

O ensino do alemão como
língua estrangeira na
Comunidade dos Países
de Língua Portuguesa –
do passado ao presente

Contributos no âmbito do 1.^o
Simpósio SILAPP

Die Lehre von Deutsch als
Fremdsprache in der
Gemeinschaft der
Portugiesischsprachigen
Länder – von der
Vergangenheit bis zur
Gegenwart

Beiträge des 1. SILAPP-
Symposiums

Org./Hrsg.
Anette Kind & Simone Auf der Maur

2024

**O ensino do alemão como língua estrangeira
na Comunidade dos Países de Língua
Portuguesa – do passado ao presente**

Contributos no âmbito do I^o Simpósio SILAPP

**Die Lehre von Deutsch als Fremdsprache in
der Gemeinschaft der
Portugiesischsprachigen Länder – von der
Vergangenheit bis zur Gegenwart**

Beiträge des 1. SILAPP-Symposiums

Org./Hrsg.: Anette Kind & Simone Auf der Maur

2024

Ficha técnica

Título:

O ensino do alemão como língua estrangeira na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – do passado ao presente

Contributos no âmbito do Iº Simpósio SILAPP

Titel:

Die Lehre von Deutsch als Fremdsprache in der Gemeinschaft der Portugiesischsprachigen

Länder – von der Vergangenheit bis zur Gegenwart

Beiträge des 1. SILAPP-Symposiums

Orgs./Hrsg.

Anette Kind & Simone Auf der Maur

ISBN: 978-989-9193-38-3

DOI: [10.21747/978-989-9193-38-3/ens](https://doi.org/10.21747/978-989-9193-38-3/ens)

Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00022/2020.

This publication was supported by project UIDB/00022/2020, FCT-Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal, through national funds.

DOI Centro de Linguística da Universidade do Porto:

[10.54499/UIDB/00022/2020](https://doi.org/10.54499/UIDB/00022/2020)

Edição

Porto, FLUP/CLUP, 2024



Comissão Científica

Anelise Gondar (Universidade Federal Fluminense, Brasilien)

Anette Kind (Universidade do Porto, Portugal)

Ebal Bolacio (Universidade Federal Fluminense, Brasilien)

Gabriel Sanches Teixeira (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasilien)

Katrin Herget (Universidade de Aveiro, Portugal)

Simone Auf der Maur (Universidade do Porto, Portugal)

Inhaltsverzeichnis / Índice

Vorbemerkung	2
Nota prévia	4
A língua alemã – uma realidade nos currículos coloniais do ensino liceal nas províncias ultramarinas? O caso dos países lusófonos de África – uma abordagem histórico-educativa	6
Diana Jordão da Cruz	
O ensino institucionalizado da língua alemã em Timor-Leste: um estudo histórico	28
Benjamim de Araújo e Corte-Real & Karin N. R. Indart	
DaF in Guinea-Bissau – Aspekte von Spracherwerb und Migrationsgeschichte	41
Manfred Stoppok	
Português e alemão em contraste: desenvolvimento de estudos na área de fonética e fonologia	55
Jhessyca Castro do Nascimento & Rogéria Costa Pereira	
Projeto Zeitgeist e a elaboração local de livro didático para ensino de alemão: alguns princípios orientadores	75
Marceli Aquino & Mergenfel Vaz Ferreira	
O papel das tecnologias digitais nas aulas de alemão como língua adicional em contexto universitário	91
Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl & Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke	
Die Fertigkeit Sprechen in der universitären Online-DaF-Lehre zu Zeiten der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen und Desiderata	106
Anette Kind; Katrin Hergert & Simone Auf der Maur	
Notas bio-bibliográficas	124

Vorbemerkung

Vorliegende Publikation entstand im Anschluss an das 1. SILAPP-Symposium an der Universität von São Tomé e Príncipe unter Ägide des Zentrums für Linguistik der Universität Porto. Sie bietet einen Einblick in die Lehre bzw. das Erlernen der deutschen Sprache in der Gemeinschaft der Portugiesischsprachigen Länder (CLCP).

