“ Und er war ein Student, der die Schule sehr mochte, der uns mochte, also, das hat mir sehr geholfen. (Cíntia)

Im zweiten Semester meines Deutschstudiums hatte ich eine deutsche Lehrerin, die die Leute fast zum Aufgeben brachte, weil sie nicht die von Romina erwähnte Sensibilität für das Verständnis von portugiesischsprachigen Deutschlernenden hatte. Also konnte sie diese Brücken nicht bauen. Wenn mein Schüler so

etwas schreibt, kann die deutsche Lehrerin nicht einmal verstehen, wie er auf diese Argumentation kommt. Ich verstehe das, weil ich das selbst erlebt habe. Und dieser Lehrer hat nichts verstanden. Dann haben wir gefragt: „Oh, warum ist das ein Dativ?“ Sie schaute auf die Tafel, klopfte an die Wand, wir wussten es genau, und sie sagte: „Ach, Leute, das ist doch offensichtlich.“ Das war das Einzige, was sie sagen konnte. (Katrin)

In diesen Anekdoten wird auf fehlbare Aspekte von L1-Lehrenden hingewiesen, indem versucht wird, zu zeigen, dass der „native-Status“ keine Garantie von Kompetenz und ‚Perfektion‘ ist. Außerdem wird im Laufe der Fokus-Gruppe ebenfalls oft erzählt, welche Gefühle aus der Relation mit ‚muttersprachlichen‘ KollegInnen entstehen. Bemerkenswert ist dabei, dass einerseits bei den DiskutantInnen eine Form vom empowerment stattfindet, wobei sie ihre eigenen Besonderheiten wertschätzen und auch mit ihren eventuellen Sprachfehlern positiv umgehen, während sie sich andererseits in Anwesenheit ‚muttersprachlicher‘ KollegInnen oft frustriert und verunsichert fühlen, wie Katrin erzählt:

Ich muss sagen, dass mich muttersprachliche Kollegen verunsichern. [...] Du gehst auf einen Kongress, auf die IDT in Wien jetzt im August. In der Sitzung sind die Deutschen diejenigen, die Fragen stellen. Wir haben Angst, den Mund aufzumachen, denn wenn wir etwas sagen, gerade weil

ich weiß, dass DIE Idee [dass muttersprachliche Kollegen besser sprechen; Anm. d. Verf.] sehr verbreitet ist, haben sie mich schon gefragt: „Oh, wie kommt es, dass Sie Deutsch unterrichten? Sie sind doch Brasilianerin.“ Ich habe Angst, dass wenn ich etwas Falsches sage, sie sagen: „Hm, siehst du? Und die Deutschlehrerin, für wen hält die sich eigentlich?“ Also, die Kollegen verunsichern mich, ja. (Katrin)

Einschüchterung und Unsicherheit stellen sich als dominante Gefühle in der Diskussion heraus, zumindest bei Katrin, Cíntia und David. Romina bringt hingegen eine Gegenstimme ins Gespräch und regt sich in mehreren Momenten auf, wenn ihre KollegInnen in der Diskussion das Thema der Frustration in Bezug auf ‚native speakers‘ ansprechen. Dazu äußert sie sich mit folgenden Worten:

Es ist interessant, diese Frage der Einschüchterung. Ich habe mich oft so gefühlt, weißt du, Katrin, sehr, sehr oft, heutzutage halte ich schon die F-Taste gedrückt, weißt du, es ist mir egal. Es ist nicht meine Muttersprache, ich spreche sehr gut Deutsch und es wird nicht ein deutscher, ein kolonialistischer Gedanke sein, der mir etwas anderes sagen wird. (Romina)

Als Fazit kann hier festgestellt werden, dass sich die Meinungen und Einstellungen der Befragten zwischen einer kritischen Perspektive zum *native speaker*-Modell und der Bestätigung bestimmter stereotyper Vorstellungen bewegen, die in diesem

Konstrukt impliziert sind (Rampton 1990, S. 97; Davies 2003, S. 210-211). Einerseits weisen die DiskutantInnen eine scheinbare Emanzipation vom *native speaker*-Modell auf, andererseits bekräftigen sie – oft unbewusst und unreflektiert – Ideen, die in der Literatur zur *native/non-native*-Diskussion oft thematisiert werden.

Exemplarisch ist zu diesem Punkt die Aussage von Katrin, die die „schöne“ Aussprache von deutschbrasilianischen Lehrenden aus den südlichen Bundesstaaten Brasiliens lobt. Die Aussprache ist seit jeher eines der repräsentativsten Unterscheidungsmerkmale zwischen ‚*native speakers*‘ und ‚*non-native speakers*‘. Die ersteren sind in dieser fest etablierten Vision diejenigen, die ‚authentisch‘ sprechen, wohingegen die letzteren aufgrund ihrer ‚unauthentischen‘ Aussprache sofort zu erkennen wären und in einigen Fällen diskriminiert sind (Dirim 2010).

Die dichotome Vision wird auch von Romina bestätigt, die sich in der oben beschriebenen Aussage zum Thema der Einschüchterung in Bezug auf L1-KollegInnen zwar energisch äußert, aber dann an einer anderen Textstelle bestätigt, dass sie als ‚Nicht-Muttersprachlerin‘ gewisse Aspekte des alltäglichen Lebens in Deutschland nicht einbringen könne: „Obwohl wir dort gelebt haben, dort studiert haben, aber da wir nicht in diesem deutschen Kontext aufgewachsen sind, haben wir nicht, sagen wir mal, wir wissen manchmal darüber Bescheid, aber wir haben nicht diesen Kontakt zu den kleinen Details.“ (Romina)

An dieser Stelle weise ich auf die Verwendung des Pronomens „wir“ hin, das Zeichen einer in diesen dichotomen Auffassungen typischen „‘we’ and ‘they’ differentiation“

(Inbar-Lourie 2005, S. 265) ist, wobei Sprache als Kennzeichen der Gruppenzugehörigkeit betrachtet wird.

SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die Diskussion über ‚native speaker‘ und ‚non-native speaker‘ als Fremdsprachenlehrende hat sich in diesem besonderen Kontext, sprich mit den vier befragten DaF-Lehrenden, als sehr fruchtbar erwiesen. Die DiskutantInnen haben Aspekte beleuchtet, die auf eine gewöhnliche Dynamik zurückzuführen sind: Im Einklang mit allgemeineren Positionen, die in der Angewandten Sprachwissenschaft in den letzten Jahren verstärkt verteidigt werden (Kramersch 2014),

werden im Fremdsprachenunterricht Kategorien wie „native“ und „non-native“ zunehmend hinterfragt, sind aber längst nicht überwunden.

Die UntersuchungsteilnehmerInnen der vorliegenden Studie weisen eine kritische Auseinandersetzung mit dieser dichotomen Vorstellung auf und deuten auf Versuche hin, das *native speaker*-Modell zu überwinden. Dabei greifen sie jedoch oft auf die *native/non-native*-Dichotomie und auf stereotype Argumente zurück, um ihre untergeordnete Position zu legitimieren. In diesem Zusammenhang sehen sie sich als kompetente, qualifizierte DaF-Lehrende, die allerdings in ihren Lehrberuf Gefühle wie Frustration und Einschüchterung aufgrund ihres

non-native-Status mitbringen.

Die vorliegende Studie leistet lediglich einen kleinen Beitrag in einem Feld, das kaum erforscht ist. Es ist jedoch absehbar, dass diesen Themen in vielen anderen Bildungskontexten zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Im brasilianischen DaF-Szenario wären hiermit Studien erwünscht, die sich mit DaF-Lehrenden in anderen Bildungseinrichtungen wie privaten Schulen, öffentlichen Schulen und Sprachschulen und -instituten auseinandersetzen. Des Weiteren wären breitere kontrastive Untersuchungen mit Lehrenden aus unterschiedlichen Ländern, auch aus deutschsprachigen Ländern, besonders forschungsrelevant. ■

LITERATUR

- Agudo, J. d. D. M. (Hg.). *Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms. Professional Challenges and Teacher Education*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton 2017.
- Amin, N. „Race and the identity of the nonnative ESL teacher“, *TESOL Quarterly*, 31, 580-583 (1997), <https://doi.org/10.2307/3587841>.
- Bogner, A. / Littig, B. / Menz, W. *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer 2014.
- Borg, S. „Teacher cognition in language teaching: A review of research of what language teachers think, know, believe and do“, *Language Teaching* 36, 81-109 (2003), <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>.
- Borg, S. *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum 2006.
- Bracker, P. / Polizio, D. „Selbstwahrnehmung Lehrender mit Deutsch L1 oder LX hinsichtlich ihres Verhaltens im DaF-Unterricht“, *mAGazin*, 28, 21-34 (2021) <https://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2020.i28.02>.
- Braine, G. (Hg.). *Non-native educators in English language teaching*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates (1999).
- Braine, G. *Nonnative speaker English teachers*. New York: Routledge 2010.
- de Almeida Mattos, M. A. „Native and Non-native Teacher: A Matter To Think Over“, *English Teaching Forum*, 35, 1, 38 (1997).
- Davies, A. „*The native speaker: Myth and reality*“. Bristol, UK: Multilingual Matters Ltd 2003.
- Dewaele, J.M. „Why the dichotomy ‘L1 versus LX user’ is better than ‘native versus non-native speaker’“, *Applied Linguistics*, 39, 2, 236-240 (2017) <https://doi.org/10.1093/applin/amw055>.
- Dirim, İ. „„Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“, in Mecheril, P. / Dirim, İ. / Gomolla, M. / Hornberg, S. / Stojanov, K. (Hg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster u. a.: Waxmann, 91-112, 2010.
- Dirim İ. „„Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern“, in Dirim, İ. / Freitag, C. / Hummrich, M. / Pfaff, N. (Hg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS, 191-207, 2016.

- Dresing, T. / Pehl, T. *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende*, 8. Auflage, Marburg: Eigenverlag 2018.
- Ghanem, C. „Teaching in the foreign language classroom: How being a native or non-native speaker of German influences culture teaching“, *Language Teaching Research*, 19, 2, 169-186 (2014), <https://doi.org/10.1177/1362168814541751>.
- Inbar-Lourie, O. „Mind the gap: Self and perceived native speaker identities of ELF teachers“, in Lurda, E. (Hg.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. Springer, New York, 265-282 (2005).
- Khakpour, N. „Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel 'Native Speaker'“. In Dirim, İ. / Freitag, C. / Hummrich, M. / Pfaff, N. (Hg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS, 209-220, 2016.
- Knappik, M. / Dirim, İ. „„Native-Speakerism“ in der Lehrerbildung“, *Journal für LehrerInnenbildung*, 13, 20-23, 2013.
- Kramsch, C. „Language and culture“, *AILA review*, 27, 1, 30-55 (2014), <https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra>.
- Kühn, T. / Koschel, K.-V. *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer 2018.
- Kuckartz, U. / Rädiker, S. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. 5. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa 2022.
- Lamnek, S. / Krell, C. *Qualitative Sozialforschung*. Mit Online-Material, 6., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz 2016.
- Lee, M. / Schutz, P.A. / van Vlack, S. „Non-native English-speaking teachers' anxieties and insecurities: self-perceptions of their communicative limitations“, in Agudo, J.d.D.M. (Hg.), *Native and Non-Native Teachers in Second Language Classrooms: Professional Challenges and Teacher Education*. Berlin: De Gruyter Mouton, 119-138, 2017.
- Lurda, E. (Hrsg.). *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer 2005.
- Medgyes, P. „Native or non-native: Who's worth more?“, *ELT Journal*, 46, 4, 340-349 (1992), <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.340>.
- Medgyes, P. *The non-native teacher*. Ismaning: Hueber 1994.
- Murti, K. „Whose Identity? The Nonnative Teacher as Cultural Mediator in the Language Classroom“, *ADFL Bulletin*, 34, 1, 27-29 (2002).
- Polizio, D. „Die Identität von Fremdsprachenlehrenden und die problematischen Effekte der Dichotomie native speaker/non-native speaker“, in Ferron, I. / Russo, E. / Schettino, V. (Hg.). *Il concetto di identità nei Paesi di lingua tedesca: un'analisi interdisciplinare*, *Lingue e Linguaggi* (Sonderband), 55, 237-258 (2023).
- Rajagopalan, K. „Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research“, in Lurda E. (Hg.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. New York: Springer, 283-303, 2005.
- Rampton, M. B. H. „Displacing the 'native speaker': Expertise, affiliation, and inheritance“, *ELT Journal* 44.2, 97-101 (1990), <https://doi.org/10.1093/eltj/44.2.97>.
- Resch, K. / Enzenhofer, E. „Muttersprachliche Interviewführung an der Schnittstelle zwischen Sozialwissenschaft und Translationswissenschaft“, in Kruse, J. / Bethmann, S. / Niermann, D. / Schmieder, C. (Hg.), *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz/Juventa, 80-100, 2012.
- Reves, T. / Medgyes, P. „The nonnative English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey“, *System*, 22, 3, 353-367 (1994), [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90021-3](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90021-3).
- Riemer, C. „Befragung“, in Caspari, D. / Klippel, F. / Legutke, M.K. / Schramm, K., *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 162-180, 2022.
- Schramm, K. „Empirische Forschung“, in Caspari, D. / Klippel, F. / Legutke, M.K. / Schramm, K., *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 50-59, 2022.
- Schmenk, B. „Die Selbstkonstruktion von Lehrenden im Spannungsfeld zwischen Mehrsprachigkeit und dem Ideal der native-speaker-Kompetenz“, in Bär, M. / Bonnet, A. / Decke-Cornill, H. / Grünewald, A. / Hu, A. (Hg.). *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht*. Hohengehren: Schneider, 101-112, 2012.
- Springsits, B. „„Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“ Spracherwerbsmythen und Linguizismus“, in Thoma, N. / Knappik, M. (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf eine prekariertes Verhältnis, Bielefeld: transcript*, 89-108, 2015.
- Thoma, N. „„Gib dir doch einfach mal ein wenig Mühe, unsere Sprache zu lernen“. Sprachliche Normen und Native Speakerism in YouTube-Kommentaren im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse“, in Dirim, İ. / Freitag, C. / Hummrich M. / Pfaff N. (Hg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS, 221-234, 2016.

© Adobe Stock, Antonioguilem



Lernen Sie die **neue** Generation kennen!

erscheint im November 2023



Für Jugendliche
Beste Freunde PLUS A2.2
www.hueber.de/beste-freunde-plus

A1 bis **B1**







Für Lernende ab 16 Jahren
Momente B1.1
www.hueber.de/momente

A1 bis **B1**



Für Lernende ab 16 Jahren
Vielfalt C1.1
www.hueber.de/vielfalt

B1 plus bis **C1**

Information und Beratung: Lilian Berloff, E-Mail: berloff@hueber.de,
Telefon: + 55 (11) 41 23 24 27, Mobil: +55 (11) 999 10 76 75, www.hueber.com.br
Besuchen Sie uns:    

Hueber

Deutsch **Als** eine plurizentrische Sprache im DaF-Unterricht: **Analyse und** Ideen in **einer** brasilianischen Schule

Lucas Gumz | IELUSC

Deutsch ist eine Sprache, deren Verbreitungsgebiet sich über mehrere Länder erstreckt und die sich aus mehreren Zentren der sprachlichen Entwicklung zusammensetzt. Ohne Zweifel bemerkt man am häufigsten das deutschländische Standarddeutsch im DaF-Unterricht und kaum findet man Merkmale von Austriazismen oder schweizerischem Standarddeutsch. Wie können Lehrpläne die Plurizentrität berücksichtigen, wenn die Lehrwerke und Lehrmaterialien die Varietäten nicht behandeln? Dieser Beitrag ist die Abschlussarbeit von dem Fach Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht, das von Ruth Bohunovsky an der UFPR erteilt wurde, und hat das Ziel zu behandeln, warum die Variation innerhalb der plurizentrischen deutschen Standardsprache eine größere Rolle im DaF-Unterricht spielen sollte und wie die Lehrkräfte die Varietäten vermitteln können.

KONTEXTUALISIERUNG

Nachdem ich mein Studium an der UFSC absolviert habe, habe ich auch im Aufbaustudium Educação Internacional an der Universität Positivo teilgenommen. Ab 2023 bin ich an der UFPR Masterstudent im Linguistikbereich.

Ich bin Deutschlehrer an der Bonja Schule, in Joinville SC und beschäftige mich hauptsächlich mit den 7. Klassen in den regulären Unterrichtsstunden. Ich bin aber auch Lehrer vom German Bilingual Program, in dem ich das

Fach Spracharbeit mit der 7. Klasse habe. Zum Schluss, aber nicht weniger wichtig, bereite ich die Schülerinnen von den 7. Klassen und auch der 6. Klasse im German Bilingual Program für die A2-Prüfungen vor, die in Bonja von ZfA angeboten werden. Die so genannte Internationale Vergleichsarbeit A2.

Mit meinem Masterprojekt habe ich das Ziel, Lehrwerke und Materialien zu entwickeln, die besser zu dem Kontext unserer Schülerinnen in Bonja passen: Sie sind Lernenden, die den Hintergrund von Südbrasilien

haben und interessieren sich dafür, sich einem Studium oder sogar einem Berufsweg in DACHL-Ländern zu erleben.

In dem Fach Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht, das von Ruth Bohunovsky an der UFPR erteilt wurde, haben wir wichtige Themen diskutiert, die wir leider kaum in aktuellen Lehrwerken finden können, zum Beispiel Varietäten und Plurizentrität.

Die Diskussion wurde durch einige Artikel von dem Sammelband Zeitschrift *Weitergedacht: Das DACH-Prinzip in der Praxis* (von Naomi Shafer, Annegret Middeke, Sara Hägi-Mead und Hannes Schweiger hergestellt) und drei Artikel von der Zeitschrift *Ide* durchgeführt: „Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht“, von Rudolf de Cillia; „Österreichisches Deutsch Kompakt: Was Schüler und Lehrer wissen sollten“, von Jakob Ebner; und „Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“, von Jutta Ransmayr und Ilona Elisabeth Fink. In diesem Beitrag behandle ich

vor allem die Artikel von de Cillia, Ebner, Ransmayr und Fink.

WAS SIND VARIETÄTEN UND WARUM IST DIE PLURIZENTRIZITÄT WICHTIG?

Um das Thema Varietäten besser zu kontextualisieren, erklärt de Cillia (2014), dass mit "inersprachlicher Mehrsprachigkeit die Tatsache gemeint ist, dass kompetente SprecherInnen einer Sprache über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache verfügen". Sie spielt genau in diesem Moment eine große Rolle im deutschsprachigen Raum. Entweder mit der Diglossie (Dialekt und Standardsprache) oder mit der Triglossie (Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache). Da sich mein Fokus auf DaF-Unterricht konzentriert, beschäftige ich mich mit der Triglossie durch eine andere sprachliche Variation: Die Variation innerhalb der plurizentrischen deutschen Sprache, insbesondere der drei Standardvarietäten: schweizerischem, österreichischem und deutschländischem Standarddeutsch.

Gemäß De Cillia (2014) ist eine plurizentrische Sprache eine Sprache, deren Verbreitungsgebiet sich über mehrere Länder erstreckt und die über mehrere Zentren der sprachlichen Entwicklung verfügt. Als Beispiele von plurizentrischen Sprachen kann man Englisch, Spanisch, Portugiesisch und natürlich Deutsch nennen.

Nach de Cillia soll man im DaF-Unterricht diese Plurizentrität der deutschen Sprache berücksichtigen, damit die Schülerinnen eine Sensibilisierung für die unterschiedlichen Formen innersprachlicher Mehrsprachigkeit haben, sowie die Entwicklung von Normtoleranz: die Akzeptanz unterschied-

licher Normen und auch das sprachkritische Bewusstsein für die Sprachsituationen zu vermitteln.

Dieses Thema wird leider kaum im DaF-Unterricht beigebracht. Nach Ransmayr,

„Das österreichische Standarddeutsch vielfach nicht als Standardvarietät wahrgenommen wird, sondern mit Dialektgleichsetzungen konfrontiert ist und vor allem im Deutschunterricht im nicht-deutschsprachigen Ausland fälschlicherweise vielfach als Substandard- oder Nonstandardvarietät gilt“.

(RANSMAYR und RANSMAYR und FINK, 2014, S.42)

Unter der Leitung von Prof. Rudolf de Cillia, Jutta Ransmayr und Ilona Elisabeth Fink wurde im Institut für Sprachwissenschaft an der Universität Wien ein zweijährige Projektkonzept entwickelt, in dem die innersprachliche Mehrsprachigkeit innerhalb der deutschen Sprache, die Rolle von dialektalen Varietäten und die plurizentrischen Varietäten des Deutschen thematisiert wurde. Der Kontext war Deutsch als Muttersprache-Unterricht in Österreich. Es ist aber auch wichtig zu erklären, dass in Österreich 25,2% der Schülerinnen Deutsch als L2 oder L3 haben. Noch interessanter ist der Anteil in Wien: 58,4% der Schülerinnen haben Deutsch als L2 oder L3. Diese SchülerInnen lernen Deutsch nicht als Fremdsprache, aber ohne Zweifel könnte dieses Ergebnis auch für den DaF-Unterricht wichtig sein.

Für das Projekt hat man eine Untersuchung mit ca. 160 Lehrenden und 1300 Lernenden organisiert, sowie Lehrpläne und Lehrwerke

analysiert. Bei dieser Fragebogen konnten die Lehrerinnen und Lernenden mehr als eine Antwort geben. In dieser Fragebogenerhebung wurde unter anderem gefragt, wie die Sprache heißt, die die Mehrheit der Österreicherinnen als Erstsprache sprechen. Die Hälfte der Lehrerinnen und Lernende gaben als Antwort „Deutsch“. „Österreichisches Deutsch“ haben nur 20 Prozent der Lehrerinnen und 11 Prozent der Lernenden geantwortet. Die Antwort „Österreichisch“ hat man nur von 6 Prozent der Lehrerinnen und 10 Prozent der Lernenden gehört. Es wurde auch gefragt, was österreichisches Deutsch, nach Ansicht der Befragten ist. 70 Prozent der Lehrerinnen haben geantwortet, dass es ist, was man im Alltag spricht (die Umgangssprache). Nur 48 Prozent haben die standardnahe Mediensprache als Antwort gewählt. 44 Prozent haben gesagt, österreichisches Deutsch sind die Dialekte. Im Vergleich, ca. 72 Prozent der Lernenden nannten die umgangssprachliche Varietät. Die standardnahe Medien wurde von 20 Prozent gewählt und 70 Prozent die Dialekte.

Nach de Cillia ist das Ergebnis der Analyse von Lehrpläne und Lehrwerke auch nicht positiv:

Es wird dort häufig auf >>Sprach- und Schreibnormen<<, >>Sprach- und Schreibrichtigkeit<<, >>bestimmte Sprachnormen<< referiert.

(...) Plurizentrische Variation wird gar nicht thematisiert und der Umgang mit/die Thematisierung von sprachlicher Variation ist unsystematisch. (...) In den exemplarisch analysierten Lehrbüchern (je drei der meist verwendeten Lehrbuchserien aus


Volksschule, Sekundarstufe I und II) ist österreichisches Deutsch meist kein Thema, plurizentrische Konzepte werden darin nicht thematisiert, die Texte bilden zwar länderspezifische Standardvariation ab, aber spezifische und unspezifische Austriazismen / Deutschlandismen / Helvetismen bleiben für Schülerinnen unkommentiert. (DE CILLIA, 2014, S.17)

ANALYSE VON LEHRWERK IN EINER BRASILIANISCHEN SCHULE

An das Thema Plurizentrik und auch an dieses Projekt „Das österreichische Deutsch als Unterricht- und Bildungssprache“ angelehnt, habe ich die Lektion „Auf Klassenfahrt“ des Lehrwerkes „Die Deutschprofis A2“, von Klett Verlag analysiert, in der das Thema Klassenfahrt mit Salzburg verbunden ist. Um ein besseres Ergebnis zu erreichen, habe ich die Themenbereiche berücksichtigt, in denen nach Ebner (2014) die Austriazismen wirksam sind.

Obwohl die Plurizentrität perfekt zu dieser Lektion passt, ist sie komplett mit deutschländischem Standarddeutsch erstellt. Die von Ebner (2014) beschriebenen Merkmale der Austriazismen, wie Wortfelder, Wortbildung, Phraseologie, Grammatik, Aussprache und Betonung, wurden in der Lektion nicht gefunden. Lediglich die Tendenz zu höflicher und weniger direkt kann man in zwei Übungen (Abbildungen 1 und 2) der Lektion bemerken. Diese Tendenz ist aber nicht explizit, was man darum auch als einen Zufall erwägen kann, und nicht als eine bewusste Plurizentrität.

Abbildung 1: Übung in dem Kursbuch.

11 a. Welche Fragen stellen die Schüler? Hör den zweiten Teil und wähl aus.  13, 14

1. Wie lange gibt es das Aquarium im Haus der Natur?
2. Können Sie mir sagen, welcher Fisch am gefährlichsten ist?
3. Wie viel Wasser ist im Aquarium?
4. Ich möchte wissen, welche Fische es im Aquarium gibt.
5. Wie lange leben Fische im Aquarium?
6. Wissen Sie, wann die nächste Fischfütterung ist?

b. Hör noch einmal. Wähl die richtigen Angaben aus.

1. Das Aquarium gibt es schon seit Jahren.
2. Es hat Becken.
3. Im Aquarium sind insgesamt Liter Wasser.
4. Manche Fische sind Jahre alt.
5. Fütterungen kann man Mal pro Woche sehen.

13, 14


c. Lies die Fragen in a. Welche findest du höflicher?

d. Welche Fragen möchtest du stellen? Formuliere sie höflich.

Wie lange gibt es das Haus der Natur?	Was darf ich fotografieren?
Wann ist das Museum geöffnet?	Wo findet man die Alligatoren?
Wie viel kostet ein Ticket?	Was kann man in der Weltraumhalle machen?

Quelle: Die Deutschprofis A2, Klett Verlag.

Abbildung 2: Übung in dem Arbeitsbuch.

13 Was möchten die Kinder im Spielzeugmuseum wissen?  11

1. Wie viele Puppen gibt es im Museum?
Wissen Sie, wie viele _____?
2. Welcher Film läuft im Kinder-Kino?
Wir möchten wissen, _____.
3. Wie viel kostet die Modelleisenbahn?
Ich möchte fragen, _____.
4. Wie alt sind die Spielzeuge?
Können Sie mir sagen, _____?
5. Wo ist die Toilette?
Wissen Sie, _____?
6. Was kann man in der Kinderwerkstatt machen?
Ich möchte wissen, _____.

Quelle: Die Deutschprofis A2, Klett Verlag.

Was können die Lehrkräfte dann entwickeln, damit sie die Merkmale von Deutsch als plurizentrische Sprache in der Lektion auch betrachten? Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Lehrkräfte nicht unbedingt die Lektion oder die Übungen bearbeiten. Eine Möglichkeit ist es, ein Zusatzmaterial in das Thema einzubetten.

ZUSATZMATERIALIEN

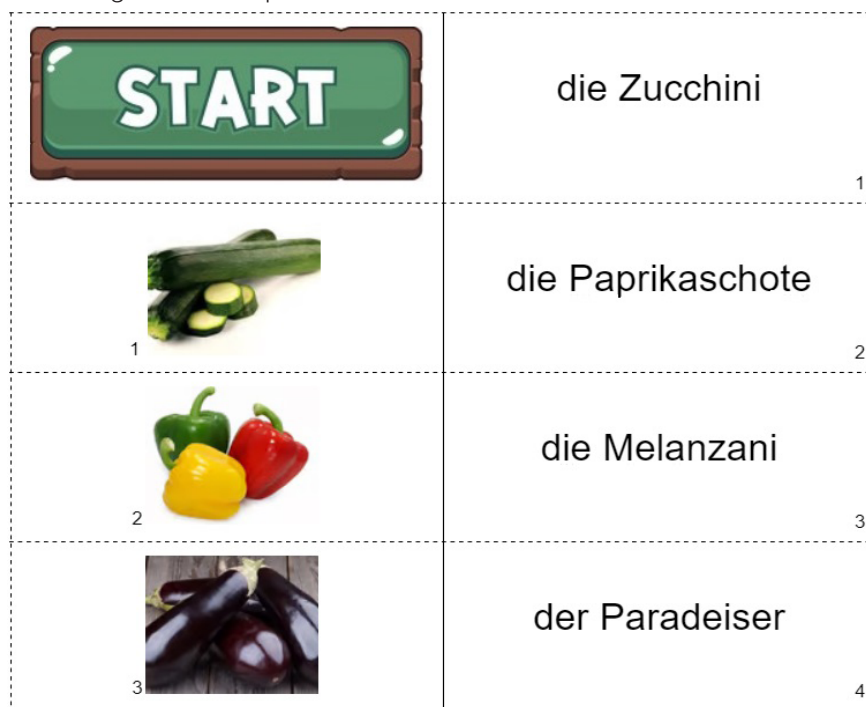
Im Teil 5.1 und 5.2 bringe ich einige Beispiele von Zusatzmaterialien, die die Lehrkräfte nutzen könnten, um die Plurizentrität zu betrachten. Wichtig ist es nur, dass wir Lehrkräfte unsere Kreativität verwenden, um mit verschiedenen Methoden und Aktivitäten unsere

Abbildung 3: Klassentagebuch.



Quelle: Die Deutschprofis A2, Klett Verlag.

Abbildung 4: Dominospiel.



Quelle: <https://docs.google.com/document/d/1AcSiKHetCdQvauQzFcAcR0oll5p8HSlaijyFkIgoB0k/edit>

Gruppe zu sensibilisieren.

Gastronomie

In der Lektion 6: Auf Klassenfahrt

gibt es ein Leseverstehen mit dem Thema „Klassentagebuch“, in dem die Kinder erzählen, dass sie „an einem Abend Würstchen gegrillt und Geschichte erzählt haben“

(Abbildung 3).

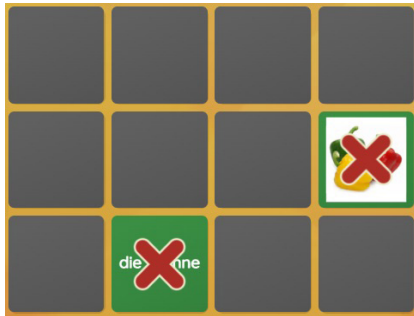
Damit ich auch Austriazismen hinzufügen könnte, hatte ich die Idee zu kommentieren, dass einige Schülerinnen der Klassenfahrt Vegetarier sind und deshalb haben sie, statt Würstchen, Ratatouille gegessen.

Obwohl Ratatouille kein österreichisches Rezept ist, ist es weltweit bekannt und die Lehrkräfte können von dem Thema profitieren, um einige Zutaten auf österreichisches Deutsch zu erklären, wie Melanzani, Paradeiser, Semmel und Topfen.

Mit diesem Kochabend haben die Lernenden eine Immersion: Sie sind jetzt auf Klassenfahrt und bereiten ein Rezept in Salzburg vor. Um die Vorkenntnisse zu aktivieren, können die Lehrkräfte den Wortschatz wie Verben oder auch die Kochgeschirre wiederholen. Die Wiederholung kann mit einem Dominospiel, Memoryspiel oder auch mit einem Onlinespiel wie Quizlet durchgeführt werden.

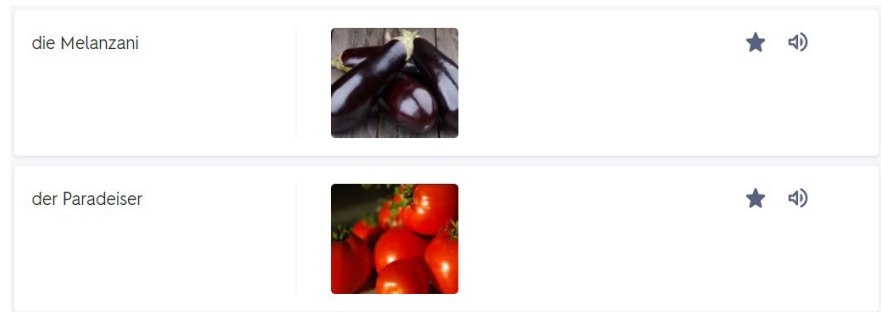
Das Dominospiel (Abbildung 4) kann die Lehrkraft ausdrucken, ausschneiden und laminieren. Die Schülerinnen spielen in Gruppen und das Ergebnis können sie selbst checken, da die Dominosteine nummeriert sind. Das Memoryspiel (Abbildung 5) können die Schülerinnen online spielen und den Wortschatz wiederholen. Das Spiel zeigt, ob die Paare richtig oder falsch sind, damit die Schülerinnen autonom spielen. Quizlet (Abbildung 6) ist ein Spiel, in dem die Schülerinnen den Wortschatz mit Flashcards üben oder wiederholen können. Mit dem Spiel ist es auch möglich, die Wörter zu hören und mit anderen Schülerinnen Gruppen zu bilden,

Abbildung 5: Memoryspiel.



Quelle: <https://wordwall.net/pt/resource/59219681/ratatouille>

Abbildung 6: Quizlet.



Quelle: <https://quizlet.com/br/814753882/ratatouille-mit-topfen-flash-cards/?i=4amnx&x=1jqd>

Abbildung 5: Memoryspiel.



Ratatouille

Zutaten:

500 g Zucchini
3 Paprikaschoten
1 Melanzani
600 g gestückelte Paradeiser (frisch oder aus der Dose)
1 Zwiebel
3 Knoblauchzehen
Kräuter (Kräuter der Provence wie Rosmarin, Thymian und Oregano)
100 g Topfen
EL Olivenöl (extra vergine)
Salz
Pfeffer

Arbeitszeit: ca. 10 Minuten
Kochzeit/Backzeit: ca. 25 Minuten
Gesamtzeit aktiv: ca. 35 Minuten

Vorbereitung:

- Wasche die Melanzani, schneide sie in Würfel und gib sie in eine Schüssel. Bestreue sie mit 2 Teelöffel Salz, verrühre sie und lasse sie 10 Minuten wässern.
- Wasche die Paprika und die Zucchini, entkerne sie und schneide sie in Würfel.
- Schale ebenfalls die Zwiebel und Knoblauch und würfel beides klein.
- Nimm dir eine große Pfanne, gib etwas Olivenöl hinein und dünste zuerst die Zwiebel darin an. Füge dann die Zucchini- und Paprikawürfel hinzu und brate sie mit.
- Gieße die Melanzani ab und füge sie samt dem Knoblauch zu. Lass alles zusammen etwas brutzeln.
- Gib die gestückelten Paradeiser hinzu, würze das Ratatouille mit den Kräutern der Provence und lasse es für 10-15 Minuten köcheln.
- Füge den Topfen nur am Ende hinzu und serviere das Ratatouille mit Semmel.

Quelle: <https://wordwall.net/pt/resource/59219681/ratatouille>

Interessant wäre es auch, wenn die Schülerinnen die Austriazismen im Spiel noch nicht haben. Nachdem die Schülerinnen die Vorkenntnisse

aktiviert haben, kann die Lehrkraft das Lesen des Rezeptes (Abbildung 7) vorschlagen, in dem die unbekannten Austriazismen einen

Wissensdurst in den Schülerinnen erwecken können.

Die Analyse des Rezeptes kann mit Fragen wie „Welche Zutaten kennt ihr?“, „Welche Zutaten kennt ihr nicht?“, „Was kann das sein?“, „Warum steht am Rezept 'Paradeiser' statt Tomaten?“ geführt werden. Nachdem die Lernenden einige Hypothesen mit der Gruppe teilen, kann die Lehrkraft natürlich erklären, dass das österreichische Standarddeutsch anders als das deutschländische Standarddeutsch ist. Und klar, auch viel Spaß beim Kochen haben!

Andere Beispiele

Das Klassentagebuch (Abbildung 3) wurde - auch wenn es fiktiv ist - von einem oder einer deutschen Schülerin geschrieben, denn es gibt typische deutschländische Ausdrucksformen, wie zum Beispiel „Wir sind durch das Stadtzentrum gelaufen“. Österreicher würden normalerweise „Wir sind durch das Stadtzentrum gegangen“ schreiben oder sagen. Wenn man diesen Ausdruck thematisiert, kann man auch auf einen grammatikalischen Unterschied zwischen den beiden Normen hinweisen. Eine andere Möglichkeit wäre auch den selben Text von einer fiktiven österreichischen

Schülerin mit einigen Unterschieden schreiben lassen, zum Beispiel die Verwendung des Perfekts. Die Lernenden sollten dann die Unterschiede finden.

FAZIT

Obwohl man kaum Merkmale von Varietäten in Lehrwerken findet und Deutsch als eine plurizentrische

Sprache nicht thematisiert wurde, sind die Lehrkräfte auch dafür verantwortlich. Wir, als Lehrkräfte, sollten nicht einfach einverstanden sein, dass die Lehrwerke die Plurizentrität nicht berücksichtigen. Manchmal haben wir diese Sensibilisierung nicht, oder sogar keine Beherrschung von anderen Varietäten. Es kann sein, dass wir noch in den Kinderschuhen stecken, aber bei uns Lehrkräften muss der Lernprozess

immer weiter andauern.

Es kann scheinen, dass die Schülerinnen mit den zusätzlichen Unterrichtsstunden nicht viel über das österreichische Standarddeutsch gelernt haben. Wichtig ist es aber nicht, eine komplette Unterrichtsstunde mit österreichischem Deutsch zu führen, sondern je nachdem ein bisschen thematisieren, damit die Schülerinnen langsam verstehen, dass Deutsch eine plurizentrische Sprache ist. ■

QUELLEN

DE CILLIA, RUDOLF: Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. Ide, Klagenfurt, Heft 3, S. 9-19, 2014.
EBNER, JAKOB: Österreichisches Deutsch Kompakt. Was Schüler und Lehrer wissen sollten. Ide, Klagenfurt, Heft 3, S. 20-32, 2014.

RANSMAYR, JUTTA; FINK, ILONA ELISABETH: Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Vorläufige Ergebnisse des FWF-Projekts. Ide, Klagenfurt, Heft 3, S. 40-52, 2014.

SWERLOWA, OLGA: Die Deutschprofis A2. 1.ed. Stuttgart, 2016.

Tradução e o ensino de alemão como língua estrangeira: novo olhar

Levy da Costa Bastos¹ | UERJ

Este artigo destina-se a discutir uma prática docente no âmbito do ensino universitário. Será abordado o tema da tradução literária, aqui entendida como uma ferramenta dos estudos germanísticos, mais particularmente do ensino de literatura de língua alemã. Tal prática insere-se no contexto da interculturalidade. Reconhece, por isso mesmo, não somente a importância do encontro de culturas, mas também move-se na direção da descoberta daquilo que é estrangeiro e do multilinguismo. Daí deriva seu propósito manifesto de superar estereótipos e construir pontes que permitam o diálogo fecundo e o aprendizado recíproco. Entendo que essas premissas permitem abrir picadas e, quem sabe, pavimentar o caminho para a construção de uma sociedade orientada para a tolerância e o respeito à diversidade. Partimos, portanto, do pressuposto de que a tradução, desenvolvida como uma prática crítica e contextualizada, pode, entre outras coisas, promover a competência cultural dos/as estudantes.

Nossa experiência didática foi resultante do oferecimento de um curso de literatura de língua alemã, ao longo de um semestre, para estudantes de nível B1 no curso de graduação de Português/alemão do Instituto de Letras da UERJ. Esse dado servirá como referência balizadora para todas as considerações apresentadas neste artigo. Um conceito de fundo nesse artigo é o de que a tradução, na esteira do Quadro Europeu de Referência

(doravante QEC), é compreendida como uma 5. competência. Como uma habilidade de caráter crítico-reflexiva, que se concentra não apenas em aspectos linguísticos, mas também culturais.

DISSIPANDO EQUÍVOCOS: DO QUE REALMENTE ESTAMOS FALANDO?

À primeira vista, o tema tratado

neste artigo pode gerar confusão, se desse a entender que pretendemos retomar o uso de um método utilizado no ensino de línguas, há muito superado. Falando de tradução e seu uso no ensino de alemão como língua estrangeira (doravante ALE) não estamos, em hipótese alguma, tentando a restauração ou a reedição do método utilizado no século XIX e, mesmo tendo sofrido inumeráveis e persistentes críticas, sobrevive até nossos dias. Hoje, inclusive, presente em alguns manuais para aprendizado de alemão (HUNEKE/STEINIG, 2005, p. 163-166). Referimos-nos ao Método gramática e tradução (doravante MGT).

O MGT foi uma abordagem de ensino dedutivo, originalmente desenvolvido para o ensino das línguas clássicas (grego e latim). Exatamente por isso, centrava-se em regras gramaticais, primando pela memorização de listas de palavras. Na utilização dessa abordagem, as aulas estavam centradas na figura do/a professor/a, e com o foco na

¹ Professor adjunto de Língua e literatura alemã da UERJ.

oralidade. Na sua base residia também a ideia da equivalência absoluta entre as línguas. Em suma, pode-se dizer que o MGT consistia em realizar exercícios com palavras, expressões e frases desconectadas. Isoladas de seu contexto histórico-vivencial. Destaque-se esse último aspecto, pois exatamente na oposição a ele é que vemos uma das mais ricas contribuições do uso da tradução no ensino de literatura de língua alemã. Nossa compreensão é de que textos literários podem, sim, ser compreendidos como textos reais, uma vez que expressam uma realidade histórico-cultural. Literatura é cultura.

No contexto do MGT a tradução era instrumento metodológico fundamental e a teoria de referência era a linguístico-descritiva. Isso, obrigatoriamente, fazia com que a aprendizagem estivesse ancorada no respeito das regras (ROMANELLI, 2009, p. 205). O MGT caracterizou-se também por sua ênfase na dimensão cognitiva, desconsiderando o acesso às questões comunicativas e emocionais. Não é injustificado, portanto, o fato de ele ter sido originalmente chamado de “*preussische Methode*” (ASCHER, 2019, p. 29)

Posto que o uso da tradução no MGT, diferentemente do que ocorre hoje, estava centrada exclusivamente em propósitos gramaticais, em sua aplicação para as línguas modernas, objetivava o domínio das estruturas sintático-gramaticais e o conhecimento lexical. Isso explica o papel preponderante da memorização. As competências da fala e da escuta foram deliberadamente desconsideradas, uma vez que seu objetivo não era o uso espontâneo da língua estrangeira (doravante LE), mas sim o treinamento cognitivo/intelectual, ajudado por um acesso lógico a esta língua.

O MGT foi alvo de crítica já no

século XIX pelo movimento reformista. Por conta disso, em oposição a ele surgiu, num primeiro momento, o “método direto”. Aqui a expressão “direto” quer significar a aula baseada numa única língua, para assim, proporcionar um acesso à LE em seu confronto com a língua materna. Com o aparecimento do método direto de Maximilian Berlitz o uso da tradução no ensino de LE recrudescer (ASCHER, 2009, p. 30). Pode-se dizer que foi propositalmente suprimido. Todos os métodos que surgiram em decorrência da crítica ao MGT têm em comum o banimento, em maior ou menor intensidade, da tradução e a centralização da LE. Lamentavelmente, o que ocorreu, pode-se dizer, foi a implantação hegemônica do monolinguismo.

Nos anos 1970/1980 surge a abordagem comunicativa com seu acento na interação entre os/as aprendizes, seu foco no significado, e seu uso da língua em perspectiva contextualizada, além do fim da memorização como estratégia de aprendizado. Entretanto, somente nos anos 1990, é que toma forma a perspectiva intercultural, a qual se orienta na direção dos/as aprendizes. Aqui é oportuno que se ressalte que isso não significou a supressão dos métodos e abordagens anteriormente praticados. É mais acertado falar-se da integração das diferentes abordagens e métodos. No encontro e na síntese de diferentes métodos, prevalece, todavia, como fato enucleador: o foco na competência comunicativa intercultural e, conseqüentemente, no uso da tradução. Esta passa a ser vista como uma mediação linguística (EVANGELISTA, 2019, p. 3).

Reconhecendo a enorme relevância do encontro de culturas, da descoberta do estrangeiro e do

plurilinguismo, partimos do princípio de que a tradução desenvolvida como prática educativa, crítica e contextualizada, pode promover a melhor competência cultural de aprendizes. Na base da abordagem intercultural encontra-se a “compreensão do estrangeiro” (BOHUNOVSKY, 2009, p. 176). Estamos, então, falando de conhecimento cultural, que não pode ser confundido ou reduzido a um tipo de conhecimento global estereotipado sobre a língua estrangeira. Conhecimento cultural é, na verdade, uma construção (de caráter interminável) de padrões culturais de interpretação (*kulturelle Deutungsmuster*) determinante e significativa para a comunidade comunicativa (ALTMAYER, 2004, p. 76-77).

A compreensão do estrangeiro, é bom que se diga, é uma atividade permanente e complexa, que acontece de três formas: a) no contato com a estrutura da língua estrangeira; b) no encontro de pessoas que falam a língua estrangeira e, c) na leitura de textos escritos na língua estrangeira. Altmayer entende que é por meio da leitura de textos que se dá o acesso a essa cultura estrangeira, daí ele afirmar a possibilidade de abordarmos uma cultura como texto (2004, p. 11). Essa foi a experiência que fizemos ao longo de um semestre no ensino de literatura de língua alemã para estudantes de nível B1 no curso de graduação de Português/alemão na UERJ.

Em nosso tratamento do tema, a tradução não foi vista como atividade profissional. Isso estaria mais no escopo de uma formação específica para tradutores/as. Demandaria, por isso, que fosse considerada em toda a sua especificidade, relevância e complexidade. Para o fim que nos

interessa, a tradução, não tem sido mais usada como um método (como na era MGT), mas sim como uma forma de exercício ou como tarefa de aprendizagem. Insere-se, portanto, no contexto de outra concepção pedagógica. Isso faz com que a ênfase dominante não se deixe reduzir à avaliação, mas sim, à comunicação e ao desenvolvimento de habilidades.

MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA: OUTRA FORMA DE ABORDAR A TRADUÇÃO

Uma baliza que pode bem orientar o uso da tradução no ensino de língua alemã (e consequentemente de literatura de língua alemã) é o Quadro Europeu de Referência (QEC). Trata-se de um importante documento que direciona o ensino de línguas na Europa. Deve ser, obviamente, visto como uma referência, um ponto de partida, mas nunca um ponto de chegada. Tem virtudes, mas também limites claros, especialmente pelo fato de ter sido gestado com uma preocupação legítima, mas referindo-se originariamente a um contexto distinto do brasileiro (BOHUNOVSKY, 2009, p.171).

O QEC vê a tradução como uma Mediação Linguística (doravante ML). Isso não deve, todavia, fazer parecer ou permitir que se conclua que ele preconiza o retorno ao MGT. No QEC, a ML é vista como uma atividade comunicativa própria (FISCHER, 2012, p. 2). Dando a esta um caráter de 5. habilidade. No contexto do QEC, as atividades de resumir e parafrasear são entendidas como atividades mediadoras. Tal mediação pode ter, tanto, um caráter oral, quanto escrito.

Ela é um conceito geral para diferentes formas de transmissão, transferência e/ou tradução de um texto de partida em um texto de chegada.² Se aplicando, por consequência disso, não somente a uma tradução (*Übersetzung*), mas também a uma interpretação (*Dolmetschen*). Há consistentes argumentos em favor da ML. Ela “media” um aprendizado consciente das estruturas de Língua Materna e Língua Estrangeira, impedindo uma transferência negativa por meio da indicação das diferenças entre ambas, é também um importante meio para a semantização, além de possibilitar/demandar o registro de informações lexicais.

O USO DA TRADUÇÃO EM SALA DE AULA

Depois de sua proscrição, a tradução está voltando ao ensino de LE (BOHUNOVSKY, 2009, p. 169). Pode-se dizer que, nos últimos anos, a tradução no ensino de LE experimenta uma verdadeira renascença (ASCHER, 2009, p. 32). Assumido, todavia, que não tratamos da tradução na perspectiva do MGT, cabe agora, pormenorizar os elementos constituintes de nossa abordagem da tradução no ensino de ALE.

Uma primeira premissa que tem norteado nossa prática é a percepção de que, se queremos entender em sua plenitude as possibilidades que se descortinam quando do uso da tradução em ALE, precisamos compreender com clareza o significado de traduzir (KEIM, 2003, p. 384), pois a tarefa tradutória cumpre bem o seu papel quando: cria a sensibilidade para a vinculação cultural da forma

de compreensão, promove o conhecimento das convenções culturais linguísticas e não linguísticas da cultura estrangeira em contraste com a própria, oferece uma metodologia para a análise textual funcional, possibilita não somente o reconhecimento de problemas inerentes a toda tradução, mas também ajuda no desenvolvimento de estratégias para sua superação, e por fim, quando permite conhecer a especificidade cultural de diferentes tipos de textos. Esses traços caracterizadores serviram como balizas em nossa atividade tradutória em sala de aula.

A tradução, quando utilizada como atividade pedagógica em sala de aula, desempenha uma função comunicativa (KEIM, 2003, p. 385). Vale dizer que, por meio dela, criam-se elementos úteis que auxiliam na aquisição de conhecimento linguístico, contrastivo e cultural (*“landeskundlich”*). Entendemos que tudo é perpassado pela perspectiva da multiculturalidade. Na ML, a tradução, ressalte-se, não se tratando em primeira instância de uma atividade profissional, refere-se prioritariamente à tradução (interpretação) de situações corriqueiras. O acento recai, por isso, sobre a espontaneidade. No contexto da sala de aula, ao traduzir um texto literário, encontramos-nos numa *“Laborsituation”*.

Se por um lado, na prática da tradução profissional, destacam-se elementos como a exatidão, a clareza terminológica e a legibilidade, quando, por outro lado, recorremos à tradução no contexto da ML, o acento recai no contexto/sentido, na equivalência comunicativa, na relevância do conteúdo, na interação face à face e nas vivências do dia a dia.

²Está subentendido aqui que nos referimos predominantemente ao trabalho com textos e não à interpretação de discurso oral. Não obstante, os pressupostos que orientam a prática de ambos são idênticos.

Os elementos que constituem a marca ou a necessidade de uma tradução profissional, como a estrutura da frase, os modelos fonéticos e os meios estilísticos do original, não são de todo desconsiderados, mas não estão em primeiro plano.

Ainda tem havido, não se pode negar, quem levante objeção à inserção da tradução no ensino de LE. Para estes, são pontos contrários o fato de que a tradução impediria a produção da LE, além de bloquear o aprendizado de outras habilidades. Esses entendem também que a habilidade da ML seria uma demanda muito elevada para o que se propõe o ensino de LE. A isso se some a percepção destes críticos de que o tempo para a prática efetiva da tradução em sala de aula seria muito reduzido (RÖSLER, 2012, p. 147). Por fim, quem se opõe ao uso da tradução em sala de aula argumenta que a ML não seria suficientemente exata para a semantização.