SILAPP steht für „Simpósio Internacional de Língua Alemã nos Países de Língua Portuguesa“ (Internationales Symposium für DaF in den Portugiesischsprachigen Ländern). Es wurde von der an der Universität São Tomé e Príncipe tätigen Dozentin Diana Jordão da Cruz gemeinsam mit Arne Cordts, Regellektor des DAAD in Maputo/Mosambik, sowie Ebal Bolacio, Dozent der Universidade Federal Fluminense, Brasilien, organisiert. Das Symposium fand vom 14. bis zum 16. Juni 2023 statt und verzeichnete die beachtliche Teilnehmerzahl von täglich rund 100-120 TeilnehmerInnen, die teils vor Ort, teils online den Veranstaltungen folgten bzw. ihre Beiträge vorstellten. Ohne das persönliche Engagement und die außergewöhnliche Tatkraft der Hauptorganisatorin, die erst wenige Jahre zuvor den Aufbau des Germanistischen Instituts an der Universität São Tomé e Príncipe in die Wege geleitet hatte (Gründung 2017), wäre diese Veranstaltung mit so vielen Beiträgen und TeilnehmerInnen – und einem so vielfältigen Kulturprogramm – sicherlich nicht zustande gekommen.

Die Veranstaltung wurde im Wesentlichen durch Fördermittel der DACH-Botschaften für São Tomé e Príncipe (STP) und der Privatplattform für Investoren Decenomy finanziert und konnte darüber hinaus mit weiterer Unterstützung der Universität von São Tomé e Príncipe (Fakultät für Sprachwissenschaft, Kommunikation und Kunst, Wissenschaftlich-Technische Fakultät, Zentrum für Deutsche Sprache), des Goethe-Instituts, des DAAD, der Pädagogischen Universität von Maputo/Mosambik, der für STP zuständigen Botschaft in Gabun, des Österreichischen Generalkonsulats STP und der Österreichischen Botschaft Abuja/Nigeria sowie der Dr. Stephan Knabe-Stiftung rechnen. Das Symposium zählte mit der Anwesenheit der Ministerin für Erziehung, Kultur und Wissenschaften von São Tomé e Príncipe sowie des Deutschen Botschafters und bot den Rahmen für mehr als 30 Beiträge von Vortragenden aus rund zehn Ländern, darunter zwei Plenarvorträge, zwei *Round-Table*-Konferenzen und drei Workshops.

Ziel des SILAPP-Symposiums, das vom 4.-7. Juni 2024 in Maputo bereits seine 2. Auflage erlebte und in Zukunft im Zweijahrestakt an einer Universität eines zur CPLP gehörenden Landes durchgeführt werden soll, besteht darin, die Situation des DaF-Lehrens und -Lernens in den verschiedenen Ländern und somit verschiedenen kulturellen und sozio-politischen

Kontexten zu beleuchten und insbesondere auch den kleineren portugiesischsprachigen Staaten eine Plattform zu bieten, auf der sie zu Wort kommen.

Eine gemeinsame Sprache – in diesem Fall das Portugiesische – und eine aufeinander verweisende Geschichte verbinden die neun zur CLCP gehörenden Länder. Zwischen diesen Staaten bestehen bereits langjährige Abkommen auf politischer, wirtschaftlicher, kultureller und eben auch wissenschaftlicher Ebene. Die daraus resultierenden Synergien können unserer Ansicht nach produktiv genutzt werden und zum Aufbau eines Netzwerkes sowie zur Förderung gemeinsam durchgeführter internationaler Projekte und Veranstaltungen rund um das Thema DaF beitragen. Etliche Veranstaltungen sind infolge des SILAPP-Symposiums in Zusammenarbeit von DozentInnen verschiedener CLCP-Staaten bereits zustande gekommen, und es wäre wünschenswert, dass das auf dieser Grundlage gesponnene Netzwerk weiter wächst und weitere gemeinsame Projekte hervorbringt.

Dieses E-Book vereint einige der auf dem Symposium präsentierten Beiträge und erlaubt einen Einblick in die spezifischen Umstände, unter denen Deutsch als Fremdsprache in diesen Ländern gelehrt und gelernt wird. Drei Beiträge sind historisch ausgerichtet und analysieren die Entwicklung der DaF-Lehre in Ost-Timor, São Tomé e Príncipe und Guinea-Bissau. Ein Artikel stammt aus der vergleichenden Sprachwissenschaft und bietet eine kontrastive Analyse des Sprachenpaars Deutsch/Portugiesisch in phonetischer und phonologischer Hinsicht. Weiterhin gibt es einen Beitrag aus kontrastiver Perspektive zur Phonetik und Phonologie, und die drei letzten Artikel sind didaktischen Studien gewidmet.