Desde nossa experiência em sala de aula, no trabalho com textos de literatura de língua alemã, entendemos que a importância da ML se deixa reconhecer no fato de possibilitar a ele-vação da competência linguística dos aprendizes. Entendemos que a ML, no contexto do QEC, deva ser entendida como uma competência, tanto receptiva, quanto produtiva (RÖSSLER, 2012, p. 146). Demandando capacidades e habilidades que vão além de todos os âmbitos da com-

petência funcional comunicativa. Isso, na prática da sala de aula, demonstrou ter valor quando utilizada contrastivamente: aos/às estudantes foi dada a oportunidade de comparar o texto original alemão, com uma tradução já publicada em língua portuguesa. Isso reforça a importância da ML quando inserida no contexto da proposta intercultural e comunicativa. Falamos, portanto, de competências que não se restringem somente às questões técnicas, indo também na direção de temáticas sociológicas, políticas e éticas, e acima de tudo nas dimensões linguísticas e interculturais da ação mediadora.

Feitas as considerações de fundo mais teórico, resta-nos, agora, abordar, mesmo que de modo não aprofundado, a aplicação que fizemos da tradução no ambiente de aprendizagem de literatura de língua alemã em sala de aula. Entendemos que a tradução, sendo decisiva na aquisição da 5. competência, permite também a formação da consciência linguística nos aprendizes. Ela é, sim, um importante recurso pedagógico, contribuindo também para conhecimento da estrutura de um texto, além de ser um meio eficaz para desvelar as características do código linguístico materno.

Nossa prática em sala de aula se orientou pela convicção de que a tradução é didaticamente vantajosa por ser promotora de uma reflexão, ao nível contrastivo-comparativo.

Tocando as relações internas entre as várias formas e as várias estruturas das línguas envolvidas. Com ela, os aprendizes são motivados a pensar comparativamente (ROMANELLI, 2009, p. 213), permitindo a realização do “jogo” entre duas línguas (RÖSLER, 2012, p. 147).

Entendo que traduzir textos literários em sala de aula é um componente profundamente enriquecedor do processo de aprendizagem da LE. Sobram motivos em favor desta prática, mas ela requer, por outro lado, um reposicionamento do/a papel do/a professor/a nesse processo. É importante que os/as estudantes recebam dele/a um feedback quanto às suas opções de tradução. Não se pode desconsiderar o fato de que os/as estudantes estão num processo de aprendizado e um retorno do/a professor/a pode ser elucidativo nos casos em que os/as estudantes se mostram inseguros/as em seu processo tradutório. É necessário haver ocasião em sala de aula para que as diferentes versões de tradução possam ser discutidas (BOHUNOVSKY, 2009, p.175). Isso dá mais segurança aos/às estudantes, porque os/as conscientiza de que traduzir é sempre uma questão de opção, entre variadas alternativas. Traduzir é também uma forma de reescrita. Por isso mesmo não pode haver tradução perfeita ou definitiva.

Seguem-se de dois exemplos de textos literários do início do século

Poema “Spruch”

Texto de partida	Tradução A	Tradução B
Solang du um Verlornes klagst Und Ziele hast und rastlos bisst, Weißt du noch nicht, was Friede ist.	Enquanto você lamentar por coisas perdidas E tiver objetivos e estiver inquieto, Você ainda não sabe o que é a paz.	Enquanto você lamentar por coisas perdidas E tiver objetivos, inquieto Você não saberá ainda o que é paz

Poema "Glück"

Texto de partida	Tradução A	Tradução B
Kein Stern, kein Laub soll fallen -Du musst mit ihm vergehn!	Nenhuma estrela e nenhuma folha devem cair, deves perecer com elas,	Nenhuma estrela, nenhuma folha cairá - Você deve perecer com ela!
So wirst du auch mit allen Allstündlich auferstehn.	É desse modo que tu também, a cada momento, junto a tudo ressuscitarás.	Então você também se levantará a cada hora com todos.

XX. Ambos foram objeto de estudo prévio em sala de aula, no curso de Literatura alemã III. Tanto no âmbito lexical, quanto sintático. Servimo-nos de dois poemas de Hermann Hesse: "Spruch" (anexo 1) e "Glück" (anexo 2). Procurou-se fazer a tradução vinculada ao conhecimento do contexto gerador do texto original. Aquilo que podemos chamar de "externes Wissen" do texto. Sabemos que uma tradução será mais eficaz quando referida a um texto, cujo autor/a, destinatários/as de primeira hora (recepção) e o contexto histórico-social no qual foi gerado, estiverem claros para quem o traduz. Outras obras de H. Hesse também foram objeto de análise e discussão em sala de aula ao longo do semestre letivo. Isso contribuiu para comunicar maior consistência conceitual à tradução. Aqui apresentam-se duas traduções, escolhidas como amostragem entre outras que também foram realizadas pelos/as estudantes ao longo do semestre letivo.

Há semelhanças e também dessemelhanças presentes nas perícopes acima. Na primeira alternativa (Tradução A) a tradução segue com mais proximidade o texto de partida: "E tiver objetivos e estiver inquieto". A Tradução B preferiu não inserir o verbo. Com isso, alcançou intensificar uma dimensão de poeticidade, enquanto

prefere a sugestão, em detrimento da clareza, registrando apenas o estado de alma de quem é referido na poesia: "inquieto".

No verso seguinte há duas posições possíveis exploradas pelas traduções: uma opta pelo tempo presente: "Você ainda não sabe...", enquanto a tradução B decide-se pelo tempo futuro. Em sala de aula essa diferenciação ensejou rica discussão de caráter estético, e por que não dizer, também de caráter existencial. Sempre tendo como pano de fundo, questões linguísticas. Tangencialmente discutiram-se também os limites e alcances da liberdade do/a tradutor/a no ato de traduzir.

Ao traduzir o poema Glück deparamo-nos, já na opção pelo título diante de uma tomada de posição dos/as estudantes tradutores/as, visto que eles desejaram comunicar um elemento de "estranhamento" à tradução. Preferiram a palavra original ao seu equivalente português: felicidade. Depreende-se daí que os/as estudantes entenderam bem que a tarefa do/a tradutor/a implica em movimentar-se num complexo universo de significações. Uma tradução pode ter feições provocativas, sobretudo visando a mobilizar aquele que lê o texto num contexto diverso do autor original.

A tradução B "joga" com a

inserção do pronome e com o uso do futuro: "Nenhuma estrela, nenhuma folha cairá - Você deve perecer com ela!". O adjetivo "allstündlich" provocou, num primeiro momento, relativa insegurança entre os estudantes por conta da multiplicidade de possibilidades de tradução. Isto está indicado nas diferentes opções tradutórias: "a cada momento" (tradução A) e "a cada hora" (tradução B). Isso não implicou em diferença significativa das traduções. Contribuiu isso sim, para dar mais segurança aos/às estudantes tradutores/as, ao deixar claro que não há tradução perfeita e definitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reinserção da tradução como prática auxiliar no ensino de alemão como língua estrangeira, mais especificamente, em aulas de literatura de língua alemã, revela-se sob inúmeros aspectos, altamente produtiva. Reconhecidos os riscos que poderiam advir de seu uso como uma forma repetida do antigo MGT, ela torna a leitura, análise e interpretação de textos literários mais eficazes. Sem falar na enorme contribuição derivada da prática do diálogo em sala de aula. Refiro-me aqui à partilha de saberes entre os/as estudantes. E não é outro

o objetivo da ML: mediar percepções e olhares distintos sobre a realidade. Especialmente quando vista sob múltiplas perspectivas.

Partindo-se do pressuposto que textos literários são realidades culturais, também aqui a tradução permite um diálogo fecundo entre o universo vivencial dos/as estudantes e aquele (o texto) sob a qual se debruçam visando a encontrar possíveis equivalências com sua realidade. Isso permite a interação entre dois mundos. Oportuniza, de igual forma, o encontro com o “estrangeiro” e isso é uma experiência enriquecedora sob todos os aspectos.

A tradução dos textos de Hermann

Hesse permitiu aos/as estudantes uma maior aproximação ao seu conteúdo e, conseqüentemente, uma interpretação mais segura dos mesmos. Essa prática tradutória possibilitou também uma discussão mais assertiva de questões de caráter estético que seguiram à leitura e interpretação dos mesmos. As diferentes traduções foram vistas como possibilidades legítimas meios de aproximação e tratamento crítico de um texto literário. Isso deu maior confiança aos/às estudantes em seu exercício da tarefa tradutória. Observou-se, por fim, um acréscimo no aproveitamento global do curso de literatura de língua alemã por parte dos/as estudantes. Traduzindo,

se sentiram mais próximos do texto. Reescrevendo-o em sua tradução, operaram algo como uma apropriação do mesmo. Isso só fortalece nossa percepção de fundo, de que a tradução em sala de aula é ferramenta relevante também quando se tratando de aulas de literatura de língua alemã. A tradução não substitui a necessidade de uma abordagem efetivamente estética do texto literário. Ela permite, entretanto, que a aproximação a ele se dê de forma mais intensa. Traduzir textos literários comunica uma maior proximidade àquilo que o texto pode dizer. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMAYER, Claus, Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach DAF. München: ludicum, 2004.
- ASCHER, Claudia, Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, v. 8, n. 2, 2009, p. 200-219.
- Idem, Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Porto: FLUP, 2019, p. 25-43
- AZENHA JR., João, (2006). O lugar da tradução na formação em letras: algumas reflexões. Cadernos de Tradução v. 17, n. 1, p. 157-188.
- BOHUNOVSKY, Ruth, A tradução e o ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 50(1):, Jan./Jun. 2011, p. 205-217
- Idem. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro e o papel da tradução. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 8, n.2, 2009, p. 170-184.
- EVANGELISTA, Maria Cristina R. G., Atividades tradutórias para ensino de alemão: uma análise baseada em argumentos contrários à tradução no ensino línguas estrangeiras, Pandaemonium, São Paulo, v. 22, n. 38, set.-dez. 2019, p. 1-30
- Idem. Aprendizagem da língua alemã em contexto universitário por meio da produção de textos associada à tradução, Pandaemonium, São Paulo, v. 20, n. 32, set.-dez. 2017, p. 211-243
- _____, Sprachmittlung und Mediation für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ). Pandaemonium, São Paulo, v. 25, n. 46, mai.-ago. 2022, p. 202-208.
- FISCHER, Jenny, Übersetzen als Sprachmittlung im Deutsch im DAF-Unterricht, Dissertação de Mestrado. Leipzig, 2012
- HUNEKE, Hans-Werner/STEINIG, Wolfgang., Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: ESV Verlag, 2005
- KEIM, Lucrecia, Übersetzung im DaF-Unterricht. Info DaF 30, 4 (2003), 383–394.
- ROMANELLI, Sergio, O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, 2009, p. 200-219.
- RÖSLER, Dietmar, Deutsche als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler, 2012.

ANEXO 1: Glück

Texto de partida	Tradução A	Tradução B
<p style="text-align: center;">Glück</p> <p>Solang du nach dem Glücke jagst, Bist du nicht reif zum Glücklichsein, Und wäre alles Liebste dein. Solang du um Verlorne klagst Und Ziele hast und rastlos bist, Weißt du noch nicht, was Friede ist.</p> <p>Erst wenn du jedem Wunsch entsagst, Nicht Ziel mehr noch Begehren kennst, Das Glück nicht mehr mit Namen nennst,</p> <p>Dann reicht dir des Geschehens Flut Nicht mehr ans Herz – und deine Seele ruht.</p>	<p style="text-align: center;">Glück (felicidade)</p> <p>Enquanto você perseguir a felicidade Você não está pronto para ser feliz E tudo que for querido por você Enquanto você lamentar por coisas perdidas E tiver objetivos e estiver inquieto, Você ainda não sabe o que é a paz. Somente quando você renuncia a todo desejo, Não conhece mais o objetivo ou desejo, Não dá nome mais a felicidade,</p> <p>Então a enxurrada de eventos Não atingirá mais seu coração, e sua alma descansará.</p>	<p style="text-align: center;">“Glück”</p> <p>“Enquanto você perseguir a felicidade Você não estará pronto para ser feliz E tudo que for querido por você Enquanto você lamentar por coisas perdidas E tiver objetivos, inquieto Você não saberá ainda o que é paz Somente quando você renuncia todos os desejos, Não conhece mais os objetivos, Não dá nome mais a felicidade</p> <p>Então a enxurrada de eventos, Não afligirá mais seu coração. E sua alma descansará”</p>

ANEXO 2: Spruch

Texto de partida	Tradução A	Tradução B
<p style="text-align: center;">Spruch</p> <p>So musst du allen Dingen Bruder und Schwester sein, Dass sie dich ganz durchdringen, Dass du nicht scheidest Mein und Dein. Kein Stern, kein Laub soll fallen - Du musst mit ihm <u>vergehn!</u> So wirst du auch mit allen Allständiglich auferstehn.</p>	<p style="text-align: center;">Ditado</p> <p>De todas as coisas debes ser irmão e irmã, de modo que elas te atravessem por completo, de modo que não dividas o Meu e o Teu.</p> <p>Nenhuma estrela e nenhuma folha devem cair, deves perecer com elas, É desse modo que tu também, a cada momento, junto a tudo <u>ressuscitarás.</u></p>	<p style="text-align: center;">Spruch (ditado)</p> <p>Portanto, você deve ser irmão e irmã de todas as coisas, Para que elas penetrem em você completamente, para que você não separe o meu e o seu.</p> <p>Nenhuma estrela, nenhuma folha cairá - Você deve perecer com ela! Então você também se levantará a cada hora com todos.</p>

Exercitando o pensamento **sensível** com **Augusto Boal**, para tomar a palavra **em língua** estrangeira

Rebecca Gramlich, Thereza de Jesus Santos Junqueira | Goethe-Institut Salvador

Nas aulas de alemão como língua estrangeira (DaF), a partir de uma perspectiva decolonial e politizada, estabelecemos como objetivo a sensibilização dos alunos para que eles se conscientizem do significado de “tomar a palavra” no idioma estrangeiro e, com isso, exercitem uma atuação linguística autoconfiante e competente.

A expressão “tomar a palavra” comporta um conteúdo político, além da implicação linguística propriamente dita. Mesmo no idioma materno, muitas vezes, tantas pessoas não conseguem se manifestar e, muito menos, serem ouvidas. Comunica-se pela metade, uma vez que se desconsidera o componente político da comunicação.

Os motivos da ausência de audiência são variados, sendo que muitos deles são socialmente estruturantes, ancorados que estão no sistema opressivo que onera injustamente aqueles que fogem à maioria. Outras razões residem na incapacidade individual de se colocar, seja por não ter consciência dos diferentes pressupostos culturais implicados e impregnados no corpo falante, seja pela intimidação ante um outro supervalorizado pelos

detentores do poder. Assim, percebe-se que, para tomar a palavra é preciso mais do que habilidade linguística, adquirida através do ensino racional de vocabulário e gramática.

Com esse pressuposto, recorreremos ao Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1931-2009), que nos lembra, com seu conceito de “pensamento sensível”, que primeiro nos comunicamos não-verbalmente, com o nosso corpo, que através dele experimentamos nosso ambiente e nossa própria língua, e que é preciso ter consciência desse ponto de partida quando estamos em contato com o outro. Nesse artigo, tencionamos desenvolver a noção de pensamento sensível e relatar, com exemplos práticos, como experimentamos esses conhecimentos nas aulas de alemão como língua estrangeira.

Portanto, percebemos que a

aquisição da língua estrangeira caminha junto com a questão política. Tomar a palavra, falar o que pensamos e sentimos, seja em nossa língua, seja na língua estrangeira, é um ato político, porque quando falamos, colocamos algo novo no mundo, nesse tomar a palavra, nós mostramos quem nós somos para o outro.

AS PREMISSAS DE AUGUSTO BOAL PARA O TEATRO, SITUADAS EM UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA ALEMÃ

Como podem os educadores preparar os aprendizes para tomar a palavra (na língua estrangeira) e, com isso, comunicar-se de modo eficaz? Com essa pergunta, nós nos aproximamos não apenas do propósito de uma aula de língua estrangeira, mas também do principal propósito do Teatro do Oprimido (TO), conforme concebido por Augusto Boal, e que segue conduzido mundo afora através de seus multiplicadores. Tomar a palavra significa, em nosso contexto,

apropriar-se da língua estrangeira e lutar por uma experiência subjetiva com ela no palco da sala de aula, que é, ao mesmo tempo, o palco da vida.

Esse propósito detém, por sua vez, ao mesmo tempo, um aspecto didático e outro político, os quais deveriam ser perseguidos em todo processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois dominar outra língua, segundo Boal, “abre uma nova chance de experimentar a realidade e de comunicar essa experiência para outras pessoas” (Boal, 1979, p.42; tradução nossa). Para o autor, em um processo coletivo de encenação, que aqui apresentamos paralelamente ao processo de ensino-aprendizagem: “Todos devem aprender coletivamente, espectadores e atores, nenhum é mais que o outro, nenhum sabe melhor que o outro: aprender, descobrir e decidir coletivamente” (Boal, 1979, p.8, tradução nossa). Em uma aula de língua estrangeira, aprendem, ao mesmo tempo, os educandos e os educadores, uma vez que todos contribuem, enquanto atrizes e atores, para o acontecimento da aula (Bryant & Schlockermann, 2022, S. 376).

Além dos princípios didático-metódicos de orientação para a ação (*Handlungsorientierung*), ativação das alunas e alunos e orientação para a interação, que já são conhecidos daqueles que estudam e ensinam línguas estrangeiras, pensa-se, a partir de Boal, em um princípio que conduza a interação intercultural. Com esse intento, revela-se bastante sugestiva sua obra intitulada “Exercícios e jogos para atores e não atores”, na qual Boal alerta para o fato de que cada jogador/jogadora traz consigo as suas próprias experiências e conhecimentos prévios individuais, com os quais pode dar a sua opinião e aprender com os outros

participantes” (Boal, 2021, tradução nossa). O conceito de pensamento sensível de Boal oferece uma resposta à pergunta “como?” ou seja, como é possível ensinar e aprender nessa perspectiva intercultural?

PENSAMENTO SENSÍVEL COMO *MODUS OPERANDI*

Em sua última obra, publicada postumamente com o título *A estética do Oprimido*, Boal distingue entre dois tipos de pensamento e, por conseguinte, duas formas diferentes de expressão: pensamento sensível (estético) e simbólico (racional) (2009, p. 40). O pensamento sensível está intimamente relacionado à forma como percebemos o mundo através dos nossos cinco sentidos, de como o compreendemos e nos posicionamos com nosso corpo de uma forma muito particular. Tudo o que é novo, é experimentado primeiro através do corpo. Entre outras coisas, o pensamento sensível assume uma tarefa organizacional ao perceber, selecionar e classificar novas informações (por exemplo, um novo idioma). Estas permanecem, assim, conectadas às experiências sensíveis originais.

Como forma estética de expressão, o pensamento sensível permite-nos expressar ideias, sentimentos e decisões, nas esferas da arte e da cultura, utilizando apenas sons, imagens e poesia, ou seja, sem palavras, sinais, gestos ou sons simbólicos abstratos (Boal, 2009, p. 40). Estes últimos, enquanto abstrações desvinculadas do pensamento sensível, permitem-nos pensar sobre conceitos abstratos como o passado ou o futuro.

Curioso é que esses elementos da linguagem enquanto forma racio-

nal de expressão, ou seja, enquanto manifestação do pensamento simbólico, têm origem nos sentimentos humanos, ou seja, no pensamento sensível, e não existiriam sem eles (Boal, 2009, p.27). De modo semelhante acontece, por exemplo, na língua alemã, com o modo subjuntivo, que expressa irrealidade, mas é moldado pela realidade.

O próprio Boal argumenta que as duas formas de pensar, tanto o pensamento sensível quanto o simbólico, são necessárias e complementares (2009, pp. 22, 82). No entanto, salienta que embora a nossa percepção sensível esteja sempre ativa, na maioria das áreas esquecemos de considerá-la (Boal, 2009, p. 28). Şenocak (2011, p. 20) descreve de forma esclarecedora por que é problemático, no que diz respeito ao objetivo de alcançar um comportamento linguístico autoconfiante e competente, conforme mencionado no início do texto se, nas aulas de alemão como língua estrangeira, avançarmos apenas com o pensamento simbólico: Os alunos percebem a língua estrangeira “como um corpo estranho”, aprendem apenas no nível simbólico, abstrato, racional da palavra e dos símbolos, sem ligá-los à riqueza de sua experiência sensível, o que acaba por comprometer a possibilidade de expandir o próprio desenvolvimento linguístico.

Em relação aos alunos de Alemão como Segunda Língua (DaZ), ele menciona “a capacidade de desfrutar a linguagem sensualmente[:] Quando esta capacidade é limitada, o uso da linguagem torna-se mecânico. (...) O alemão aprendido ganha um som mecânico. A cultura da língua permanece estranha” (Şenocak, 2011, p.16-18). O mesmo, Stockmans

de Nardi (2009, p. 188) observa no espanhol como língua estrangeira/segunda língua, concluindo que as estratégias de aprendizagem importam menos que as práticas que ajudam a superar a reprodução simples da forma, quando se tem em mira uma inscrição eficaz na teia de significado que a linguagem produz.

Já que cada aluno chega à aula com uma riqueza individual de experiência sensível e com os seus próprios objetivos, o pensamento sensível como *modus operandi* exige que os professores trabalhem o conteúdo de uma forma aberta, sem esperarem respostas pré-definidas, uma vez que, estas vêm com formulação dos próprios alunos, que são apoiados por um pensamento sensível para se expressarem. O objetivo não é banir a linguagem verbal ou o pensamento simbólico das aulas de língua estrangeira, mas sim criar abordagens sensíveis e estéticas, a fim de promover uma atuação competente com a língua estrangeira, nomeadamente a atuação linguística em ambas as formas de expressão: a sensível e a simbólica. Embora a palavra em si seja atribuída principalmente ao pensamento simbólico, ela também pode ser usada com sensibilidade, conectando-a a imagens, gestos ou sons individuais, como na poesia. Os seguintes exemplos de exercícios e tarefas práticas ilustram como isso pode ser alcançado.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS E ATIVIDADES

A partir de nossa experiência docente, apresentamos alguns exemplos que ilustram como o pensamento

sensível pode ser estimulado tanto no contexto de exercícios simples como de tarefas coletivas e complexas, bem como os efeitos que foram observados nos alunos.

Exercícios de vocabulário sensíveis

Quando, durante a repetição de vocabulário com o jogo „Montagsmaler“, um aluno desenha claramente a bolsa que o livro oferece, de forma simbólica, para visualizar o vocabulário, mas a bolsa não é reconhecido como tal por ninguém no curso, e ainda provoca comentários como: “Não parece uma bolsa!”, então, pode-se presumir que os alunos não têm nenhuma conexão sensível com esta bolsa. Com base nesta experiência, procuramos abordagens sensíveis para o trabalho de vocabulário, a partir dos exercícios propostos por Boal.

Ao trabalharmos com símbolos do livro didático, podemos, por exemplo, através de um exercício sensível, primeiro descobrir o que os alunos já associam a esses símbolos. Com esse objetivo, distribuimos cartões com os símbolos propostos pelo material didático, cabendo aos alunos fazerem anotações ou desenhos no verso ou expressarem suas associações pessoais com um som, uma estátua ou uma imagem fixa. Este exercício sensibiliza professores e alunos para a variedade de interpretações inerentes a símbolos supostamente inequívocos e oferece uma variedade de oportunidades de discussão, inclusive sobre diferenças e semelhanças culturais.

Com a mesma intenção, primeiro perguntamos a um grupo de aprendizes que estavam trabalhando o vocabulário referente ao clima, qual temperatura eles consideravam fria. As respostas individualmente

muito diferentes resultaram numa conversa interessante, com a qual vários estereótipos puderam ser questionados. A questão do que realmente significa bom tempo para cada aluno também se revelou muito sugestiva para um outro grupo. Como lição de casa, todos foram convidados a tirar uma foto de como estava o tempo no local onde estavam. Havia apenas uma regra: eles não tinham permissão para fotografar o clima propriamente dito. Foi assim que foram tiradas diversas fotos criativas, nas quais os alunos inicialmente não usaram palavras, mas a partir de produtos estéticos conseguiam se expressar de uma maneira sensível e aprender vocabulário subjetivamente relevante em vez de um vocabulário pré-definido que não dialoga com especificidades locais ou características individuais de cada aluno. Que tipo de clima você associaria à foto de uma pipa caseira, de uma testa suada ou do conteúdo de uma bolsa (protetor solar, boné, óculos escuros, etc.)? Os alunos, assim como provavelmente você, não demoraram a pensar em palavras para as condições climáticas representadas nas fotos e, além disso, foi possível introduzir vocabulário relevante para esse grupo, como “empinar pipa” („Drachen steigen lassen“).

Para esta atividade, que foi desenvolvida em um encontro online, existem muitas variações. Em vez de usar fotos, os alunos também podem trabalhar com seus corpos em duplas e criar uma estátua como escultor e modelo, bem como imagens estáticas coletivas ou especificar sons que o grupo imita em conjunto. Bryant e Schlockermann (2022) fornecem uma visão geral detalhada dessas formas sensíveis de representação.

Naturalmente, o assunto também é variável. Através destas formas sensíveis, o professor poderá, por exemplo, descobrir o que um grupo associa a diferentes esportes ou profissões e ancorar sensivelmente o vocabulário, ativando e criando novas experiências. Recomendamos incentivar os alunos a irem além do óbvio, abstrato, simbólico e a se expressarem de maneira sensível. Além disso, o pensamento sensível também pode ser usado como *modus operandi* para tarefas mais complexas.

Atividades complexas: Jogos teatrais (Rollenspiele)

Para sobreviver no palco de uma língua estrangeira, precisa-se de muito mais do que um amplo vocabulário. Para que essa atuação tenha sucesso, segundo Saxinger, “o caminho para o uso autoconfiante e competente da língua estrangeira deve primeiro ser pavimentado em uma sala de aula protegida” (2019, p. 233). O teatro fórum, uma forma de Teatro do Oprimido com caráter de jogos teatrais, é particularmente adequado para isso. Os espectadores tornam-se conscientemente ativos no abrigo estético e ensaiam a sua “ação e comportamento nas condições da realidade” com o objetivo de a alterar (Bryant & Schlockermann, 2022, p. 373, tradução nossa): “Se eu conseguir me manter firme no teatro fórum, também é mais provável que eu seja capaz de me manter firme quando tiver que tomar uma decisão na realidade” (Boal, 1979, p.90, tradução nossa) Para este fim, contudo, os jogos de papéis não devem permanecer no nível simbólico de reprodução de determinados diálogos, que muitas vezes têm pouco a ver com as condições da realidade. Neste

contexto, tomar a palavra significa, no sentido próprio da expressão, apropriar-se da palavra e comunicar com todo o corpo, através de gestos, expressões faciais e voz. Gostaríamos de usar o exemplo a seguir para delinear o procedimento e também para deixar claro que jogos teatrais projetados com sensibilidade não exigem um nível linguístico especial. No entanto, revelou-se útil praticar antecipadamente a improvisação lúdica e oferecer cenários abertos e realistas que permitam aos alunos desenvolver a sua própria história.

Vamos descrever a seguir a experiência que fizemos com um grupo de alunos iniciantes, no quinto dia de aula, partindo do seguinte cenário: Uma estagiária alemã chega em nosso curso. Ela estuda o perfil dos alunos e quer nos conhecer, mas fala apenas alemão. No grupo, há uma nova aluna, que acaba de chegar. Como a estagiária se apresenta? O que ela pergunta? E os alunos/ alunas? O que eles querem saber? Em um primeiro momento, foram revisadas as estruturas de (auto)apresentação e discutidas diversas questões sobre comunicação não verbal, ou seja, ao lado dos conhecimentos linguísticos, foram problematizadas questões culturais e posturas corporais foram ativadas, como abordagens sensíveis, por meio de perguntas:

- *Como devemos nos comportar em uma situação como essa? Queremos nos comportar como alemães ou como brasileiros/ brasileiras?*
- *Como devemos cumprimentar a estagiária? Vamos dar um aperto de mão, ou um abraço e um beijo no rosto?*

Os alunos distribuíram então os

papéis entre si, escreveram o diálogo juntos e o encenaram. Um outro exercício do teatro fórum, que ativa o pensamento sensível, é a troca de papéis, através da qual os atores/ alunos e alunas tomam consciência das diferentes perspectivas e atitudes. Não se pretende com isso, colocar-se no lugar do outro, mas sim ser capaz de se colocar na posição do outro com base numa troca sobre experiências subjetivas e com base nesta experiência sensível, reafirmar seu próprio lugar e se comunicar de forma (auto)consciente.

CONCLUSÃO

Partindo dos conceitos, reflexões e exemplos apresentados, podemos concluir que pensamento sensível como *modus operandi* permite aos professores superar o uso mecânico do alemão e apoiar os alunos na auto-expressão confiante e competente na e com a língua estrangeira. Como isso não ocorre apenas no nível racional e simbólico da palavra e da gramática, pois sempre percebemos e nos comunicamos com sensibilidade, ambas as formas de expressão também devem ser praticadas na sala de aula, com o objetivo de constituir um espaço seguro. Para conectar o vocabulário e a gramática com a experiência sensível do aluno e expandi-la, devemos primeiro ativá-la. Isto significa planejar exercícios e tarefas com um resultado aberto e permitir a aprendizagem uns dos outros através da troca e da vivência de experiências sensíveis individuais e coletivas com a língua alemã (estrangeira), para que os alunos tornem a língua sua e tomem a palavra tanto no palco da aprendizagem quanto no palco da vida. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOAL, Augusto. *Theater der Unterdrückten*. Suhrkamp, 1979.
- BOAL, Augusto. *Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* (4. Aufl.). Suhrkamp, 2021.
- BRYANT, Doreen; SCHLOCKERMANN, Nadine. Inszenierungstechniken und ihre sprachförderlichen Potenziale: Statue und Standbild. In D. Bryant & A. L. Zepter (Hrsg.), *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Ein Lehr- und Praxisbuch*, 1. Aufl., S. 373–390, Gunter Narr Verlag, 2022. <https://doi.org/10.24053/9783823395133>
- SAXINGER, Nadine. Birgit Oelschläger: Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, (4), 233–238. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2019.04.06>, 2019.
- ŞENOKAK, Zafer. *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift*. Edition Körber, 2011.
- STOCKMANS DI NARDI, Fabiele. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* 5 (2), 182–193, 2009.

Weg der Welt – O jogo de tabuleiro complementar para o ensino da língua alemã

Daniela Gonçalves Amaral Silva, Jean Roberto da Silva | UERJ

O jogo e o ambiente lúdico são estratégias de ensino e desenvolvimento utilizados há muitos séculos. Na contemporaneidade, a repercussão do uso de jogos como complementadores de ensino tem, em grande parte, recebido retornos positivos. É importante, então, situar o jogo de tabuleiro como fonte de estudo e prática dentre as chamadas metodologias ativas de ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2022).

O projeto de startup *Weg der Welt*, um jogo de tabuleiro que atualmente se encontra em fase de pesquisa e desenvolvimento, traz uma quebra de ambientação, no momento em que o aluno não se depara com uma constante realidade de ensino "Livro - Caderno". Neste novo ambiente de aprendizagem, sua autonomia e suas habilidades sociais podem ser aliados para o estudo e fixação dos conceitos da língua em questão.

O jogo é uma atividade social humana que transmite um espaço lúdico construído à base de regras e acordos informais pelos seus participantes. Utilizando de exemplo o pique-pega como um jogo, temos regras específicas como: 1- Existe um pegador; 2- Quem for pego está eliminado; 3- Corrida do pegador.

De uma forma simplificada, estas são as regras, que transmitem ao ambiente do jogo, uma semi-dimensão lúdica. Os participantes-jogadores fazem parte de uma mini-sociedade

baseada em regras. Ressaltamos que a quebra destas regras durante o "uso" do ambiente lúdico e fantasioso, seria um dos maiores crimes, pois, estaria encerrando aquele ambiente criado para o jogo. Como comparativo pode-se dizer que seria tal qual fisgar um peixe para fora d'água, dando a entender que todos os participantes estariam "fora" do jogo.

Considerando os aspectos levantados, abordaremos a aplicabilidade do jogo em geral, em especial a questão de jogos de tabuleiro, principalmente o jogo *Weg der Welt*,

que se encontra em estágio final de pesquisa e produção.

JUSTIFICANDO O USO DO JOGO, EM GERAL

O jogo de tabuleiro ocorre em um espaço delimitado, pequeno, geralmente em uma superfície plana, que simula uma ambientação ou um cenário. Para dar início e continuar no jogo, os jogadores têm de se adaptar às regras daquela dimensão lúdica. Como existe um problema sério com a limitação de espaço em sala de aula, acreditamos que os jogos de tabuleiro entram em questão para aumentar a possibilidade de jogo. Em contraponto, temos o exemplo do jogo de Detetive, no qual os jogadores interpretam, por meio de peças, oficiais que buscam desvendar um assassinato. Para um ambiente lúdico, o Detetive não seria acessível, pois neste caso, os jogadores deveriam ter uma casa com vários cômodos e peças específicas, como armas e candelabros, disponíveis para encenar o ambiente de jogo.

Baseando-nos nas fases de desenvolvimento, podemos observar que os jogos estão presentes desde sempre em nossas vidas e acompanham a nossa história, tanto na vivência individual, quanto na social, visto que, o conceito de jogo é atemporal. Quando criança brincamos como uma forma de desenvolver habilidades motoras, linguísticas e sociais: jogamos bola, brincamos de pique-pega (como visto anteriormente) e até mesmo com bonecos, tornando os momentos das brincadeiras um ambiente propício para o aprendizado de forma lúdica e atrativa. Visando uma outra situação, quando um general em meio à guerra simular um combate com peças em cima de um mapa no campo de batalha, também é visto como um cenário de jogo, visto que ele tem de seguir regras, respeitar os limites de suas peças e do ambiente em que está ocorrendo o tal confronto, e, seus objetivos também continuam sendo os de um jogador de pique-pega, qual seja, ganhar.

JUSTIFICANDO O USO DO JOGO WEG DER WELT

No ambiente de ensino de línguas estrangeiras, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, podemos observar que os jogos de tabuleiro parecem ser pouco utilizados, seja por conta de sua "aparência", ou pelo seu modo de uso, já que o jogo de tabuleiro em si, é visto como um material muito denso, por conta de suas regras e delimitações no cenário lúdico. Além disso, é considerado demorado, podendo suas sessões demorarem mais de 30 minutos, o que dificulta sua implementação no ambiente de ensino por conta da

limitação de tempo nas aulas. Com isso em mente, *Weg der Welt* vem a ser uma possibilidade de substituição. Por um lado, serviria como um instrumento de ensino para levar os alunos para um ambiente lúdico, de desconcentração, o que facilitaria sua vontade e voluntariedade para aprender. Por outro lado, serviria como um reforço para as aulas, implementando a retomada do conteúdo, ou a revisão e, não por último, a introdução de conteúdos novos.

Huizinga (1980) em seu livro "homo ludens", cria um conceito para esse ambiente de jogo, chamando-o de "dimensão lúdica", na qual os jogadores deixariam se guiar pelas regras, contextos e vivências para tornarem-se peças-chave desse ambiente, desse mundo. Vejamos esse conceito em um exemplo simples num jogo de tabuleiro. Aqui um dos figurantes desempenha o papel de um médico, num momento de emergência. Neste instante, o participante não é mais o jogador X ou a jogadora Y, mas sim, o profissional que está interpretando. Independente de qual seja seu nome e seu gênero, as responsabilidades e preocupações dimensionais e situacionais do jogo passam a ser as preocupações e responsabilidades do indivíduo que o "controla". Este exemplo é visto com um pouco menos de preocupação por crianças da primeira infância, que "brincam de ser adultos", seja de médico, bombeiro, policial e até mesmo de mãe, visto pelas crianças como a profissão mais importante do mundo,

Como vimos no exemplo acima, os jogadores estão fazendo parte de uma "dimensão lúdica", enquanto interpretam personagens e permanecem no contexto até o fim do

jogo. Tendo em vista esta tal "dimensão lúdica", podemos então aprofundar os estudos a respeito dos jogos de uma forma contextual e unificadora para uma ambientação segura no ensino, no qual a participação e união de todos em prol de um objetivo em comum promove uma ação coletiva, objetivando chegar à vitória no cenário proposto, mesmo que os níveis dos estudantes-jogadores no que se refere aos conhecimentos sejam diferentes.

JUSTIFICANDO O USO DO JOGO COMO MATERIAL LUDO-DIDÁTICO

Pelo ângulo da pesquisa, os jogos de tabuleiros e outras atividades lúdicas no geral, podem ser uma carta coringa nas mãos de um professor/pesquisador, visto que, independentemente da quantidade de regras e da quantidade de limitações, quando colocamos uma quantidade de indivíduos para lidar com desafios e resoluções de problemas, o cenário sempre irá ser diferente, pois um grupo de jogadores nunca será igual ao outro, tornando o ambiente de ensino e pesquisa criativo, inovador, um celeiro produtor de renovada matéria-prima para novas pesquisas científicas.

Pelo ângulo social, o ambiente do jogo não será limitado por gênero, faixa etária, ou situação social, ele é considerado unificador, uma vez que todos fazem parte, pois são pertencentes ao novo ambiente, pelo fato de que os indivíduos do grupo estarão de forma coletiva, adentrando à "dimensão lúdica" proposta por Huizinga (1938).

"A imensa amplitude da dimensão do jogo é o que se demonstra pelo exame cuidadoso da linguagem,

das diferentes línguas e diversas linguagens; e é também isso que se pode aprofundar pela análise dos mitos nas múltiplas culturas”

Diante da constatação, podemos supor que colegas de classe que não se falam no dia a dia possam ser ótimos companheiros de equipe em um jogo de tabuleiro, proporcionando-lhes uma aproximação através da atividade proposta. Além disso, desenvolve habilidades no que se refere a sua aprendizagem, na medida em que cria uma associação positiva com o material de ensino, facilitando também o desenvolvimento de habilidades cognitivas por parte do aluno. Outro argumento enriquecedor é que o uso de jogos oferece também um feedback instantâneo ao aluno, dando-lhe uma visão das consequências positivas ou negativas no que se refere às suas decisões durante uma partida. Dessa forma, ele aprende com seus erros e pode ter, num próximo momento de jogo, um desempenho ainda melhor. No jogo em equipe, a taxa de sucesso no desenvolvimento de habilidades sociais também aumenta, pois, as partidas em grupo requerem precisão no trabalho em equipe, podendo incentivar a auto-confiança e a confiança entre colegas. Como neste cenário cada um tem seu papel de importância, com a união das forças e capacidades, a equipe terá mais facilidade de superar o desafio proposto.

Para concluir, percebemos que entre as habilidades mais desenvolvidas através dos jogos temos: resolução de problemas, pensamento crítico, comunicação e colaboração. No caso de *Weg der Welt*, conseguimos também unir campos de ensino

de gramática e literatura, em que abordamos questões culturais dos países que serão parte das versões dos jogos, para que haja uma associação facilitadora para o aluno na hora de “traduzir” alguma questão.

ABORDAGEM CONTEXTUAL DA REALIDADE DOS ESTUDANTES

O projeto *Weg der Welt* nasceu a partir de um questionamento: “por que paramos de brincar?”. Pensando na relação professor versus aluno em sala de aula, já vivenciamos, em algum momento, uma rotina um tanto quanto estressante em que o aluno e o professor não partilham de um espaço-comum social, e, por mais que exista um momento de descontração ou de engajamento, rapidamente, pela facilidade de planejamento e execução, há um retorno para a rotina de “livro-caderno-livro-caderno”. O projeto que estamos desenvolvendo tenta atribuir ao ensino da língua alemã uma forma mais descontraída, que desenvolva as quatro habilidades linguísticas básicas, previstas no Quadro Comum Europeu, (Ouvir, Falar, Ler e Escrever), bem como as habilidades sociais dos alunos. Na hora do jogo, o professor poderá administrar os níveis dos desafios lançados, enquanto os alunos se divertem e cooperam para conseguir passar adiante nas fases propostas, gerando de forma natural um espaço-comum-social para aproximar a relação entre professor e aluno. Exemplificaremos a seguir de uma maneira hipotética. Ao jogar Banco Imobiliário com seu professor, pai, etc., haveria um espaço em que, primeiramente, o diálogo entre os jogadores resultaria em diversas histórias de discussões, debates e

situações cômicas que não ocorreriam caso a “diferença social/escolar/profissional” estivesse em questão, sendo o ambiente de jogo altamente unificador.

Segundo o artigo de Eliane Reis (2010:4) “Brincando em sala de aula: meios alternativos no ensino de língua alemã”, vemos que grande parte da rejeição vinda dos alunos ao idioma é apresentada pela falta, ou desalinhamento de contextos sociais no qual os alunos estão inseridos, seja pela matéria proposta ou até mesmo em relação ao professor. Hagemeyer demonstra isto em um aspecto desenvolvido por Macowski (1993):

“O desconhecimento por parte dos professores em relação aos alunos e às mudanças e complexidades destas faixas etárias dificultam a relação entre eles, visto que muitos professores não sabem lidar com esses alunos.” (HAGEMEYER, 2009:144).

No caso de um desalinhamento entre professor e aluno, o uso de materiais didáticos pode acabar por ser recusado pelos alunos, visto que seria apenas “mais uma coisa do mesmo assunto”, ou simplesmente uma revisitação do livro por meio de cartões e/ou clicks. Porém, no projeto *Weg der Welt*, pensamos neste material ludodidático como uma forma de inserir a didática nas “entrelinhas” do jogo, já que há tanto o que ver e produzir no ambiente folclórico-cultural, que a parte didática mal chegaria à superfície para espantar o aluno, o que acrescentaria créditos para um ambiente seguro, participativo, crítico e autônomo do indivíduo.

Como professores, muitas vezes vemos que ensinar o nome de uma comida típica ou até mesmo traduzir algo "intraduzível" para o alemão, desperta ao aluno uma vontade a mais de aderir a este conhecimento. Para exemplificar, eu, Jean, faço uso de uma experiência que tive, na qual traduzi a comida típica "coxinha" para "Schenkellein" de forma lúdica para meus alunos. Por mais que seja uma tradução desnecessária, é uma forma de introduzir o ensino de sufixos e de vocabulário para a turma, como "Schenkel" que significa Coxa, e "-lein", uma *Verkleinerungsform* utilizada, como o "-chen". Observei que este foi um momento de maior atenção dos alunos durante a aula, o que despertou a dúvida: "será que aproximar esse material para a realidade dos alunos não seria melhor?".

Uma outra abordagem a ser vista nessa relação entre *Weg der Welt* e o aluno, é a decolonização do material didático. O objetivo principal da decolonização é que o aluno possa treinar suas habilidades no aprendizado da língua estrangeira, na medida que o contexto cultural/social do material didático se aproxima do seu dia a dia. O aluno, então, em vez de estudar questões de uma realidade distante da sua, se aproxima da sua vivência e seus usos cotidianos linguísticos, como visto por Eliane Reis em seu artigo "Brincando em sala de aula: meios alternativos no ensino de língua alemã", onde em sua experiência pessoal com uma língua estrangeira, ela descreve:

[...] "Neste tempo foi possível perceber que as aulas de língua inglesa estavam distantes da realidade dos alunos e, por isso, não proporcionavam motivação

no aprendizado da língua inglesa." [...]

Mesmo que a abordagem vista seja da língua inglesa, podemos transcrever este problema para a Língua Alemã. Analisando o fato de que os alunos de alemão decoram hobbies como *Ski fahren* ou *Pferd reiten*, mesmo que ambas atividades dificilmente são praticadas e acessíveis aos alunos no Brasil. Sendo assim, esse exercício pode ser considerado pouco aplicável pelos alunos e muito limitador para um contexto de aprendizagem.

Segundo o relato, por diversas vezes, os alunos responderam de forma restringida para perguntas que seriam ótimas pivôs de aprendizagem, como: "Was haben Sie zum Frühstück gegessen?" Na grande maioria das vezes, as respostas sinceras dos alunos foram: "Brot mit Butter". E quando respondiam de forma diferente, um comentário acompanhava a resposta: "fiz para ficar diferente", "fiz para praticar".

Descrevendo atividades do jogo Weg der Welt

Num segundo compartilhamento, os autores deste artigo deram aulas no curso de alemão para a comunidade (LICOM) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e relatam sobre uma atividade específica realizada no jogo *Weg der Welt*.

Uma forma que encontramos para facilitar esse processo de produção da linguagem, foi através dos elementos do folclore brasileiro, como criaturas lendárias, tais como o saci-pererê ou o curupira, com trechos traduzidos das lendas originais do português para o alemão. Lendas estas que, mesmo

estando em uma língua diferente, por sua repetição no meio cultural do aluno, facilitam o entendimento, como por exemplo o Saci-Pererê, que possui características marcantes como um capuz vermelho e uma perna só: "Saci-pererê ist ein schwarzer Junge mit roter Kapuze und hat nur ein Bein."

Constatamos que, ao serem realizados testes com alunos em sala de aula, os mesmos correlacionaram facilmente os pontos "Roter - schwarzer Junge - Nur ein" (enumerados de acordo com os resultados da pesquisa, do mais fácil até o mais difícil de compreender, para eles). Esse formato trouxe-lhes um entendimento rápido do que se tratava e de quais elementos da gramática estariam sendo usados ali. Por meio dos fragmentos culturais que eles adquiriram em uma generalização de resposta, tivemos traduções como: "Saci - Menino - Capuz Vermelho - Uma perna", que, por mais que seja fragmentado, traz rapidamente um estalo do trata este recorte, assim preenchendo facilmente as lacunas, formando: "Saci é um menino negro, com capuz vermelho e tem uma perna só".

Dado este teste, buscamos trabalhar em uma versão Alpha do jogo. Com papéis impressos em folha A4 e materiais simples, fizemos a nossa versão do jogo com nossas turmas. Nesta versão *Weg der Welt* fizemos uso de cartas de *Legende Herausforderung* (Desafio de lendas) para trazer estas figuras folclóricas como elementos principais no jogo de tabuleiro. Neste jogo, o aluno deverá seguir regras novas e específicas pela tal "Lenda" para que seu grupo possa adquirir vantagem sobre o outro jogador.

Como visto na carta, temos um teste principal, neste caso "springen Sie auf ein Bein und sagen Sie das Alphabet auf", acompanhado de um

Mein Test ist: "Springen Sie auf ein Bein und sagen Sie das Alphabet auf"

**Saci ist ein schwarzer Junge mit
nur einem Bein**



(Carta do Saci-Pererê - Teste alpha de *Weg der Welt* - utilizada com alunos de 18-58 anos)

pequeno fragmento de interpretação da lenda original do Saci-Pererê. Nas cartas de desafio, o principal ponto de estudos de *Weg der Welt*, aparecem frases e atividades que remontam ao nosso país, como a aparição dos Bonecos de Olinda, das praias cariocas e de vira-latas caramelos. Sendo apoiado pela sua cultura que acompanhou o aprendiz desde que nasceu, pretende-se dar mais segurança aos alunos na hora de reproduzir e desenvolver seus conhecimentos na Língua Alemã.

Podemos então associar parte da contextualização metodológica proposta em *Weg der Welt* aos estudos, aplicações e resultados animadores que observamos em nossa pesquisa com alunos (de 18 - 60 anos que buscavam uma língua adicional), visto que utilizamos o contexto de vivência do aluno para incentivá-lo à memorização e utilização contínua dos conteúdos gramaticais e vocabulares da língua em questão.

Para concluir esta parte do artigo, temos algumas considerações a fazer. Primeiro, que as atividades complementares como jogos e inclu-

sive o próprio *Weg der Welt*, podem contribuir para melhorar a taxa de desenvolvimento dos estudantes, visto que, ao abordarmos uma situação próxima da realidade deles, também estaríamos dando a eles um sentido de "eu já vivi/vivo isso no meu dia a dia". Segundo, pode-se passar aos alunos a possibilidade da aplicabilidade do conteúdo aprendido, como na atividade do estudo das indicações/direções. Nesta atividade, o aluno poderia fazer uso das direções num contexto de futebol, no qual o jogador vira à esquerda (*links*), à direita (*rechts*), passa entre os adversários (*durch...*), etc., Considerando que o aluno provavelmente se interesse por esse tópico, ele poderá agregar a aprendizagem feita à sua vida e, conseqüentemente, aplicar a língua estrangeira com mais rapidez e desenvoltura. E há, ainda, um terceiro ponto. Despertar o interesse do aluno para aprender é uma questão muito importante, já que aprender tem a ver com vontade. Ao apresentar um jogo ou uma unidade didática além da rotina de livro-caderno, o aluno pode se motivar e ficar ainda mais inclinado

a se apoderar do novo conhecimento.

BENEFÍCIOS DE WEG DER WELT NA ROTINA DO APRENDIZ

Como primeiro benefício, destacamos a questão da autonomia. A abordagem de ensino e aprendizagem que visamos com o projeto *Weg der Welt* é propor uma situação em que o aluno não fique atrelado ao material A1, A2, B1, etc., mas sim, que haja um ambiente autônomo e interativo de estudo, para que o processo de aprendizagem possa acontecer de forma sucinta, optativa e segura, sem despertar no aluno a questão da "autoproteção" durante o aprendizado, que é aquela hesitação por parte do aluno no momento de participar de uma questão ou atividade, de levantar a mão, fazer um trabalho em grupo, etc...

Como segundo benefício, destacamos o aumento da concentração e da participação em aula. O professor certamente terá mais atenção de sua turma ao trazer algo mais próximo à realidade deles. Com esse pensamento, o projeto visa trazer mapas e ambien-

tações nacionais para os países que possuem uma busca maior pelo aprendizado da língua alemã, até o momento inclui: Brasil, Índia, França, Egito. Ao final de cada aula, ou em algum momento específico do período, o professor pode inserir o jogo para que os alunos tenham um momento de diversificação do material principal, momento em que a rotina “caderno - livro” pode ser deixada um pouco de lado, dando então a oportunidade de uma atividade que só virá a acrescentar ao ambiente de estudo.

CONCLUSÃO

A partir das colocações apresentadas nesse artigo sobre os tipos de jogos, sobre a importância do uso

de jogos no processo de ensino e aprendizagem, com a enumeração de inúmeras justificativas didáticas e metodológicas para sua utilização, bem como a apresentação de alguns benefícios que acompanham o seu uso, vamos concluindo as nossas reflexões referentes ao nosso objeto de pesquisa.

O projeto *Weg der Welt* encontra-se em fase final de desenvolvimento, temos a proposta de completar uma versão para os níveis A1 e A2 até 2024, quando possivelmente já estaremos lançando uma versão 1.0 do jogo, que possui elementos explícitos e implícitos que desenvolvem as habilidades cognitivas e sociais dos aprendizes. Na medida em que o jogo se desenvolve, incentiva-se a promoção de inclusão e diversidade

nos ambientes estudantis, uma vez que a cultura de diferentes países é explorada e apresentada no jogo, como os textos ao lado de figuras de contos populares. Ainda durante o jogo, a cada nova rodada, a partir dos desafios colocados, o aluno pode desenvolver as quatro habilidades no ensino de uma língua estrangeira, sendo elas: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben (Ouvir, Falar, Ler e Escrever). Essa possibilidade existe, porque por mais que o mesmo aluno tenha pego um mesmo verbo ou substantivo para construir uma frase, a cada nova situação de jogo, poderá construir suas respostas de forma diferenciada, visto que precisa somar e manter seus pontos e os pontos de seu grupo durante o jogo. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

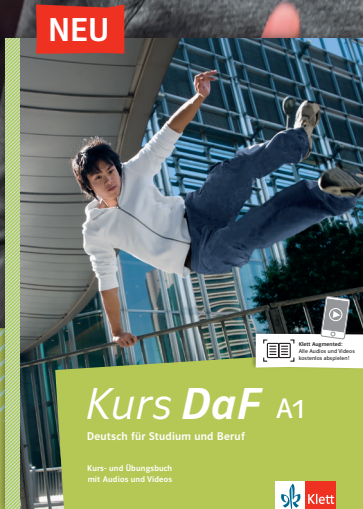
- CARVALHO, Arnaldo V.V. “Ludus Magisterium: uma rede de aprendizagem em torno dos jogos de tabuleiro na educação”, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro: UERJ, 2022;
- REIS, Eliane Rodrigues. “Brincando em sala de aula: meios alternativos no ensino de língua alemã”. São Paulo: USP, FFLCH, 2010.
- HAGEMeyer, Caroline de Araújo Pupo. A motivação de alunos adolescentes na aula de leitura de LE. In ROCHA, Claudia Hilsdorf e BASSO, Edicléia Aparecida. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008;
- HUIZINGA, Johan. “*Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura*”. 9ª edição, São Paulo, Editora Perspectiva, 2022.

Erfolgreich durchstarten!

© Getty Images, München: COROIMAGE; DaniloAndjus



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



Das neue Lehrwerk **Kurs DaF** für Studierende und Lerngewohnte ab 16 Jahren fördert konsequent die Selbstlernkompetenz, führt zu schnellen Lernerfolgen und ist flexibel für verschiedene Kursformate nutzbar.

Sprachen fürs Leben!



Lernende 6:

„Entweder weißt du ein paar Sachen über alles oder du weißt alles über wenige Sachen.“

Antwort: Ich würde ein paar Sachen über alles wissen, so dass ich die Welt, in der ich lebe, besser verstehen könnte. Wenn ich die zweite Option wählen würde, dann würde es die Gefahr bestehen, vieles über ein banales Thema zu beherrschen und so wäre ich vielleicht keine interessante Person.“

Lernende 7:

„Entweder kannst du heute alles kaufen, was du willst, oder du kannst jeden Tag in deinem Leben eine Sache kaufen.“

Antwort: Es gibt viele Dinge, die ich haben möchte. Aber wenn ich einen ganzen Tag hätte, um alles zu kaufen, was ich wollte, würde ich sehr teure Sachen kaufen, zum Beispiel ein großes Haus, importierte Autos (viele nutzlose Dinge, die ich mir später nicht leisten könnte). Ich denke auch, dass ich an diesem Tag vergessen würde, viele Dinge, die ich wirklich brauchen würde, zu kaufen. Aber wenn ich eine Sache pro Tag kaufen würde, könnte ich besser darüber nachdenken, was ich kaufen sollte.“

Lernende 8:

„Entweder musst du nie auf die Toilette gehen oder du bekommst nie Karies.“

Antwort: Für mich ist nie auf die Toilette gehen zu müssen eine bessere Wahl, weil man Karies durch Zähneputzen vorbeugen kann und so vermeidet man ein Problem. Nie auf die Toilette gehen zu müssen, kann in vielen Kontexten sehr nützlich sein. Zum Beispiel: Man braucht nicht mehr den Kinosaal während eines Films zu verlassen oder eine Autofahrt zu unterbrechen. Aber die Leute, die es lieben, Süßigkeiten zu essen, würden voraussichtlich lieber die andere Wahl treffen, somit könnten sie alles ohne Sorgen essen und das wäre auch super!“

Lernende 9:

„Entweder kannst du die Zukunft vorhersehen oder du kannst in die Vergangenheit sehen.“

Antwort: In diesem Moment würde ich die Zukunft vorhersehen, weil ich meine Freude und meine Familie treffen möchte. Ich vermisse es, Tennis in meinem Club zu spielen und auch mit meinen Freunden zum Mittagessen auszugehen, einfach weil es mir Spaß macht. Ich würde gerne wissen, wann die Quarantäne enden würde. Ich könnte auch vorhersehen, welchen Beruf ich wählen werde.“

Lernende 10:

„Entweder wirst du wiedergeboren oder du kommst in den Himmel.“

Antwort: Ich glaube, dass ich besser wiedergeboren würde, weil ich nur 15 Jahre alt bin und mein ganzes Leben noch nicht gelebt habe. Deshalb finde ich, es wäre besser, wieder ein Baby zu werden.“

Lernende 11:

„Entweder darfst du am Wochenende keine Videospiele mehr spielen oder du spielst die beste Version deines Lieblingsspiels nicht mehr.“

Antwort: Obwohl ich die beste Version von Fifa sehr mag, würde ich sie lieber nicht mehr spielen. Ich glaube, es wäre für mich eine Qual, wenn ich am Wochenende nicht mehr spielen dürfte. Ich würde lieber andere Spiele spielen, als einfach am Wochenende nichts mehr spielen zu können. Außerdem habe ich während der Woche immer viele Hausaufgaben und am Wochenende kann ich mich entspannen. Also bin ich für die zweite Option.“

Zur **Eignung** eines authentischen Videos im Rahmen der **Kommunikationsförderung**: Ein Erfahrungsbericht

João Eduardo Finardi Álvares Scanavini | Colégio Rio Branco - Campinas

„**L**esen lernt man durch Lesen, Sprechen durch Sprechen, und Flüssigkeit kann in einer Sprache nur erreicht werden, wenn man sie auch trainiert. (...) Auch unsere eigene praktische Erfahrung zeigt uns, dass sich mündlich-produktive Kompetenz, also das flüssige Sprechen einer fremden Sprache, nicht als Nebenprodukt der bewusst gemachten Regeln durch das Üben grammatischer Formen einstellt.“ (FUNK; KUHN; SKIBA; SPANIEL-WEISE, WICKE., 2014)

Die Literatur, die den Erwerb von mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen thematisiert, ist nicht nur umfassend, sondern gewinnt in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich an Gewicht und Bedeutung, besonders was die Anwendungen von Filmen (SCHWERDTFEGGER, 1989; BLELL; LÜTGE, 2004; LEITZKE-UNGERER, 2009; ABRAHAM, 2012; MALAGUTI; THOMA, 2012; BLELL; SURKAMP, 2016) ; Kurzfilmen (WELKE, 2007; ABRAHAM, 2013; SCHMÄLING, 2014; LORKE; MARIANO, 2021) und (Lern-)Videos (KERRES, 2012; SCHÖN, 2013; SCHÄFER, 2017) - betrifft. Im vorliegenden Artikel geht es um den Versuch, zusammenfassend über ein kleines Projekt im Rahmen

der Förderung dieser Kompetenzen zu berichten. Die Erfahrung mit diesem Projekt hat meinem Alltag während der traurigen Jahre der Pandemie ein wenig Freude bereitet. Diese Initiative wurde in den harten Corona-Zeiten in die Praxis umgesetzt und eröffnete mir als Lehrkraft eine neue Möglichkeit, andere Projekte in dieselbe Richtung zu entwickeln. Es ging um eine Zeit, in der viele Lernende alles online erlebten und in der die Lehrkräfte ihr Kreativitätspotential schneller entfalten mussten.

Die Einsatzmöglichkeiten der Videoplattform *YouTube* im DaZ- und DaF-Unterricht wird allmählich zum akademischen Untersuchungsgegenstand (BADER, 2012; HÖFLER, 2017; EFIMOVA, 2019; GLÜCK,

2019; KUŽNAR, 2022), obwohl die Videoproduktionen, die nicht didaktisch konzipiert wurden, nicht immer im Mittelpunkt stehen. Das Hauptziel dieses Artikels ist es also, eine didaktische Sequenz darzustellen, die veranschaulicht, wie relevant die Unterstützung von einem *YouTube*-Video, in dem kein didaktischer Ansatz anzutreffen ist, für die Erweiterung von Hör-, Schreib- und Sprechfähigkeiten auf dem Sprachniveau B1+ sein kann.

MATERIAL UND METHODEN

Die Sequenz nahm als Basis den Kontakt von Lernenden im Alter von 15 Jahren, die Deutsch als Wahlfach in einer Privatschule lernten, mit einem authentischen Video eines jungen und in Deutschland sehr bekannten *YouTubers*, Luca, dessen Produktion sich nicht an Deutschlernende, sondern an Muttersprachler und Muttersprachlerinnen richtet. In diesem Sinne darf man dieses Material als *authentisch* bezeichnen (EDELHOF,

1985; ANDRADE E SILVA, 2016; RIEDNER, 2018). *Laserluca* – Lucas' Kanal – zählt heute fast 5 Millionen Abonnenten und bringt den deutschen Jugendlichen Videos zu eher typischen Teenie-Themen, die oberflächlich und humorvoll behandelt werden, wie Video- und Computerspielen, lustige Schülerantworten bei Prüfungen, Liebesbeziehungen, Zombieapokalypsen unter anderen.

Im Video werden Luca lustige und unerwartete *Entweder-oder-Fragen* zu verschiedenen Themen gestellt. Auf diese Fragen reagiert er sehr spontan. Seine Kollegin, Sandra, die ihn begleitet, zeigt auch ihre ersten und relativ lustigen Reaktionen. Nach einer interaktiven Erfahrung mit dem für sie anspruchsvollen Video bekamen die Lernenden dieselben und auch ähnlich strukturierte Fragen und den Arbeitsauftrag, sie schriftlich und authentisch zu beantworten. Anhand von Rückmeldungen der Lehrkraft sollten sie dann eine individuelle Audioaufnahme erstellen, in der sie vorlesen durften, was sie beantwortet hatten. Um ihre Motivation zu fördern, wurden die besten Aufnahmen auf der offiziellen Seite des Netzwerkes ihrer Schule veröffentlicht. Kurz erklärt, lässt sich diese didaktische Sequenz in den neun folgenden Schritten zusammenfassen:

Erstens wurde die Doppelkonjunktion *entweder-oder* während eines 90-Minuten-Online-Unterrichts dargestellt und ausführlich ausgearbeitet. In dieser Phase haben sich die Lernenden mit Übungsmaterialien, die in Lehrwerken zu finden sind, intensiv beschäftigt. Zweitens wurde das erwähnte *YouTube*-Video im folgenden Unterricht ohne Unterbrechung vorgespielt. Drittens hatten wir eine sehr entspannte

Diskussion über das Video, bei der ich feststellen konnte, wie effektiv diese Erfahrung mit einer nicht didaktischen medialen Produktion war. Viertens bekamen die Lernenden eine digitale Datei, die ich zuvor erstellt hatte, in der die Aufgabenstellung stand. Es ging um eine einzige und mit der Gruppe geteilte Datei, in der nicht nur den Namen aller Schüler und Schülerinnen, sondern auch entsprechenden bzw. spezifischen *Entweder-oder-Provokationen* zu begegnen waren. Fünftens hatten sie eine Woche Zeit, um die Aufgabe zu erledigen, das heißt, um eine schriftliche und authentische Reaktion auf die Provokation zu verfassen. Sechstens habe ich die an mich gesendeten Texte korrigiert und an die Lernenden meine Rückmeldungen gesendet. Siebtens haben sie private und individuelle Audioaufnahmen der korrigierten Texte gemacht. Dazu brauchten sie nur ihre Handys. Achtens wurden alle Aufnahmen auch in einer lockeren Atmosphäre im Unterricht vorgespielt. Abschließend habe ich die besten Aufnahmen für die offizielle Seite des Netzwerkes der Schule ausgewählt. Die ausgewählten Lernenden hatten die Gelegenheit, mir ein individuelles Foto von ihnen zu senden, damit die Veröffentlichung vorbereitet und durchgeführt werden konnte. Die positiven Reaktionen der ganzen Schulgemeinde haben die ganze Gruppe positiv überrascht.

Drei Aspekte dieser Sequenz betrachte ich als grundsätzlich relevant, nämlich (1) die Möglichkeit, die Motivation der Lernenden durch ein humorvolles Video zu fördern; (2) der Kontakt mit der anspruchsvollen Struktur des Videos, das ein schnelles Sprechtempo und umgangssprachliche Ausdrücke beinhaltet und (3)

die Gelegenheit, den Lernenden ein paar differenzierte und ansprechende Provokationen anzubieten, die etwas mit ihren Persönlichkeiten zu tun hatten. Diese Provokationen haben die Schüler dazu veranlasst, sich spontan und mit einer authentischen Medienproduktion auseinanderzusetzen.

In diesem Sinne ist es wichtig zu betonen, dass ich nicht alle Provokationen, die im Lucas' Video zu finden sind, als wesentlich kreativ und originell betrachtete. Deswegen ging ich so vor, dass ich ein paar andere Provokationen unter Betrachtung der verschiedenen Vorlieben der Lernende formulierte.

Angesichts der Neuartigkeit des Projektsansatzes habe ich ein Muster erstellt, damit die Lernenden sich inspirieren lassen konnten. Dieses Muster, das unten zu sehen ist, wurde ihnen im Unterricht nach der Vorführung des Videos dargestellt und vorgelesen:

„Entweder musst du für immer zu Hause bleiben oder du darfst dein Haus nicht mehr besitzen.

Antwort: Ich liebe meine Wohnung. Hier kann ich meine Ruhe haben. Alles ist hier so schön und gelb! Aber für immer hier zu bleiben? Das wäre hart! Immer zu Hause, ohne draußen zu sein? Das wäre unmöglich! Obwohl ich meine Wohnung liebe und obwohl es sehr schwer wäre, in meiner Wohnung nie mehr zu sein, würde ich sie lieber verlassen und versuchen, ein anderes Haus zu besitzen. Vielleicht könnte ich draußen sehr viel arbeiten, Menschen kennenlernen, Geld verdienen, Geld sparen und mir dann eine neue Wohnung kaufen. Wenn ich für immer zu

Hause bleiben würde, würde ich nur online arbeiten und die Sonne nicht mehr genießen.

Die anderen würden für mich einkaufen müssen und ich wäre nie unabhängig. Es wäre traurig.

Deshalb würde ich sicherlich die zweite Option wählen.“

Alle Provokationen und die Textproduktionen sind nachfolgend dargestellt:

Lernende 1:

“Entweder kannst du bis zu 5 Meter über den Boden fliegen oder du hast einen magischen Teppich, der bis zu 50 Meter über dem Boden fliegen kann.

Antwort: Ich hätte einen magischen Teppich, weil ich höher fliegen könnte. So könnte ich die Aussicht besser sehen und außerdem könnte ich mit ihm nach Minas reisen, um meine Familie zu besuchen. Ich würde mich genauso wie Jasmine fühlen, und da ich eine gute Freundin bin, würde ich meine Freunde dazu einladen, diese Gelegenheit zu nutzen.“

Lernende 2:

“Entweder kannst du mit deinem Lieblingsphilosophen ein Gespräch führen (auch wenn er schon gestorben ist) oder du kannst alle Bibliotheken der Welt besuchen.

Antwort: Diese Frage ist sicherlich sehr schwierig. Ich habe viel darüber nachgedacht. Einerseits könnte ich mit meinem Lieblingsphilosophen sprechen, ihm Fragen stellen, über viele Themen nachdenken usw. Andererseits könnte ich alle Bibliotheken der Welt besuchen, viele Orte, verschiedene Bücher und Kulturen kennenlernen. Die zweite Option würde mich sehr glücklich machen, weil ich es wirklich liebe, zu lesen. Auch wenn es eine schwierige Wahl ist, würde ich die erste Option wählen, weil dieser Moment, der unwahrscheinlicher als der andere ist, einzigartig wäre. Außerdem müsste ich eine andere Wahl sogar schwieriger als die erste treffen. Mit welchen Philosophen würde ich sprechen? Viele Gedanken von verschiedenen Autoren, mit denen ich gern sprechen würde, haben mich beeinflusst. Vielleicht mit Georg Hegel, einem der wichtigsten Philosophen der abendländischen Geschichte. Ich könnte ihm Fragen über sein schwieriges philosophisches System stellen. Außerdem würde ich gern mit Marx sprechen, weil er sowohl tief von Hegels Philosophie beeinflusst wurde, als auch diese Philosophie und den deutschen Idealismus als Ganzes scharf kritisiert hat. Er hat auch eine tiefe Analyse der kapitalistischen Gesellschaft und des *Kapitals* gemacht. Wenn man die aktuelle Gesellschaft verstehen will, muss man Marx lesen.“

Lernende 3:

“Entweder bist du der Schlechteste in einem Gewinner-Team oder du bist der Beste in einem Verlierer-Team.

Antwort: Ich wäre lieber der Schlimmste in einem Gewinner-Team. denn alle wären dort sehr gut und könnten mir dabei helfen, mich als Sportlerin zu entwickeln. Wenn mein Team gut wäre und ich die einzige schlechte Person wäre, würden wir alle Spiele gewinnen und alle wären glücklich. Aber wenn mein Team so gut wäre und ich die Schlechteste wäre, wäre es gut, nicht so schlecht zu sein, weil das Team in diesem Fall ein gutes Niveau hätte.“

Lernende 4:

“Entweder stößt du deinen Zeh an oder du schneidest dich an Papier.

Antwort: Ich würde mich lieber an Papier schneiden, weil es weniger schmerzhaft ist. Es würde mir so wehtun, wenn ich meinen Zeh stoßen würde!“

Lernende 5:

„Entweder sitzt du nackt auf einem Kaktus oder du sitzt in der Wüste im Skianzug.

Antwort: Ich würde in der Wüste im Skianzug sitzen, weil ich mir den Schmerz sogar nicht vorstellen kann, falls ich nackt auf einem Kaktus sitzen würde. Außerdem mag ich lieber die Hitze. Sich für ein paar Stunden heiß zu fühlen ist für mich besser als Schmerzen für viele Tage am ganzen Körper zu empfinden.“

Lernende 6:

„Entweder weißt du ein paar Sachen über alles oder du weißt alles über wenige Sachen.“

Antwort: Ich würde ein paar Sachen über alles wissen, so dass ich die Welt, in der ich lebe, besser verstehen könnte. Wenn ich die zweite Option wählen würde, dann würde es die Gefahr bestehen, vieles über ein banales Thema zu beherrschen und so wäre ich vielleicht keine interessante Person.“

Lernende 7:

„Entweder kannst du heute alles kaufen, was du willst, oder du kannst jeden Tag in deinem Leben eine Sache kaufen.“

Antwort: Es gibt viele Dinge, die ich haben möchte. Aber wenn ich einen ganzen Tag hätte, um alles zu kaufen, was ich wollte, würde ich sehr teure Sachen kaufen, zum Beispiel ein großes Haus, importierte Autos (viele nutzlose Dinge, die ich mir später nicht leisten könnte). Ich denke auch, dass ich an diesem Tag vergessen würde, viele Dinge, die ich wirklich brauchen würde, zu kaufen. Aber wenn ich eine Sache pro Tag kaufen würde, könnte ich besser darüber nachdenken, was ich kaufen sollte.“

Lernende 8:

„Entweder musst du nie auf die Toilette gehen oder du bekommst nie Karies.“

Antwort: Für mich ist nie auf die Toilette gehen zu müssen eine bessere Wahl, weil man Karies durch Zähneputzen vorbeugen kann und so vermeidet man ein Problem. Nie auf die Toilette gehen zu müssen, kann in vielen Kontexten sehr nützlich sein. Zum Beispiel: Man braucht nicht mehr den Kinosaal während eines Films zu verlassen oder eine Autofahrt zu unterbrechen. Aber die Leute, die es lieben, Süßigkeiten zu essen, würden voraussichtlich lieber die andere Wahl treffen, somit könnten sie alles ohne Sorgen essen und das wäre auch super!“

Lernende 9:

„Entweder kannst du die Zukunft vorhersehen oder du kannst in die Vergangenheit sehen.“

Antwort: In diesem Moment würde ich die Zukunft vorhersehen, weil ich meine Freude und meine Familie treffen möchte. Ich vermisse es, Tennis in meinem Club zu spielen und auch mit meinen Freunden zum Mittagessen auszugehen, einfach weil es mir Spaß macht. Ich würde gerne wissen, wann die Quarantäne enden würde. Ich könnte auch vorhersehen, welchen Beruf ich wählen werde.“

Lernende 10:

„Entweder wirst du wiedergeboren oder du kommst in den Himmel.“

Antwort: Ich glaube, dass ich besser wiedergeboren würde, weil ich nur 15 Jahre alt bin und mein ganzes Leben noch nicht gelebt habe. Deshalb finde ich, es wäre besser, wieder ein Baby zu werden.“

Lernende 11:

„Entweder darfst du am Wochenende keine Videospiele mehr spielen oder du spielst die beste Version deines Lieblingsspiels nicht mehr.“

Antwort: Obwohl ich die beste Version von *Fifa* sehr mag, würde ich sie lieber nicht mehr spielen. Ich glaube, es wäre für mich eine Qual, wenn ich am Wochenende nicht mehr spielen dürfte. Ich würde lieber andere Spiele spielen, als einfach am Wochenende nichts mehr spielen zu können. Außerdem habe ich während der Woche immer viele Hausaufgaben und am Wochenende kann ich mich entspannen. Also bin ich für die zweite Option.“

DISKUSSION

Neben den bereits erwähnten Aspekten dieser didaktischen Sequenz, die ich als relevant betrachte, möchte ich als Ergebnisse sechs andere hervorheben:

1-) Das Projekt konnte das Interesse aller Lernende erwecken. Die Tatsache, dass es um eine originelle Gelegenheit ging, sich mit so einem humorvollen und provokativen Video zu befassen, war zweifellos von Belang.

2-) Auch die Möglichkeit, sich authentisch, spontan und über Themen, die sie ansprechen, auszudrücken, hat sich als wichtiger Aspekt des Ansatzes erwiesen. In diesem Sinne, wie der oben dargestellten Beispielen zu entnehmen ist, haben die Lernenden Texte unterschiedlicher Länge, Perspektiven und Tiefe verfasst. Das suggeriert, dass sie sich einerseits nicht unter Druck gesetzt fühlten und andererseits nur geschrieben haben, was sie für relevant hielten. Bemerkenswert sind zum Beispiel die Reflexionen über die Philosophen und Bücher (Lernende 2), der sich sehr für philosophische Themen interessiert, und die berührenden Worte vom Lernenden 9, die das Ende der Quarantäne vorhersehen wollte. Es wäre keine Übertreibung, zu behaupten, dass diese Aufgabe auch das Potenzial besaß, tiefe Gefühle auszulösen und so eine stärkere Verbundenheit mit der deutschen Sprache zu erzeugen.

3-) Der Korrekturvorgang wurde gemeinsam und interaktiv durchgeführt. Dies ist etwas, was mir die Anwendung digitaler Technologien ermöglicht hat, nämlich Texte ausführlich und während des Unterrichts auf einem geteilten

Bildschirm zu bearbeiten. So hatten alle Lernenden einen so natürlichen, ausgelassenen und interaktiven Umgang mit ihren eigenen Fehlern und mit Fehlern der anderen, dass eine konstruktive, positive und produktive Atmosphäre hinsichtlich des Zieles, bessere Kommunikationskompetenzen zu erreichen, entstanden ist.

4-) Der erwähnte Korrekturvorgang gab auch Anlass zu einer besseren Vorbereitung der Audioaufnahmen, besonders was das Aussprachetraining anbelangt. Da alle die Gelegenheit hatten, ihre eigenen Reflexionen vorzulesen, konnte ich sie darauf aufmerksam machen, dass der Weg zur Perfektionierung der Aussprache ein gemeinsamer, inspirierender und geteilter Weg ist.

5-) Die individuellen Aufnahmen erwiesen sich als Ergebnis eines Prozesses, der sich mit einer gezielten Interaktion mit der Sprache charakterisieren lässt. Ich gehe davon aus, dass eine solche Handlung, eine eigene Produktion aufzunehmen – in der es darum geht, eigene Argumente und Vorlieben zu äußern – die Entwicklung von Interpretationsfähigkeiten ermöglichen kann. Hier geht es nicht nur um die Pflege einer angemessenen Aussprache, sondern auch um die Vermittlung von Emotionen und Sicherheit durch Intonation.

6-) Die Erfahrung der Lernenden von den positiven Reaktionen der Schulgemeinde, nachdem die besten Aufnahmen veröffentlicht wurden, war auch ausschlaggebend für die Förderung des Selbstbewusstseins der Schülerinnen und Schüler. Aufmerksamkeit von Zuhörern zu gewinnen und den anderen zu beweisen, dass eine authentische Überlegung in einer Fremdsprache zugänglich gemacht werden kann,

betrachte ich als wichtigen Schritt in Richtung eines konsistenten Erlernens der deutschen Sprache.

SCHLUSSWORT

Auf der Grundlage dieser Aspekte lässt sich schließlich feststellen, dass sich die kleine vorgestellte didaktische Sequenz als eine Mischung unterschiedlicher Lernziele zeigt. Hans Barkowski und andere Autoren fassen im Werk *Deutsch als fremde Sprache* vier Lernziele, die auf Nations und Newtons Modell der Lernfelder beruhen, zusammen (BARKOWSKI; GOMMES; LEX; VICENTE; WALLNER; WINZER-KIONE., 2017).

Im Ersten erfolgt das Lernen „durch die Arbeit mit Inhalten“, indem Sprache zum großen Teil dadurch gelernt wird, „dass Menschen sich für Inhalte interessieren und diese in der fremden Sprache recherchieren, über sie lesen und sie so mental verarbeiten.“ (ebd., S.22). Im Zweiten lernen die Menschen Sprachen „indem sie sie in für sich selbst sinnvoller Weise schriftlich und mündlich verwenden, um damit eigene Aussagen über sich selbst oder andere, über Texte oder über Sachverhalte zu treffen“, deswegen nennt man es „Lernen durch die Verwendung von Sprache in Situationen, die für die Lernenden von Bedeutung sind.“ (ebd., S.23). Das Dritte trägt den Namen „Lernen durch das Training von sprachlicher Flüssigkeit“ und betont, dass Menschen die Sprache nicht immer aktiv verarbeiten oder Regeln abrufen, wenn sie flüssig sprechen und schreiben – „oft geschieht dies imitativ oder reproduktiv“ und durch Automatisierung (ebd., S.24). So ruft man

formelhafte Wendungen in ihrer phonologisch gespeicherten Form ab, die man gehört oder gelesen hat, und man äußert sie spontan. Das Vierte wird als „Lernen durch die Fokussierung auf Formen“ bezeichnet und basiert auf dem Prinzip, dass die Beschäftigung mit Strukturen einer Sprache nur sinnvoll ist, wenn durch den Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel auch ein inhaltliches Lernziel erreicht wird (ebd., S.24).

Betrachtet man die Schritte, die in dieser Sequenz durchgeführt wurden, hat man als Basis den Gebrauch der Doppelkonjunktion entweder als Mittel zur Erreichung eines inhaltlichen Lernziels, obwohl diese Erreichung erst nach dem Üben dieser Funktion erfolgt hat. Darüber hinaus gab dieser Ansatz Anlass zur Recherche relevanter Inhalte, die Bezug auf Situationen, die für die Lernenden von Bedeutung sind,

nimmt. Es ist also möglich, sinnvolle Zusammenhänge mit den ersten, zweiten und vierten oben genannten Lernzielen zu erkennen. Dies weist darauf hin, dass sich diese kleine didaktische Erfahrung auf die Förderung von authentischer Kommunikation im Rahmen des Fremdsprachenlernens mit der Unterstützung von nicht didaktischen Medien beträchtlich auswirken kann. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- ABRAHAM, Ulf. Filme im Deutschunterricht. Velber: Klett/Kallmeyer, (Reihe „Praxis Deutsch“), 2012.
- ABRAHAM, Ulf. „Kurzspielfilme im Deutschunterricht.“ Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht, Nr. 237, 2013.
- ANDRADE E SILVA, Mariana K. Textos autênticos e semi-autênticos no ensino de alemão como língua estrangeira: reflexões sobre a perspectiva da pedagogia pós-método e da aprendizagem como participação. 2016. Masterarbeit. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. Online unter http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tcde-01032016-143905/publico/2016_MarianaKuntzDeAndradeESilva_VCorr.pdf (abgerufen am 22.20.2023).
- BADER, Lucie: Die Videoplattform YouTube als Unterrichtsgegenstand an Grundschulen – Analyse des Nutzungsverhaltens von Lehrkräften. Masterarbeit. Merseburg: Hochschule Merseburg, 2021. Online unter https://www.opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/37514/1/BaderLucie_Die_Videoplattform_YouTube_als_Unterrichtsgegenstand.pdf (abgerufen am 25.10.2023).
- BARKOWSKI, Hans; GOMMES, Patrick; LEX, Beate; VICENTE, Sara; WALLNER, Franziska und WINZER-KIONTE, Britta. DLL 3 — Deutsch als fremde Sprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017.
- BLELL, Gabriele; LÜTGE, Christiane. „Sehen, Hören, Verstehen und Handeln: Filme im Fremdsprachenunterricht.“ Praxis Fremdsprachenunterricht, Nr. 6, 2004.
- BLELL, Gabriele; SURKAMP, Carola. „(Fremd-)Sprachenlernen mit Film: Theoretische Grundlagen und praxisorientierte Anwendungen für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Jim Jarmuschs Night on Earth“. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL), 45. Jahrgang, Heft I, 2016.
- EDELHOF, Christoph (Hrsg.). Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Max Hueber Verlag, 1985.
- EFIMOVA, Maria. Deutsch lernen mit YouTube. Evaluation des Lernangebotes am Beispiel des Kanals „24H Deutsch“. Berlin: Freie Universität Berlin, 2019. Online unter https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/25991/Masterarbeit_Final_refub1.pdf?sequence=3&isAllowed=y (abgerufen am 22.10.2023).
- FUNK, Hermann; KUHN, Christina; SKIBA, Dirk; SPANIEL-WEISE, Dorothea; WICKE, Rainer E. DLL 4 – Aufgaben, Übungen, Interaktion. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2014.

- GLÜCK, Julia: YouTube-Videos als Mittel zur Förderung des Hör-Seh-Verstehens im DaZ-Unterricht an der Primarstufe und Sekundarstufe. Masterarbeit. Graz: Karl-Franzens Universität, Institut für Germanistik, 2019. Online unter <https://unipub.uni-graz.at/obvugr/hs/content/titleinfo/3780258/full.pdf> (abgerufen am 22.10.2023).
- HÖFLER, Elke. „Mit YouTube-Stars Fremdsprachen lernen. Eine interdisziplinäre Annäherung“. In: Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen-Theorien-Methoden. Münster/New York: Waxmann, 2017.
- KERRES, Michael. Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München: Oldenbourg Verlag, 2013.
- KUŽNAR, Ana. Der Einsatz von authentischen YouTube-Videos im DaF-Unterricht. Bachelorarbeit. Zagreb: rujan, 2022. Online unter <https://repositorij.ffzg.unizg.hr/en/islandora/object/ffzg%3A6688/datastream/PDF/view> (abgerufen am 25.10.2023).
- LEITZKE-UNGERER, Eva. „Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen und Ziele.“ In: ____ (Hrsg.). Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart: Ibidem-Verlag, 2009.
- LORKE; Franziska; MARIANO, Thiago Viti. „In der Kürze liegt die Würze! Curtas-metragens no ensino de alemão como língua estrangeira.“ In: PORTINHO-NAUIACK, Catarina; BOHUNOVSKY, Ruth; WRICK, Virginia (Hrsg.). Ensinar alemão no Brasil: percursos e procedimentos. Curitiba: Editora UFPR, 2021.
- MALAGUTI, Simone; THOMA, Nadja. „Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt.“ Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 17. Jahrgang, Nr. 2, Oktober 2012.
- RIEDNER, Renate. „Authentizität in der Fremdsprachendidaktik: kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept.“ Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, Berlin, 55. Jahrgang, Nr. 1, Mär. 2018.
- SCHÄFER, Elena. Lehrwerksintegrierte Lernvideos als innovatives Unterrichtsmedium im fremdsprachlichen Anfangsunterricht (Französisch/Spanisch). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2017.
- SCHMÄLING, Benjamin. „Aktuelle Kurzfilme im DaF-Unterricht: Feierlich reist und Fraktur. In: HIERONIMUS, Marc (Hrsg.). Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014.
- SCHÖN, Sandra; Ebner, Martin. Gute Lernvideos... so gelingen Web-Videos zum Lernen. Books on Demand, Norderstedt. 2013.
- SCHWERDTFEGGER, Inge C. Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin; München: Langenscheidt, 1989.
- WELKE, Tina: „Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht.“ Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 36. Ausgabe, 2007.

VIDEO

- „Entweder/Oder“. Iaserluca-Kanal (2020). YouTube: <https://youtu.be/nHDz6R4x3z4?si=0Mda-PE4m7SohtjH> (abgerufen am 30.08.2023).

Ensino da língua alemã na contemporaneidade: algumas perspectivas críticas como oportunidades e desafios

Ivanete da Hora Sampaio | PPGLinC/UFBA • Milan Puh | UFBA

Este artigo é resultado de uma intensa articulação entre uma pesquisadora e um pesquisador que provêm de ambientes familiares, culturais, territoriais, linguísticos, pessoais, acadêmicos e profissionais distantes, mas que conseguiram se alinhar no seu entendimento e suas propostas para o ensino de língua alemã no Brasil e no mundo. O fato de ambos terem se aproximado e atuado conjuntamente em projetos, estudos, pesquisas e coletivos, serviu de alicerce para o desenvolvimento de perspectivas críticas que visam contribuir com o aprofundamento do entendimento sobre como se dá o ensino de alemão no momento atual. Portanto, este texto apresentará uma integração de experiências, estudos, pesquisas e atuações no ensino de língua alemã de modo que seja possível identificar nele características de investigação exploratória, reflexiva e propositiva na medida do possível, em se tratando de um espaço curto de apresentação. Apesar de tom narrativo mais pessoal e uma divisão do texto que não segue rigidamente a estrutura de artigo acadêmico como se convencionou no Ocidente, a autora e o autor reforçam o seu caráter acadêmico e científico baseado no estudo de bibliografia, produção de estado da arte, levantamento de pesquisas e experiências em sala de aula e nas produções de documentos e outros materiais, diálogos e participações em eventos no ambiente acadêmico e outros e testagem de hipóteses sobre o ensino de alemão que foram condensadas e apresentadas enquanto tópicos aqui. Trata-se de uma pesquisa feita em redes, o que corrobora Gallo (2008) no seu texto ao citar que o puro empirismo não sustentaria pesquisas que são resultantes de intensas trocas e articulações entre indivíduos e coletivos em determinada comunidade. Desta forma Canagarajah (1996) nos provoca chamando-nos a atenção para uma outra forma de se fazer pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas revelando que assim como as atividades de pesquisa moldam a subjetividade da pesquisadora e do pesquisador, esta também faz um relevante papel no desenvolver da pesquisa. Portanto, é uma via de mão dupla.

O que procuramos fazer neste artigo é propor algumas perspectivas críticas para refletir sobre o ensino da língua alemã na contemporaneidade, baseando-nos no conceito de Sankofa que pressupõe uma visão que recupera o passado ao valorizar o presente, enquanto pensa no futuro. Isso se mostra essencial para a nossa discussão, uma vez que o ensino de alemão apresenta recortes específicos temporais em cada lugar em que se estabelece, seja na Alemanha, no Brasil ou no restante do mundo, demandando das pessoas envolvidas sempre um olhar direcionado e bem atento para os territórios e suas “gentes”. Assim, partimos da concepção de ensino da língua alemã na contemporaneidade que entrelaça Tempo, Espaço e Linguagem, destacando a nossa hipótese de que a língua está em constante movimento que pode ocorrer de forma linear, ao se tratar de um objetivo específico, ou de forma circular, avançando em várias direções no espaço em que a língua é cantada, falada, escrita e até mesmo recitada. A contemporaneidade à

qual nos referimos está relacionada a um tempo de idas e vindas, de movimento que caminha e percorre o espaço da vida das pessoas, de suas experiências e que retorna ao ponto inicial. Reconhecemos também que, às vezes, existe a necessidade de voltar e outras vezes de seguir em frente, num movimento sempre espiralar de um ciclo que não se fecha, mas que está sempre em constante encontro de outros começos e recomeços.

Em diálogo com Agamben (2009) trazemos o argumento de que o compromisso da contemporaneidade não está limitado ao tempo cronológico. Ela é uma relação singular com o próprio tempo, onde nos sentimos ao mesmo tempo distantes e conectados ao presente. Portanto, pensar a contemporaneidade no ensino de alemão nos obriga a recuar no tempo e refletir para podermos avançar. Assim, fortalecendo este argumento tomamos por base as pesquisas de Nascimento (2008) que nos apresenta o já mencionado conceito Sankofa, ideograma pertencente ao conjunto de símbolos conhecidos como Adinkras, símbolos gráficos como uma espécie de escrita do povo Akan, originário da África ocidental. Cada símbolo representa um ensinamento, que comunica os valores passados pelos mais velhos às novas gerações. Sankofa é um deles e significa, em sua origem etimológica, “volte e pegue”, aprenda do passado e construa sobre suas fundações.

Desta forma, apontar uma perspectiva crítica no ensino da língua alemã na contemporaneidade é considerar a relevância do debate sobre as questões étnico-raciais, levando em conta que estamos falando de um país cuja maioria demográfica é negra

com 56% segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) publicada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2022, o que também se faz presente em sua cultura e história marcada pelo colonialismo e racismo. Estamos também cientes de que as regiões do Brasil apresentam composições populacionais diferentes, com é o caso do Sul do Brasil em que há grandes contingentes de descendentes de imigrantes germânicos ou no Nordeste, onde temos uma presença negra e indígena mais forte. Contudo, não se trata de evidenciar o fato de existirem pessoas negras no Brasil, mas sim de levar e ampliar esta discussão também não só no contexto da germanística brasileira, assim como na Alemanha e no mundo. O debate sobre as questões étnico-raciais, os povos originários e os imigrantes, foram todos afetados em maior ou menor grau a um processo de invisibilidade pela sociedade brasileira e consequentemente nos Estudos de Línguas e neste caso especificamente de língua alemã. Portanto, torna-se necessário considerar estes aspectos para então podermos pensar a contemporaneidade.

Para refletir sobre essa temática em termos de temporalidade, territorialidade, conceitualização e prática docente/educacional, decidimos dividir este artigo em três partes que corresponderiam tradicionalmente na academia brasileira a Introdução, Discussão Teórico-Metodológica e Considerações Finais, mas que nós preferimos transformar em três aspectos da contemporaneidade que precisamos colocar em perspectiva, passando pelo passado, presente e futuro do ensino de língua alemã.

CONTEMPORANEIDADE: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL

Por isso, mais do que entrar nas discussões polêmicas se o contemporâneo é o atual, o moderno ou o pós-moderno, o que será destacado aqui é a contemporaneidade traduzida na luta pela visibilidade das minorias, do reconhecimento das Epistemologias do Sul, discutindo o que Quijano (2005) veio a chamar de Colonialidade do poder. Com este conceito o autor aponta um padrão de exercício do poder que produz e organiza um novo universo de relações intersubjetivas e geopolíticas, sob a hegemonia da branquitude e da Europa Ocidental. O desafio do *status quo*, atuando como um agente de mudança, buscando novos caminhos e perspectivas que não são necessariamente alinhados com a narrativa dominante do seu tempo faz deste sujeito ou desta sujeita o que Carrascosa (2014) define como o "con(tra)temporâneo", alguém que está relacionado à ideia de um estado de não conformidade ou desalinhamento com o tempo contemporâneo. A autora propõe a ideia de que o con(tra)temporâneo é alguém ou algo que se distancia das normas e padrões predominantes da época atual. Seria alguém que não se conforma com as tendências e valores da sociedade contemporânea, que questiona os aspectos da sociedade moderna, destacando suas contradições e limitações, que está fora de sintonia com a época em que vive, pois suas ideias, ações ou perspectivas não se encaixam nas correntes predominantes da contemporaneidade.

Desta forma a história do moder-

nismo e do eurocentrismo pode ser vista como a história de rejeitar diferenças e ignorar o outro. O que Silva (2018) nos aponta que consequentemente, todo o corpo teórico desenvolvido no Ocidente em grande parte negligenciou as contribuições intelectuais originadas nas regiões periféricas da modernidade, como América Latina, África e Caribe. Estes lugares foram em grande parte excluídos da estrutura global de conhecimento. Somente recentemente é que essas regiões começaram a disputar a construção narrativa e epistêmica da história da humanidade. Este movimento é essencial na construção de uma perspectiva crítica para o Ensino da Língua Alemã.

Existe uma variedade de pesquisas que abordam temática de ensino de alemão, porém por estarmos tratando de perspectivas críticas, decidimos mobilizar determinadas pesquisadoras e pesquisadores para tensionar de qual lugar e de qual contemporaneidade estamos falando para poder pensar o ensino de alemão. Diante do exposto, torna-se necessário apresentar pontos que na cronologia da história do ensino de alemão no Brasil, os quais em diálogo com a Alemanha e o mundo, vão auxiliar a entender os principais movimentos, tendências e perspectivas, inclusive críticas que podem ser apontadas para se pensar o futuro. As pesquisas de Couto (2012), Grilli (2020) e Uphoff (2013) nos apresentam um panorama cronológico na mudança da perspectiva do ensino de alemão com alguns destaques importantes sobre esta trajetória. Pois, como nos aponta Uphoff,

Não obstante, defendemos, com HÜLLEN (2000), em seu "Discurso em defesa do estudo da história do ensino de línguas",

a importância do olhar para a história, uma vez que o mesmo proporciona um entendimento maior das implicações políticas e ideológicas – entre outras – que a atividade docente nesse campo encerra, para além da dimensão estritamente didática." (UPHOFF, 2013, p. 221)

O ensino-aprendizagem de alemão começa no Brasil, de certa maneira, a partir da imigração alemã do século XIX, pois até então ainda não era definido como uma área propriamente dita e nem tão presente na sociedade. A língua alemã era a língua de imigração, era uma língua materna, uma língua primeira, ou língua de herança falada por suas e seus descendentes, uma língua de convívio em que seu ensino era oferecido em comunidades germânicas e em ambientes elitizados nas capitais brasileiras. Como nos apontam Couto (2012) e Grilli (2020), era uma língua de prestígio, ensinada principalmente em escolas particulares, baseada no que hoje chamamos de Método de Gramática e na Tradução. Desta forma a primeira perspectiva do ensino de alemão no Brasil é de língua materna, em que existia uma auto-organização, através das e dos imigrantes, que fundam suas escolas e trazem suas(seus) professoras(es). Como nos aponta Puh (2020), já naquela época as(os) professoras(es) percebiam a necessidade de modificações na forma como acontecia o processo de ensino-aprendizagem de alemão, tais como: ensino localizado e particularizado para amenizar a distância entre as produções e sala de aula; metodologias mais próximas da cultura em geral, mas também educacional de determinados lugares

do Brasil e maior dialogismo entre os locais de origem da língua e a da recepção no Brasil, respeitando a sala de aula como um terceiro espaço. Assim, nos materiais didáticos a serem utilizados e produzidos no Brasil existiria uma lacuna menor em relação ao que se tem em mãos e o que se vê acontecer nas aulas.

Com o estabelecimento da Primeira República no Brasil, o Estado começou a mostrar interesse em regulamentar o ensino de alemão, levando a uma nova perspectiva do ensino de alemão, além da Comunitária e da Individual/Familiar, na qual a língua alemã passou a ser ensinada como língua estrangeira em escolas, tal foi detalhadamente explanado nas pesquisas de Couto (2012), Grilli (2020) e Uphoff (2013). Mais uma mudança na perspectiva referente ao alemão e seu ensino ocorre nos anos 30 com a introdução de um método de ensino de línguas vivas, focado na fluência, o chamado Método Direto.

A história do ensino da língua alemã no Brasil não se limita à discussão de métodos e abordagens pedagógicas, mas também está profundamente relacionada às políticas educacionais no Brasil, na Alemanha e no mundo. No início, o ensino de línguas não maternas estava fundamentado no ensino de línguas clássicas como o grego e o latim. No entanto, com a Revolução Industrial e mudanças na educação, houve uma transição para um ensino exclusivamente na língua-alvo, uma tendência que ainda persiste na área de Ensino de Alemão. Destacamos que desde aquela época e mesmo sendo uma língua de prestígio, percebe-se ainda hoje que o alemão ainda não está divulgado ou presente nos ambientes públicos de ensino de uma forma

geral, seguindo como língua de elite no Brasil, restrito às escolas e cursos particulares. Quando recuperamos estes fatos históricos num movimento Sankofa, temos o objetivo de trazer isto para o presente, para refletir sobre o momento presente e lembrar da importância de fortalecermos estas comunidades de imigração para que estas línguas, de base germânica, continuem sendo faladas no futuro, para que possam existir no futuro e que mais gente às possa aprender. Nesse raciocínio, além de ser uma língua de prestígio, o alemão passa a ser como nos indica Voerkerl (2019), uma língua de oportunidades e de escolhas, ao lado de tantas outras línguas aparentadas que têm se estabelecido no país

Por isso, estar numa perspectiva crítica do ensino de alemão, é atuar também numa perspectiva plurilíngue, que entende que o ensino de alemão na contemporaneidade só se garante no momento em que também é pensado em conjunto com outras línguas que não são hegemônicas, que sofrem com esta atitude monolíngüística que favorece o inglês - a língua da “contemporaneidade”, por enquanto.

Nos anos 30, junto com o estabelecimento de um novo método “direto”, pensado para as línguas fora do contexto do ensino baseado em grego e latim, começaram a surgir as primeiras pesquisas sobre o ensino de alemão enquanto língua não materna, como nos apresenta Uphoff (2013), culminando na criação dos Institutos Goethe e Herder após a Segunda Guerra Mundial. Esses institutos desempenharam um papel crucial na evolução da metodologia e da didática do ensino de alemão como língua estrangeira, deixando uma marca duradoura na pesquisa e

no ensino da língua alemã no Brasil. Portanto, os dois Institutos foram muito importantes para consolidar a área de ensino de alemão e sua atuação, cujos resultados merecem ser mais bem compreendidos e estudados no Brasil.

Após perceber que o Método Direto não produzia os resultados esperados devido à falta de exposição prévia das professoras e dos professores brasileiros(as) ao alemão, a ênfase passou a ser mais no conhecimento linguístico do que no pedagógico. A chegada do Método Áudio-Lingual, e seu congênere Método Áudio-Visual, nos anos 50 e 60, transformou o ensino de alemão, priorizando a oralidade. Nas décadas de 70 e 80, a demanda por aprender alemão aumentou significativamente, influenciada por pesquisas dos EUA e do Reino Unido. Os dois métodos foram aprimorados, e o Brasil se adaptou a essas novas abordagens, refletindo a busca por modos de ensino “modernos” que enfatizam a comunicação cotidiana. A concepção de língua muda, abrindo lugar para o domínio de comunicação voltada, principalmente, para o dia-dia e turismo, a qual é acomodada na Abordagem Comunicativa, promovida também pelas universidades alemãs e brasileiras, cuja atuação, sabemos hoje, acabou promovendo exclusão de outras propostas e modos de ensino. As editoras alemãs desempenharam um papel crucial na promoção da Abordagem Comunicativa, apoiadas pelo Instituto Goethe. No entanto, a crescente internacionalização do mercado editorial alemão limitou a produção local de materiais de ensino no Brasil, levando ao declínio da produção nacional de livros didáticos para o ensino de alemão, como apontado por autores como Puh (2020) e

Uphoff (2009) quando nos dizem que o livro permanece fundamental no cenário educacional brasileiro, apesar de o que se convencionou chamar de material didático ser um ponto potencial de mudança. Dizemos isso porque ele é menos perpassado pela visão mercadológica da educação, além de servir como espaço de expressão e validação das pesquisas feitas por profissionais que não atuam no mercado de livro didático e ainda permite que sejam estudados assuntos mais localizados dos espaços de ensino.

CONTEMPORANEIDADE: SUAS QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

No decorrer dos anos de 1990, com as mudanças no mundo que proporcionaram um outro olhar sobre a história da humanidade com a queda do Muro de Berlim, da divisão do mundo, o Pós-Método também se firma, acompanhando o que Bauman (2016) chama de sociedade líquida. Nesse contexto se constrói uma nova visão do mundo e de ensino de línguas que não parte somente da experiência europeia e norte-americana. Seus teóricos e pensadores não são mais necessariamente ocidentais: Prabhu (1990), Kumaravadivelu (2006), Homi Bhabha (1990), dentre muitos, apresentam-se com outra percepção, promovendo a autonomia do aprendiz e assegurando a relevância social do ensino de línguas. Esta visão, então recebe o nome de Era Pós-Método e se apresenta como um locus de reflexão bem menos ocidentalizado de ensino. A espiral do contemporâneo neste método introduz a autonomia do(a) professor(a): é ele(ela) que

decide, mas para isto precisa conhecer o seu contexto de ensino, dialogar com seus pares, participar de eventos e participar de formação continuada.

Quando pensamos na contemporaneidade recuperando histórias e criando memórias, apresentamos, então, o legado das pessoas que traçaram caminhos de atuação diferenciada no ensino de línguas. Tomamos aqui o exemplo da professora Laís Manhães Naka, primeira professora negra de alemão a ministrar o primeiro curso de alemão na TV Cultura, em São Paulo, nos anos 70, com o material do Goethe adaptado e organizado, por ela mesma, para a realidade brasileira. A mesma, a partir dos anos 1990, de modo praxiológico, organiza o Projeto Salva Dor, na cidade de Salvador-Bahia, colaborando com a mudança de vida das pessoas daquele local. Recuando um pouco no tempo podemos encontrar mais um exemplo - o de Ina von Binzer, professora alemã que esteve no Brasil durante a última década do império, entre os anos 1881 e 1884. A partir de suas cartas (LAPO, 2001) temos informações, não apenas sobre aspectos educacionais ou sociais, mas também sobre sua abordagem didática como professora de alemão. A trajetória destas duas professoras já nos oferece indícios de uma percepção de que não existia um método perfeito / um único método ainda naquele momento.

No período pós-reunificação alemã e redemocratização brasileira, houveram mudanças estruturais e debates sobre o ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE). No Brasil, o interesse se voltou mais para o espanhol, além do inglês, já estabelecido como a principal língua estrangeira. A reunificação da Alemanha afetou o cenário

internacional da ALE, com maior foco nos países do leste europeu devido à alta demanda, resultando em menos atenção a outras regiões, como o Brasil, o que representa mais um ponto que precisaríamos entender melhor para podermos nos posicionar mais crítica e adequadamente. Isso, como apontam Couto (2012) e Uphoff (2013) levou ao fechamento de algumas filiais do Instituto Goethe no Brasil, apesar de ser o país com maior presença da instituição na América Latina atualmente. É importante entender essa mudança para uma perspectiva crítica da contemporaneidade.

Nesse mesmo período, outros países de língua alemã também iniciaram esforços institucionais para promover seu idioma no exterior. A Suíça e a Áustria são exemplos, com esta última estabelecendo um centro na Universidade Federal de Curitiba. Surgiram discussões sobre interculturalidade, visando receber e integrar pessoas desta região da Europa, mas não só, pois a interculturalidade também pode ser pensada em termos críticos de negociações de sentidos e conflitos de perspectivas e interações, tal como vemos em Candau (2009) Oliveira; Candau (2010) e Walsh (2009) entre outras(os). Por outro lado, a experiência brasileira nos mostra que, historicamente, o Brasil reprimiu ou se desinteressou a valorizar as suas línguas, porém ultimamente o poder público também está reconhecendo e promovendo sobrevida de diversos grupos linguísticos, incluindo algumas de origem germânica, como hunsriqueano, pomerano, suábio e plautdietsch, as quais têm sido descritas e reconhecidas pelo processo de cooficialização (MORELLO, 2015), mas que ainda

carecem de estudos conjuntos como espaços de interculturalidade.

De acordo com Mendes (2022), a interculturalidade é entendida como um conceito que se desenvolve progressivamente à medida que avançamos na experiência de ensinar e aprender com outras pessoas. É um processo em constante evolução e reconstrução. Essa concepção reflete a compreensão de Sampaio e Puh (2020), que consideram a interculturalidade já como uma abordagem viável e fundamental quando posta em prática e compartilhada entre todos os envolvidos. Isso é essencial para repensar o ensino de alemão na contemporaneidade, pois não se trata mais de um conceito abstrato de reflexão, abrindo espaço para uma atuação constante dentro de uma abordagem cujo enfoque é atuação concreta de professoras(es) inseridas(os) em redes de ensino e pesquisa. A grande preocupação, portanto, é a construção do já mencionado terceiro espaço que pode permitir um trabalho mais igualitário e colaborativo entre as culturas envolvidas no uso e na aprendizagem da língua alemã, sem necessariamente fazer concessões que fazem com que algumas culturas sejam subjugadas a outras. Nesse terceiro espaço todos são nativos e todos são estrangeiros àquele local, sendo todo mundo uma minoria permanente como nos provoca Mamdani (2020), provocando sensações de pertencimento e distância, reconhecimento e ausência, bem como uma necessidade de estar sempre em movimento e de saber lidar com as complexidades do mundo.

Na década de 2000, houve um aumento significativo na pesquisa e diferenciação no campo de ensino de línguas estrangeiras, especialmente

no contexto do alemão como segunda língua, impulsionado por novas políticas de integração de estrangeiros. O destaque foi para as políticas linguísticas, influenciadas pela publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas em 2001, que levou a revisões e novos testes padronizados. Além disso, Alemanha e Áustria implementaram políticas de integração de estrangeiros que exigiam comprovação oficial de conhecimento da língua alemã. Assim, houve uma crescente especialização entre o ensino do Alemão como Língua Estrangeira e como Segunda Língua. O número de estudantes de alemão como língua estrangeira aumentou, aumentando as discussões sobre o apoio governamental à difusão da língua e cultura alemãs em países falantes da língua. De acordo com o Ministério de Relações Exteriores da Alemanha (AUSWÄRTIGES AMT, 2020), há 15,4 milhões de aprendizes de ALE no planeta. O relatório “Deutsch als Fremdsprache weltweit”, de 2020, traz uma seção dedicada ao Brasil, e alguns números nos chamam atenção: de 134.588 aprendizes de ALE em 2015, o país passou a 117.301 em 2020. Considerando apenas os 162 institutos de língua e cursos de idiomas, e dos 18.543 alunos desses cursos, 7.750 estão nas filiais do Instituto Goethe. Nesse contexto 59 instituições de ensino superior universidades no país oferecem disciplinas de alemão graduação em ALE e têm atualmente 11.032 alunos matriculados na área. Se olharmos mais detidamente no mesmo relatório para as universidades, especialmente no âmbito da formação de professores, há mais números que chamam atenção: licenciaturas, são

apenas cerca de 1.000 alunos, enquanto Garcia et al (2017) nos dão a informação que temos somente 17 universidades com cursos de formação inicial de professores. E os dados do relatório acima mencionado mostram que, de todos que terminam a formação docente, poucos seguem a carreira: em 2020 apenas 462 professores de ALE registrados no país. Além desse dado que deve chamar atenção de todos os envolvidos com ALE, cabe destacar o fato de uma instituição alemã ser “fornecedora” de dados para os quais não sabemos como foram obtidos, porém representam alguma espécie de estatística necessária para colocar em perspectiva (crítica) a situação contemporânea na nossa área.

As últimas tendências no ensino de alemão são demonstradas através dos eventos e iniciativas a seguir, que elencamos para mostrar a importância de se pensar as perspectivas críticas do ensino de alemão como língua estrangeira e as preocupações contemporâneas em torno desse campo: 1 - Getvico24 / Goethe Institut (2020): Esta conferência virtual para professoras e professores de alemão teve como objetivo ampliar as competências de ensino desta língua em todo o mundo, enfatizando a necessidade de desenvolvimento contínuo de habilidades e o trabalho coletivo entre professoras e professores de alemão no mundo. 2 - ABEG 2021 (Associação Brasileira de Estudos Germanísticos): este congresso se concentrou nos desafios e oportunidades na formação de professores de alemão no Brasil, destacando a importância da formação inicial e continuada das(os) professoras(es) tendo como lema ações, desafios e perspectivas futuras. 3 - Círculo de Debates na Friedrich-Schiller

Universidade de Jena (2023): o evento em Jena explorou o ensino de alemão contextualmente sensível, enfatizando o diálogo com a interseccionalidade como uma condição importante para um ensino crítico de línguas estrangeiras. 4 - ABRAPA 2023 (Associação Brasileira de Professores de Alemão): Este evento teve como seu lema “Ousar novos caminhos e questionar,” ou seja, explorar novas abordagens e ao mesmo tempo questionar as práticas existentes. O evento promoveu discussões sobre o presente e futuro do ensino de alemão, questionando a eficácia das abordagens tradicionais e incentivando a reflexão sobre como inovar e melhorar o processo de ensino. Esses eventos e projetos ajudam a indicar como está sendo pensado o ensino de alemão na contemporaneidade mais recente e mostra um compromisso crescente com o desenvolvimento de práticas de ensino mais sensíveis às necessidades dos alunos, à diversidade e à evolução das demandas no ensino de alemão como língua estrangeira. Além destes eventos existem grupos de pesquisa que também trabalham com este viés, como por exemplo o GEPELAB, Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino de Língua Alemã no e do Brasil, alocado na Universidade Federal de Santa Catarina, em que suas linhas de pesquisa se concentram na formação de professoras(es) e nos entrelugares da práxis, destacando a importância de dismantelar as influências coloniais presentes em políticas linguísticas, materiais didáticos e diretrizes curriculares que muitas vezes carecem de contexto. Outro exemplo é o Grupo de Pesquisa Zeitgeist que, com sua desobediência micropolítica, apresentado por Uphoff e Arantes (2023), reúne pesquisadoras (es) de

diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), para proporcionar discussões e reflexões decoloniais em sala de aula, através da produção de materiais didáticos mais situados e socialmente engajados que podem tomar o formato de livro didático, mas também podem ser materializados de outras maneiras, inclusive com apoio de novas tecnologias. E por fim, destacamos as variadas pesquisas em outras instituições superiores, tais como Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como a de Spinassé (2006; 2008) sobre o Hunsrückisch e sobre Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil e de Altenhofen e Morelo (2019) que publicaram o Inventário Hunsrückisch, assim como Savedra (2017) à frente do Inventário Pomerano.

CONTEMPORANEIDADE E SUA VOLTA AO FUTURO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Puh (2020), atualmente, reconhecemos que a população é predominantemente fruto da mistura de diversas raças e culturas. No entanto, frequentemente deixamos de possibilitar que essa população compreenda e aprecie suas diversas origens. Embora consideremos o Brasil como um mosaico de povos e culturas, muitas vezes negligenciamos as contribuições culturais e linguísticas de cada grupo. Ao estruturar o ensino de línguas a partir da perspectiva do "outro", perpetuamos discursos equivocados, perdendo a oportunidade de autoconhecimento e uma parte crucial de nossa identidade.

No entanto, é reconhecido que

esse desconhecimento de si e de sua história se aplica principalmente às pessoas menos privilegiadas que fazem parte de grupos para os quais a busca por igualdade sempre foi negada, muitas vezes sendo reduzida a papéis restritivos moldados pela influência da colonização. Como Weiduschadt, Souza e Beiersdorf (2013) destacaram, a mentalidade brasileira foi profundamente influenciada pela dicotomia criada durante a colonização, que estabeleceu uma clara distinção social entre negros e brancos, associando os negros ao papel de escravizados e subalternos, enquanto os brancos eram vistos como senhores e proprietários de escravos.

Apesar disso, como mencionado pelos autores no texto, simplificar os processos de imigração e as diásporas africanas no Brasil apenas sob essa dicotomia é negligenciar completamente a riqueza cultural, os costumes e as línguas dessas diversas etnias. Ao inseri-las nesse suposto multiculturalismo que, na realidade, camufla o esquecimento, inadvertidamente continuamos a perpetuar essa simplificação, como uma tentativa de apagamento, a qual compromete o nosso futuro, sobre o qual versa esta última parte do artigo. Pontuaremos algumas ideias sobre futuras perspectivas a serem tomadas para darmos novos rumos para o ALE.

É crucial estabelecer as bases para preencher a lacuna na produção de materiais didáticos de alemão com uma abordagem cultural latino-americana crítica. Embora o alemão não seja tradicionalmente associado à realidade latino-americana, essa demanda ultrapassa fronteiras e é igualmente relevante no contexto brasileiro (Puh, 2020). Para atingir

esse propósito, é essencial estudar a realidade nacional e experiências locais que possam fundamentar uma teorização mais aprofundada na área de Linguística Aplicada e ensino de línguas no Brasil.

Vislumbramos futuramente o alemão como uma língua que oferece oportunidades significativas de inclusão e transformação individual e social. Pessoas mais diversas e provindas em uma porcentagem maior de estratos sociais e raciais desprivilegiados poderão aprender alemão já no Brasil e usá-lo não apenas na Alemanha, mas em qualquer contexto onde a língua seja socialmente útil. Paralelamente, pessoas falantes de alemão também viriam ao Brasil para aprender a ensinar, isto é, educar linguisticamente com base na perspectiva sul-americana. Esse intercâmbio seria nossa devolutiva decolonial. As universidades, como instituições de conhecimento e criação, devem reconhecer sua autonomia, não como autossuficiência e sim como abertura para colaborar com outros membros da sociedade para garantir sua relevância social. Hoje, mais do que nunca, as universidades devem demonstrar seu valor político e social como elemento essencial para o desenvolvimento econômico e humano da população que servem. Isso requer uma contínua negociação da autonomia com a participação da sociedade, a fim de avaliar não apenas a conformidade com normas, mas o efetivo alcance de metas socialmente significativas.

No contexto da formação universitária, é fundamental não perder de vista o objetivo de habilitar os estudantes não só para conhecerem aspectos estruturais da língua ou somente grandes clássicos da literatura

anterior à contemporaneidade, mas também de serem promotores de crescimento e envolvimento da população brasileira com o mundo germânico. Assim, a pesquisa, a criação e a inovação deveriam ser mais integradas ao ensino e à extensão, visando a produção de conhecimento, o desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias, bem como a exploração de expressões artísticas originais em diversas áreas do saber, da arte e da cultura que o contato com o alemão e línguas teutobrasileiras possibilitaria.

Nesse contexto, as pesquisas devem abranger iniciativas didáticas e políticas que busquem ressignificar o ensino-aprendizagem da língua alemã sob uma perspectiva de educação translíngue, antirracista e decolonial. Isso requer uma ênfase na formação de professoras(es) e na análise crítica dos materiais didáticos e parâmetros curriculares, visando à desconstrução das influências coloniais. A promoção dessas mudanças pode ser realizada por meio de eventos, transmissões ao vivo, aulas e publicações colaborativas, com o objetivo de estimular o diálogo, expandir a pesquisa na área e propor alterações significativas nos currículos e nas políticas linguísticas.

Nesse sentido, cabe trazer alguns trabalhos que nos auxiliarão a expandir os horizontes espirais das nossas perspectivas. No trabalho de Sampaio e Puh (2020), a intenção foi persistir na exploração do uso de perspectivas interculturais no ensino-aprendizagem crítico da língua alemã na Bahia, bem como no ensino das línguas teutobrasileiras em todo o Brasil. A escolha desses dois domínios teve sua origem nas trajetórias pessoais e profissionais dos autores deste capítulo. Contudo, acreditamos que eles possam servir de inspiração para outros profissionais

envolvidos no ensino de línguas que queiram trabalhar diferentes perspectivas e contextos de maneira articulada. Compreendemos que isso proporcionará o desenvolvimento de critérios e estratégias de comunicação entre diferentes espaços de ensino-aprendizagem, contribuindo para fortalecer comunidades que adotam a interculturalidade e a decolonialidade como princípios reflexivos e propositivos. Ao avançar com essas propostas, estaremos gerando novos conhecimentos que facilitarão a implementação prática das teorias desenvolvidas no contexto brasileiro. De acordo com a perspectiva de Puh (2020), a decolonialidade representa um movimento de resistência que abrange dimensões teóricas e práticas, políticas e epistemológicas. Este movimento visa desafiar e contestar o que é tradicionalmente conhecido como a lógica da modernidade/colonialidade.

No trabalho de Grilli e Puh (2021), enfatiza-se a importância de formar professores brasileiros de alemão conscientes de seu papel político como educadores linguísticos. Eles destacam que os professores de língua são também educadores, capazes de moldar a compreensão da língua alemã como algo mais complexo e diverso do que as perspectivas estrangeiras padronizadas. Isso se baseia nas Epistemologias do Sul, que buscam alinhar diferentes tipos de conhecimento com lutas sociais. Essa abordagem visa capacitar as/os licenciandas(os) em Letras/Alemão para um trabalho mais comprometido com transformação social, tal como foi articulado na disciplina Metodologia do Ensino de Alemão na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que os autores apresentam mais em detalhes neste

artigo e que pode servir de inspiração para futuras reformas curriculares.

Oferecendo suas contribuições a essa temática, Nunes e Puh (2023) salientam a importância de combater desigualdades no ensino de alemão e reconhecer o papel dos professores, evitando a autocolonização ao negligenciar realidades locais e internacionais. Eles incentivam a reflexão, a avaliação das escolhas e a exploração de espaços de formação de professoras e professores para promover criatividade e reflexão. Isso inclui enfrentar crises, desafios de formação, praticar a escuta ativa e construir redes de apoio. Em um mundo incerto, eles veem a oportunidade de romper com os paradigmas do "velho normal" e promover um mundo mais solidário e receptivo a diversas perspectivas, não apenas na sala de aula, mas para nossa sobrevivência como espécie, reconectando-nos como parte de um todo maior, conforme enfatizado por autores como o quilombola Antonio Bispo dos Santos, Nego Bispo (2023).

E por fim, as autoras Aquino e Ferreira (2022) oferecem uma visão resumida das políticas de ensino de línguas no Brasil, destacando sua influência política e econômica na prevalência de cursos e materiais internacionais. As autoras mencionam universidades públicas formando professoras e professores de alemão e iniciativas como CELs em São Paulo e escolas públicas interculturais no Rio de Janeiro oferecendo alemão. Destacam a importância da perspectiva decolonial no ensino de alemão, valorizando conhecimentos e práticas locais. A produção do material, com suas atividades voltadas para a interculturalidade e decolonialidade, possui um viés epistemológico que questiona o apagamento das pers-

pectivas locais, permitindo assim um movimento de empoderamento das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da língua alemã.

Neste artigo, exploramos algumas perspectivas críticas para a reflexão sobre o ensino da língua alemã na contemporaneidade. Inspirados pelo conceito de Sankofa, que valoriza o passado enquanto orienta o presente e o futuro, destacamos a importância de compreender a interseção entre Tempo, Espaço e Linguagem no ensino da língua. Reconhecemos que a contemporaneidade é um tempo de movimento contínuo, que pode avançar linearmente em direção a objetivos específicos ou seguir um

ciclo espiral em constante encontro com novos começos e recomeços. Na medida que exploramos as oportunidades e desafios no ensino da língua alemã, lembramos que esse processo é profundamente influenciado pelos territórios e pelas pessoas envolvidas. A língua alemã, seja na Alemanha, no Brasil ou em qualquer parte do mundo, é uma entidade viva que reflete a diversidade de experiências humanas.

Assim, encaramos a contemporaneidade não como um ponto de chegada, mas como um ciclo em constante movimento, onde cada passo em direção ao futuro é enriquecido pela compreensão do passado. Como apontamos pensar o ensino de ale-

mão na contemporaneidade é estar-mos inseridas(os) num movimento decolonial e intercultural, apontando mudanças na formações de professoras(es), no material didático e na postura como uma e um profissional socialmente e culturalmente sensível e engajada/o. Nossas perspectivas críticas nos orientam nessa jornada, enquanto trabalhamos para moldar um ensino de língua alemã que esteja verdadeiramente sintonizado com as complexidades do mundo atual. Portanto, segue o convite para refletirmos e atuarmos com essas perspectivas críticas, porque decolonialidade somos nós! ■

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Tradução: HONENSKO, Vinicius Nicastro. Editora Argos, 2009.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson; MORELLO, Rosângela. Hunsrückisch: inventário de uma língua do Brasil. Garapuvu, 2018.
- AQUINO, Marcell; FERREIRA, Mergenfel Vaz. Ensino de alemão com foco decolonial uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitgeist. DOMÍNIOS DE LINGU@GEM, v. 17, p. 1-33, 2022.
- AUSWÄRTIGES AMT. Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/download-ads/54013137/brodeutsch-als-fremdsprache-weltweit.%20datenerhebung%202020>. Acesso em: 04 novem. 2023.
- BAUMAN, Zygmunt; PERUZZO JUNIOR, L. Sociedade, linguagem e modernidade líquida. Revista Diálogo Educacional, v. 16, n. 47, p. 247-58, 2016.
- BHABHA, Homi. The third space: Interview with Homi Bhabha. IN: RUTHERFORD, J. Identity: community, culture, difference. Londres: Lawrence & Wishart, 1990 (b).
- CANAGARAJAH, S. From critical research practice to critical research reporting. TESOL Quartely, v. 30, nr.2, p.321-331, 1996.
- CANDAU, Vera. M. F. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHOLA). UERJ, Rio de Janeiro: Letras, 2009.
- CARRASCOSA, Denise. Pós-colonialidade, pós-escravismo, bioficção e con(tra) temporaneidade. Estudos de literatura brasileira contemporânea, p. 105-124, 2014.
- COUTO, Letícia Coroa do. Sobrevoos pela história do ensino de alemão-LE no Brasil. Revista HELB, v. 6, n. 6, p. 1, 2012.
- GALLO, S. L. . Redes de pesquisa e a produção de conhecimento científico. In: GT da ANPOLL (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Letras e Linguística), 2008, Goiânia. USP - Universidade de São Paulo - Grupo de Trabalho em Análise do discurso. USP: 2008.
- GARCIA, André Luis Ming et al. Crenças dos estudantes de Letras Português/Alemão: desafios, perspectivas e oportunidades. Pandaemonium ger., São Paulo, v. 20, n. 31, p. 30-59, 2017.
- GRILLI, Marina. Por uma educação linguística Translínque e Decolonial: questões para o ensino de alemão. INICIAÇÃO & FORMAÇÃO DOCENTE, v.7, p. 904-930, 2020.

- GRILLI, Marina.; PUH, Milan. O ensino de alemão enquanto ato político-pedagógico: reflexões a partir de um estágio de docência na universidade. *Trama*, Volume 17, Número 41, 2021 (p. 123-133)
- KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge, 2006.
- LAPO, Flavinês Rebolo. As cartas de Ina von Binzer: uma possível contribuição para a formação de professores. *Revista de estudos universitários*. Sorocaba, v.27, n.1, p.09-21, Jun.2001.
- MAMDANI, Mahmood. *Neither Settler Nor Native: The Making and Unmaking of Permanent Minorities*. Cambridge: Harvard University Press, 2020.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (Ed.). *A matriz africana no mundo: Coleção Sankofa-Volume 1*. Selo Negro Edições, 2008.
- MENDES, Edleise. Educação Linguística Intercultural. In: MATOS, Doris; SOUSA, Cristiane Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. (p.123-133)
- MORELLO, Rosângela (Org.). *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL, 2015, 140p
- NUNES, Elaine Cristina Roschel; PUH, Milan. Entrelugares e o futuro aberto da formação e atuação docente em língua alemã na luta contra o latifúndio linguístico. *DEBATES EM EDUCAÇÃO*, v. 15, 2023.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, Vera. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*[online]. v. 26, n.1, 2010. (p.15-40)
- PRABHU, N. S. There is no best method – why? *Tesol quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- PUH, Milan. Políticas linguísticas, decolonialidade e material didático no Brasil. In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela. (Org.). *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*. 1ed. São Paulo: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 207-237.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Buenos Aires, 2005. (p.117- 142)
- SAMPAIO, Ivanete da Hora; PUH, Milan. Da teoria para a prática: propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil. In: FIGUEIREDO, Cristina... [et. al.]. (Org.). *Línguas em Movimento: Estudos em Linguagem e Movimento*. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2020, v. 2, p. 107-125.
- SAMPAIO, Ivanete da Hora; PUH, Milan; GRILLI, Marina; REDEL, Elisângela. Parceria ALAB: Descolonizar o ensino de alemão no Brasil. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), 14.10.2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8t0uW9L1yL4&t=3980s> Acesso em: 02.09.2023
- SANTOS, Antônio Bispo dos. *Terra dá, terra quer*. Ubu Editora, 2023
- SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; MAZZELLI, Leticia. A língua pomerana em percurso histórico brasileiro: uma variedade (neo) autóctone. *Working Papers em Linguística*, v. 18, n. 1, p. 6-22, 2017.
- SILVA, Jorge Augusto. Contemporaneidades periféricas: primeiras anotações para alguns estudos de caso. In: SILVA, Jorge Augusto (orgs.) *Contemporaneidades periféricas*: Editora Segundo Selo, 2018.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia*, v. 1, n. 1, p. 1-8, nov. 2006.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. O hunsrückisch no Brasil: a língua como fator histórico da relação entre Brasil e Alemanha. *Espaço Plural*, v. 9, n. 19, p. 117-126, 2008.
- VOERKEL, Paul. Os cursos de Letras-Alemão no Brasil: dados, perfis, oportunidades e desafios 103. In: *Alemão em contexto universitário [recurso eletrônico]: ensino, pesquisa e extensão / Organizadoras: UPHOFF, Dörthe... [et al.]* - São Paulo: FFLCH/USP, 2019.
- UPHOFF, Dörthe; ARANTES, Poliana Coeli Costa. Mudando os termos da conversa: Questões decoloniais na produção de materiais didáticos para o ensino de alemão. *Revista Interdisciplinar Sulear*, v. 14, p. 28-44, 2023.
- UPHOFF, Dörthe. A área de alemão como língua estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. *Pandaemonium ger.*, São Paulo, v. 16, n. 22, p. 219-241, 2013.
- UPHOFF, Dörthe. O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira. Campinas, 2009, 178f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des)colonialidade: perspectivas críticas e políticas. In: CONGRESSO ARIC, 12. 2009, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Congresso ARIC, 2009.
- WEIDUSCHADT Patrícia; SOUZA Marcos T.; BEIERSDORF, Cássia Raquel Afro-pomeranos: entre a Pomerânia lembrada e a África esquecida. *Identidade! São Leopoldo*. v.18 n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2013. ISSN 2178-0437X.

Representatividade **Preta**¹ no livro didático

Deborah Marcellino de Mello, Poliana Coeli Costa Arantes | UFRJ

Se partirmos do pressuposto de que “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” (Rajagopalan, 2003, p. 69) e considerando o que os movimentos decoloniais têm demonstrado (Resende, 2019; Gomes, 2022; Landulfo e Matos, 2022), sobretudo no campo da educação linguística, temos responsabilidade de abordar temas de igualdade em termos de raça/etnia (Ferreira, 2007, p. 212) e trazer, para o primeiro plano, “a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais.” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018). Esse artigo tem, portanto, o objetivo de demonstrar a necessidade de uma maior e mais significativa representatividade⁴ Preta no livro didático de alemão, pois, como estudos brasileiros há décadas já vêm discutindo, é preciso deixar de investir em uma concepção idealizada e pouco representativa de aprendiz nos livros didáticos (Bolognini, 1991; Uphoff, 2008; Bohunovsky 2005, 2009; Arantes 2018; Arantes E Giorgi, 2018). Nesse sentido, buscamos, no presente artigo, analisar criticamente o que se encontra atualmente nos livros didáticos de alemão e, por fim, apresentar exemplos de materiais que estão sendo desenvolvidos a fim de lidar com a lacuna na representatividade nesses materiais.

SITUANDO O PERCURSO DA MESTRANDA E A CARTOGRAFIA DA PESQUISA

Em *Memória de Plantação: episódios de racismo cotidiano*, Kilomba se refere ao ato de escrever seu livro como uma forma de transformar a si próprio, ao escrever, ela deixa de ser objeto para se tornar sujeito. Ela é quem descreve sua própria história e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. Assim como Kilomba, acredito que “enquanto escrevo me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria história” (Kilomba, 2019, p.27-28).

Considerando a citação de Ki-

¹ Escolho neste artigo usar a palavra Preto/Preta (com letra maiúscula) para me referir a pessoas, que assim como eu, fazem parte do que o IBGE classifica como Pretos e Pardos, já que segundo Carneiro (2011, p. 62) essa fragmentação da identidade impede a coletividade para reivindicações por equidade racial. A escolha desse termo é político e tem como objetivo enaltecer e ressignificá-lo. Levando em conta o que Clifford (2018), que mora desde 1983 no Brasil, observou sobre o uso das palavras Negro (a) e Preto (a) no vocabulário brasileiro. Em seu vídeo falando sobre essa diferença, o cantor fala que “[...] o Brasil usa palavras como lista negra, dia negro, magia negra [...] tudo que é negro é relacionado a coisa negativa. [...] Pega o dicionário de língua portuguesa, está escrito: negro quer dizer infeliz, maldito. Brasileiro quando valoriza alguma coisa não fala negro, ele fala preto”.

² Mestranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista do Programa CAPES – Programa de Demanda Social. E-mail: mello.deborah@posgraduacao.uerj.br

³ Professora Associada de Língua Alemã do Instituto de Letras (ILE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora efetiva no Programa de Pós-graduação em Letras (área de Linguística) do ILE/UERJ. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Bolsista do Programa Prociência (UERJ/FAPERJ). E-mail: polianacoeli@gmail.com

⁴ Escolhemos o conceito de representatividade e não de representação por entendermos como um conceito mais dinâmico que está associada à “visibilidade de um determinado grupo dentro da sociedade”, neste contexto entendemos que a “representatividade pode ser compreendida dentro de um viés de empoderamento, ou seja, ocupando e fazendo-se presente, tendo visibilidade em posições de alto valor social” (Fontes et al., 2020, p. 66).

lomba, resolvemos começar este artigo narrando a história de uma das autoras, que é a autora e a pesquisadora de sua própria realidade a partir de suas vivências e experiências, pois, como Pessoa e Salgado dissertam no Eppu Si Muove ao livro *Análise Cartográfica do Discurso de Deus dará e Rocha*, acredito que “os conceitos devem ter vida e corpo na pesquisa e no fazer do pesquisador” já que “Pesquisa é movimento” (2021, p.11). Assim como Rettich sugere, não é possível um olhar de fora por parte do pesquisador, uma vez que há uma rede de forças “que produzem subjetividades no objeto da pesquisa e no pesquisador” (Rettich, 2020, p. 5433). Sendo assim, acreditamos que as ideias das autoras que serão aqui discutidas podem ser cartografadas a partir de 2011, quando uma das autoras deu início ao curso de Letras-Português/Alemão na UERJ e resolveu desenvolver uma pesquisa no mestrado em Letras na mesma universidade.

Sou nascida e criada na Zona Norte do Rio de Janeiro onde boa parte dos moradores são Pretos e Pretas e em sua maioria retintos. Por eu ser sempre classificada como “morena de pele clara”, cresci não me entendendo como pessoa Preta e, apenas ao entrar na universidade, comecei a me identificar como tal. No processo da minha autopercepção e aceitação, frequentando ambientes universitários e profissionais relacionados à língua alemã, comecei a perceber cada vez mais como é pequena, no contexto do Rio de Janeiro, a quantidade de professores Pretos que trabalham com o ensino do idioma tanto nos ambientes escolares, quanto em aulas particulares, cursos livres e universidades.

Devido a essa observação, meu questionamento quanto ao meu pertencimento a esses espaços e a inquietação sobre a influência disso em aprendizes Pretos do idioma me fez querer observar com mais atenção esse movimento.

LIVRO DIDÁTICO DE ALEMÃO EM CRÍTICA

Atualmente as universidades, cursos e escolas com o ensino de alemão continuam utilizando livros didáticos produzidos por grandes editoras alemãs e empregados, muitas vezes, de forma indistinta para diferentes públicos-alvo, no sentido interseccional. Considerando este fato, podemos denominar o material didático de global, uma vez que o mesmo material é utilizado no Brasil e em diversos outros países do mundo sem nenhuma diferenciação regional (cf. Association of Language Testers in Europe & Code of Ethics der International Language Testing Association). A escolha, portanto, de se utilizar esses materiais em nossos cursos tem consequências e tem efeitos, pois nossas pesquisas brasileiras têm apontado que, cada vez mais, os aprendizes não têm se identificado com os conteúdos, temas e imagens que esses materiais veiculam, tal como as pesquisas de Bolognini, 1991; Uphoff, 2008; Bohunovsky 2009; Arantes 2018; Arantes e Giorgi, 2018; Aquino e Ferreira, 2022, Nune e Puh, 2023 já atestaram. Desse modo, temos um material que não leva em conta as individualidades e necessidades de aprendizado do público aprendiz em diversos contextos de aprendizagem, níveis de proficiência e faixa etária ao redor do mundo (Uphoff, 2009,

p.272), além de seguirem o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*) “[...] que estabelece qual o papel e a configuração das decisões sobre as relações entre a sociedade e a língua que se assume ou se deveria assumir” (Arantes 2018, p.4).

Em seu artigo, Arantes (2018) discorre sobre sua pesquisa-docente na disciplina de Língua Alemã VII no segundo semestre de 2016 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que se baseou no mapeamento dos questionamentos e queixas de seus alunos, apontando uma queixa recorrente “com relação ao fato dos aprendizes não se identificarem com o material, por não estarem sendo nele representados” (Arantes 2018, p.3).

Essa pesquisa constatou que os livros didáticos analisados criavam, discursivamente, uma “imagem que se faz do aprendiz de ALE como alguém que teria oportunidade de ir à Alemanha estudar e fazer turismo” (Arantes, 2018, p.3), além da “ausência de debate a respeito de políticas públicas para imigrantes e a ausência das línguas faladas pelos descendentes de alemães no Brasil”. Pelos pontos levantados na pesquisa, podemos constatar a pouca ou ausente diversidade cultural e racial nos livros didáticos de alemão analisados, que produzem o efeito de invisibilizar a Alemanha enquanto país de migração, sobretudo porque é permeada por diversas culturas, a maioria realizadas por meio de trocas econômicas - *Gastarbeiter* (trabalhadores imigrantes) e refugiados - Para a autora, “Tais ausências e invisibilidades reforçam concepções e escolhas políticas que pouco consi-

deram a comunidade para a qual a política linguística está sendo elaborada, sobretudo porque trata-se de materiais generalistas, que são utilizados de forma igualitária em vários países.” (Arantes, 2018, p.4).

Ainda sobre o livro didático, Arantes, por meio das quatro operações de disciplinamento de saberes cunhada por Foucault, demonstra como as relações de poder estão sendo reiteradas quando adotamos, irrestritamente e acriticamente, esses materiais didáticos, pois eles funcionam como dispositivos de poder, cujas operações podem ser identificadas como “seleção, normalização, hierarquização e centralização” (Arantes, 2018, p.6). Para a autora, os saberes são “selecionados” com base no que essas equipes classificam como qualificados e úteis, selecionando assim também a imagem que se faz do país-alvo, além de se fazer uma projeção de um público idealizado e homogêneo, deixando de lado o background e vivências do aprendiz. Ao “normalizar” os saberes espera-se que os conteúdos se comuniquem entre si. Por sua vez, a “hierarquização” é explicitada por meio do estabelecimento de uma ordem de “importância”, organizando, assim, uma progressão do conteúdo que vai ser apresentado ao aprendiz. Já a “centralização” se explicita por meio do controle dos check-list, sumários, por exemplo, que indicam o que o aluno deveria ter aprendido em determinado capítulo, lição ou unidade. Arantes (2018) levanta então as seguintes perguntas:

“quais tipos de saberes estão sendo desqualificados no momento em que se elegem aqueles que se consideram “qualificados”? Qual sujeito falante, qual sujeito

discorrente, qual sujeito de saber e de experiência querem minimizar quando dizem: ‘eu faço essa seleção, eu digo em que progressão será aprendido tal conteúdo e eu avalio, pois sou especialista da área?’

Levando essa análise de Arantes (2018) em consideração, podemos dialogar com (Bohunovsky, 2009, p. 331) que destaca que não apenas o aspecto político deve ser considerado pelos profissionais de ensino, mas também o material didático, já que “assim como toda linguagem escrita e falada, esse material é entremeado por vários discursos marcados por política e ideologias, por vezes, sem a consciência dos autores e leitores. Continuando o nosso diálogo com a autora, percebemos que atesta, que a aprendizagem de uma língua não é apenas o domínio de um código linguístico, mas também o contato com outra cultura, ideologias e imaginários. Oferecendo aos aprendizes informações sobre o contexto socio-cultural, político, ideológico e histórico e encorajando-o a lançar um olhar crítico sobre o país da língua-alvo, o aluno aprendiz torna-se “politicamente mais responsável” Pennycook (2003, p.28).

CAMINHOS EM DIREÇÃO À PRÁTICA DECOLONIAL

É possível observar que a questão da diversidade tem ganhado relevância, nos últimos anos, no âmbito da produção do livro didático além-mar, porém o investimento em representatividade que tem sido comunicado pelas editoras nas novas edições de materiais, tem se

mostrado superficial, no sentido de se presentificar apenas na seleção de imagens, com fotos de Pretos e Pretas ou na seleção de nomes próprios, tais como: “Rui Andrade” ou “Roberto Rodrigues” (DaF Kompakt neu, 2020; Netzwerk neu, 2022, DaF Leicht, 2022). Como Bohunovsky pontua nos livros didáticos, não há espaço para uma discussão sobre as diferenças culturais ou entre comunidades discursivas, apenas favorecendo “a ideia de que no fundo, todos são iguais, de que não há diferença entre pessoas, culturas, línguas” (Bohunovsky, 2005, p.340). Concordamos, portanto, com Grigoletto (2003, p.360-361) quando ela diz que

“muitos livros didáticos apagam a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior de culturas), a diferença (o outro com aquilo que eu não sou) e a especificidade [...]. Por conseguinte, escamoteiam-se os conflitos e as diferenças e a possibilidade de questionamento de produção social desses mesmos conflitos e diferenças no interior de relações de poder. O livro didático perde a chance de se constituir em instrumento de construções da identidade e diferença culturais e de abertura para uma relação mais rica com outro, em que não haveria a pretensão de reduzir o um e o outro em um só, ser uma relação em que a identidade e a diferença permanecem e reduz. De vez uma à outra, e assim fossem vivenciadas”.

Para tecer mais comentários acerca desse debate, dividiremos o artigo nas próximas duas seções. Na

primeira denominada *o que vemos no material didático*, traremos alguns exemplos do que se encontra, atualmente, em livros didáticos amplamente usados por grandes instituições do ensino de alemão e, na segunda, *o que podemos fazer*, traremos exemplos de atividades e materiais didáticos que estão sendo desenvolvidos no Brasil baseados na perspectiva da representatividade.

O QUE VEMOS NO MATERIAL DIDÁTICO

Levando em conta os materiais mais utilizados atualmente em cursos de idioma e escolas optamos por analisar livros didáticos voltados para o público adulto e/ou universitário ao qual tínhamos acesso enquanto docentes. Desse modo, recolhemos exemplos dos seguintes livros: Ziel B2.1 e C1.1 e Menschen A1.1 da editora Hueber e Daf Kompakt Neu da editora Klett sendo todos eles constituídos do Kursbuch de cada uma das edições focando no objetivo

principal que foi analisar o conceito de representatividade de pessoas Pretas.

Analisando as atividades e exercícios propostos nos livros escolhidos, selecionamos a categoria de análise “representatividade”⁵ e identificamos apenas a presença de poucas imagens/fotos de pessoas Pretas e, daquelas encontradas, nenhuma delas estava inscrita em um contexto de relevância social, como veremos abaixo nos exemplos. É importante ressaltar que no Kursbuch Menschen A1.1 não foi encontrada nenhuma pessoa Preta.

Nessa atividade da Lição 1 do livro Zeil C1.1 é pedido ao aluno para que analise as expressões das pessoas fotografadas e faça hipóteses quanto aos sentimentos das personagens. É possível ver a imagem de uma única pessoa Preta, um homem Preto, fotografado em um ângulo diferente dos demais. Esse ângulo indica um afastamento dele com o público, muito perceptível se comparado aos demais personagens, que olham diretamente para a câmera e estão mais próximos do leitor.

Já nessa atividade de produção oral, presente na mesma coleção, porém no livro referente ao nível B2.1, nos deparamos com a foto de um menino Preto e um cachorro ambos olhando para uma maçã. O menino Preto parece estar se alimentando e o cachorro, ao seu lado, parece demonstrar interesse em também comer a maçã.



No capítulo 9 do livro DaF Kompakt Neu A2 temos a presença de duas pessoas Pretas nas imagens iniciais da unidade. Na foto 1 vemos uma mulher Preta segurando um

B2 Körpersprache. Sehen Sie sich die Fotos an.

Wie sehen die Personen auf den Fotos den Betrachter an? Wie empfinden Sie die Haltung, den Ausdruck Ihres stummen Gesprächspartners? Sprechen Sie.

Der Mann auf Bild A, ich weiß nicht, vielleicht flirtet er gerade.

Flirten???? Der guckt doch total ironisch. Der macht sich über Jemanden lustig.

AB 5 WORTSCHATZ 5

Kursbuch - Ziel C1.1 (Lektion 1)



bolo de aniversário, que não é direcionado a ela, mas é oferecido por ela a uma mulher Branca e, na foto 4 um homem Preto, em terceiro plano, bem ao fundo da imagem, que é composta pela maioria de pessoas brancas comemorando o aniversário de uma mulher branca no centro da imagem. O contexto desse aniversário parece ser um contexto profissional, de um escritório, em que se reitera que esse lugar é de uma maioria Branca.

O QUE PODEMOS FAZER

Antes de trazer aqui alguns exemplos do que está sendo feito e do que é possível fazer acreditamos se fazer necessário uma introdução ao conceito de aprendizagem significativa.

Para Ausubel (1976), a aprendizagem só ocorre quando uma nova informação se ancora em uma informação ou conceito já presente nas experiências de aprendizado anteriores. Desse modo, “temas geradores” (Freire, 1993) são extraídos da problematização da prática de

vida dos próprios educandos e, nesse sentido, é preciso ter uma escuta atenta e uma atitude mais horizontalizada em sala de aula. Encontramos hoje no Brasil educadores e educandos pensando em novas formas de representação dos aprendizes brasileiros e de suas realidades no material didático. Acima apresentamos três exemplos de materiais que estão sendo (ou já foram) desenvolvidos.

DOCH, ICH BIN DEUTSCHE!

Esse material foi desenvolvido por uma das autoras e dois outros professores como trabalho de conclusão de um dos módulos da especialização Ensino de Alemão na UERJ. A unidade didática é constituída de diversas atividades tendo como protagonistas três personalidades Pretas proeminentes na sociedade alemã e brasileira: a cantora Leila Akinyi, Tupoka Ogette e Djamila Ribeiro. Nas atividades, os aprendizes são confrontados com os estereótipos que emergem por meio das nacionalidades. Ao longo da unidade,

os aprendizes têm a oportunidade de escutar uma música em que a cantora Leila Akinyi (nascida no Quênia, porém criada na Alemanha) narra sobre as dificuldades enfrentadas por ser uma mulher negra na Alemanha. É apresentada também uma discussão sobre racismo baseada na participação de Tupoka Ogette em um programa de televisão. Por fim, no intuito de trazer o aprendizado para perto da realidade do aluno, e usando isso como objeto gerador de empatia e discussão em sala como sugerido por Silva (2019, p.604), apresentamos um artigo de Djamila Ribeiro, escrito para a revista Spiegel⁶ sobre um episódio de racismo vivido por ela no aeroporto, a caminho da Alemanha.

Nosso objetivo principal nessa unidade, com as atividades supracitadas, foi potencializar um espaço de discussão crítica em torno de estereótipos e, sobretudo, proporcionar a reflexão sobre racismos no Brasil e na Alemanha, dando espaço para que pessoas Pretas tenham lugar de fala e possam se posicionar perante situações de racismo já vividas e que são reiteradas todos os dias.



GRUPO DE PESQUISA ZEITGEIST

O grupo de pesquisa Zeitgeist é composto por docentes e discentes de seis universidades públicas do Brasil⁷ e tem como objetivo a elaboração de um livro didático decolonial voltado para o aprendiz brasileiro de ALE. Trabalhando com o conceito de interseccionalidade cunhada pela feminista Kimberlé Crenshaw em 1989, identificamos semelhança deste conceito com o projeto Zeitgeist, pois tem como meta a maior representatividade da população brasileira, transformando conhecimentos e vivências dos aprendizes em conteúdos relevantes para a educação linguística.

O termo “interseccionalidade” tem ganhado popularidade entre a militância feminista brasileira. Para Rios, Peres & Ricoldi “[...] a interseccionalidade aparece como um novo paradigma interpretativo do social e da política, posto que é uma inovação conceitual que pretende superar antigos antagonismos identitários e favorecer novas bases dialógicas para o enfrentamento das

múltiplas dimensões do sofrimento social em suas bases objetivas e subjetivas”. (2018, p.49) Ou seja, de acordo com esse conceito não é possível falar/trabalhar um tema ignorando os outros que o permeiam, sendo assim, não é possível falar, por exemplo, de um material decolonial sem abordar as estruturas familiares brasileiras, nem falar sobre população sem falar sobre cor, raça e gênero.

No momento de escrita desse artigo o livro didático do projeto Zeitgeist, pensado para o nível A1.1, está em processo de conclusão. No excerto extraído abaixo (ainda sem a formatação final do livro),

podemos constatar a presença de uma mulher Preta, Grada Kilomba, em local de destaque e reconhecida profissionalmente. Desse modo, vê-se a diferença no tratamento de pessoas Pretas, já que elas não são apenas imagens nos livros, elas mudam o status-quo, elas estão na centralidade e têm prestígio social.

EQUIPE DACHSHUND

Este grupo composto por alunos da graduação de Letras - português/alemão na UERJ está desenvolvendo materiais didáticos com perspectiva

Teil B: Ich und mein Beruf



1 Lesen Sie den Text über die Autorin Grada Kilomba. Leia o texto sobre a autora Grada Kilomba.

Grada Kilomba ist eine interdisziplinäre Künstlerin und Autorin. Sie kommt aus Portugal und wohnt seit 2009 in Berlin, Deutschland. Grada ist auch Psychologin und Theoretikerin. Sie arbeitet mit den Themen Erinnerung, Trauma, Rassismus und Dekolonisierung von Wissen. „Wer kann sprechen?“ ist eine konstante Frage in Kilombas Werk. Ihr Buch *Plantation Memories* ist sehr bekannt in Deutschland und in Brasilien.

„Ich bin umgeben von so vielen Diskursen, die nicht ich sind und wenn ich schreibe, dann komme ich zu mir selbst. Ich werde ich selbst“

© Grupo de pesquisa Zeitgeist

⁷ Sendo elas a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).



decolonial, voltados para o ensino-aprendizado de alemão em diferentes frentes. Sendo através de jogos de tabuleiros, que utilizam o folclore brasileiro como elemento conector de conhecimento preexistente dos aprendizes, ou, ainda, através de livros paradidáticos para crianças tendo como personagens principais uma avó e seu neto Pretos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este artigo revisitando o Sankofa⁸ trazido por Ivanete da Hora Sampaio, em sua palestra no Congresso de Professores de Ale-

mão na UFSC, em 2023. Esse ideograma africano é representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás, ou também pela forma de duas voltas justapostas espelhadas, lembrando um coração. Interpretando, temos como uma possível leitura o seguinte pensamento: “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”. Além desta tentativa de interpretação, temos também o conceito aprofundado por Abadias do Nascimento que entende Sankofa como “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”. Nosso objetivo, tanto com esse artigo como com a pesquisa de mestrado em desenvolvimento é,

portanto, observar o que já foi feito, o que tem sido feito e propor novos caminhos para a representatividade Preta no livro didático alemão e suas consequências para o aprendiz racializado. Isso posto, o objetivo não é descartar o que já foi feito, nem o que está sendo feito, mas analisar criticamente e propor alternativas para que haja um crescimento, como escreve Hooks sobre a educação e o objetivo do aprendiz:

“Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender- de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo” (hooks, 2011 p. 58).

Nesse sentido, nosso artigo revisitou o estado em que se encontra nossa área de alemão, sob o foco da representatividade, apresentou propostas desenvolvidas por três grupos que têm em vista a decolonialidade no preparo de seus materiais e, esperamos, por fim, ter contribuído também para novos rumos e novas ideias que possam surgir a partir desta leitura e das inspirações dos trabalhos que a área de alemão tem desenvolvido. ■

⁸ A etimologia da palavra, em ganês, é constituído pelos termos san (voltar, retornar), ko (ir) e fa (olhar, buscar e pegar).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. P. *Psicologia educativa. Um ponto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México, 1976.
- ARANTES, Poliana C. C. *Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes.*, Pandaemonium Germanicum, 2018.
- _____, Poliana.C.C.; GIORGI, M.C. (2018). *Linguística no Ensino de Alemão como Língua Estrangeira: análise da questão étnico-racial e suas dimensões políticas no Livro Didático*. In: Deusdara, B.; Rocha, D.; Rodrigues, I.; Pessoa, M.; Arantes, P.C.C. *Em Discurso: cenas possíveis*, Rio de Janeiro: Editora Cartolina, 2018.
- AQUINO, M., FERREIRA, Mergenfel Vaz., *Ensino de alemão com foco decolonial uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitgeist*. Domínios de lingu@gem, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSFOGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afor-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- BOHUNOVSKY, Ruth. (2009). *O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro”*: o papel da tradução. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2009.
- _____, Ruth. *Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil*. Pandaemonium Germanicum, 2005.
- BOLOGNINI, C.Z. *Livro Didático: Cartão Postal do País onde se Fala a Língua-alvo? Trabalhos de Linguística Aplicada*, 1991.
- BRAUN, Birgit; DOUBEK, Margit et al. *DaF kompakt neu A2. Kursbuch*. Stuttgart: Klett, 2016.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil: Consciência em debate*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CLIFFORD, Nabby. *Negro ou preto? É preto*. Youtube, 13 de nov. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3c-cWLI0m4QA>.
- DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; EVANS, Sandra, et. al. *Ziel B2. Kursbuch*. Ismaning: Hueber, 2010.
- DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; EVANS, Sandra, et. al. *Ziel C1. Kursbuch*. Ismaning: Hueber, 2010.
- DEUSDARÁ, Bruno, ROCHA, Décio. *Análise cartográfico do discurso: temas em construção*. São Paulo: Mercado de Letras, 2021.
- EVANS, Sandra; PUDE, Angela; SPECHT, Franz. *Menschen A1.2: Kursbuch*. Ismaning: Hueber, 2012.
- FERREIRA, Aparecida de J. *What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?*, *Linguagem & Ensino*, 2007.
- FONTES, Guilherme A. G., SANTANA, Mariana, V.M., SARDINHA, Luís S., LEMOS, Valdir de A., *As relações entre representação social, representatividade e identidade negra*, *Diálogos interdisciplinares*, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e terra, 1993.
- GOMES, Gabriel P. S. *Uma questão de raça: racismo, ações afirmativas e o caso da UERJ*. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2022.
- GRIGOLETTO, Marisa. *O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades*. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Tradução. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. . . Acesso em: 16 ago. 2023.
- HOOBS, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (orgs.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- PENNYCOOK, A. *Linguística Aplicada pós-ocidental*. In: CORACINI, Maria José R. J., BERTOLDO, Ernesto Sérgio (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- NUNES, Elaine C. R., PUH, MILAN. *Entrelugares e o futuro aberto da formação e atuação docente em língua alemã na luta contra o latifúndio linguístico*. *Debates em educação*, 2023.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RESENDE, Viviane de Melo. *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. São Paulo: Pontes Editores, 2019.
- RETTICH, Juliana S. *A cartografia como método: potências e devires para as práticas em análise do discurso*. *Fórum linguístico*, 2020.
- RIOS, F., PEREZ, O., & RICOLDI, A. *Interseccionalidade nas mobilizações do Brasil contemporâneo*. *Lutas Sociais*, 2019.
- SAMPAIO, Ivanete da H., *Dekolonialität im Deutschunterricht als Herausforderung und Machtleistung*. In: 12. *Brasilianischer Deutschlehrer*innenkongress: Neue Wege wagen und hinterfragen*, Santa Catarina, 2023.
- SILVA, Christina W., *Förderung des kritischen Denkens und des Fremdverstehens im DaF-Unterricht am Beispiel von Texten aus deutschen Straßenzeitung*. *Info DaF*, 2019., 2019.
- UPHOFF, D. *O caráter institucional do uso do livro didático no ensino de língua estrangeira*. *Revista Intercâmbio*, volume XVII, 2008.

Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten 2024 - 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 3 Seiten und nicht mehr als 10 Seiten umfassen.

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

Reine Literaturhinweise werden in Kurzform in den Fließtext eingefügt (z. B. MÜLLER 2004: 123). Die Seiten dürfen nicht durchnummeriert werden. Abbildungen, Formeln, Tabellen, Graphiken etc. sind durchnummeriert und mit Titel separat auf eigener Datei beizufügen. Im Text muss die Stelle eindeutig gekennzeichnet werden, wo jede Abbildung erscheinen soll. Bilddateien müssen in Formaten wie bmp., jpeg. oder tif (300 dpi) – nicht in

Word – eingereicht werden. Wir nehmen keine Bilder aus dem Internet.

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

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

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

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

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

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

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

Instruções para os Autores

Revista *Projekt* - Ano 2024

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. ■