Kongresssprachen von SILAPP sind Deutsch und Portugiesisch, und so wurde es auch den AutorInnen dieser Publikation freigestellt, ihren Beitrag in der einen oder anderen Sprache zu verfassen. Die Artikel durchliefen das *Peer review*-Verfahren mit darauf folgender entsprechender Überarbeitung. Hinsichtlich der Verwendung von mehr oder minder genderneutraler Sprache wurde den AutorInnen – abgesehen von kleineren Angleichungen – freie Hand gelassen. Für eine gelegentlich etwas ungewöhnliche Handhabung von genderneutraler Sprache sind daher weder die Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats noch die Herausgeberinnen verantwortlich. Hinsichtlich der auf Portugiesisch verfassten Texte wurden verschiedene Varianten des Portugiesischen verwendet, insbesondere das in Portugal und das in Brasilien gesprochene und geschriebene Portugiesisch, und somit gehorchen die Texte auch verschiedenen orthographisch-sprachlichen Regelwerken.

Die Herausgeberinnen, Porto im Dezember 2024

Nota prévia

A presente publicação foi elaborada sob a égide do Centro de Linguística da Universidade do Porto e resulta do I Simpósio SILAPP, realizado na Universidade de São Tomé e Príncipe. Oferece algumas perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem da língua alemã na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

SILAPP é a sigla de “Simpósio Internacional de Língua Alemã nos Países de Língua Portuguesa”. Este simpósio foi organizado por Diana Jordão da Cruz, docente da Universidade de São Tomé e Príncipe, em conjunto com Arne Cordts, docente regular do DAAD em Maputo/Moçambique bem como Ebal Bolacio, docente da Universidade Federal Fluminense, Brasil. Teve lugar de 14 a 16 de junho de 2023 em formato híbrido e atraiu o número notável de cerca de 100-120 participantes por dia, alguns dos quais acompanharam as sessões ou apresentaram as suas contribuições no local, e outros via Zoom.

O simpósio contou com a presença da Ministra da Educação, Cultura e Ciências de São Tomé e Príncipe e do Embaixador da Alemanha. Registou mais de 30 intervenções de oradores de cerca de dez países, incluindo duas conferências plenárias, duas mesas redondas e três workshops. A realização deste evento, com tantas contribuições e participantes, assim como um programa cultural tão diversificado, certamente não teria sido possível sem o grande empenho da organizadora principal, que, alguns anos antes, tinha dado os passos iniciais que levaram, em 2017, à fundação do Instituto de Estudos Alemães na Universidade de São Tomé e Príncipe.

O evento foi financiado essencialmente pelas Embaixadas dos países de expressão alemã (DACH) competentes por São Tomé e Príncipe (STP) e pela plataforma privada de investidores Decenomy. Contou com o apoio adicional da Universidade de São Tomé e Príncipe (Faculdade de Linguística, Comunicação e Artes, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Centro de Língua Alemã), do Goethe-Institut, do Serviço de Intercâmbio Académico Alemão (DAAD), da Universidade Pedagógica de Maputo/Moçambique, da Embaixada responsável por STP no Gabão, do Consulado Geral da Áustria em STP e da Embaixada da Áustria em Abuja/Nigéria, bem como da Fundação Dr. Stephan Knabe.

O simpósio SILAPP já teve a sua segunda edição em Maputo, de 4 a 7 de junho de 2024, e está previsto realizar-se de dois em dois anos numa universidade de um país pertencente à CPLP.

O objetivo destes simpósios consiste em dar a conhecer a situação do ensino e da aprendizagem do alemão como língua estrangeira nos países CPLP, nos seus diferentes contextos culturais e sociopolíticos e, sobretudo, dar voz e visibilidade aos países de língua portuguesa de menor dimensão.

Uma língua comum – neste caso o português – e uma história com evidentes pontos de contacto criam laços entre os nove países que constituem a CLCP. Existem acordos de longa data entre estes países, a nível político, económico, cultural e mesmo científico. Entendemos que as sinergias daí resultantes podem ser aproveitadas de forma produtiva e contribuir para o desenvolvimento de uma rede de colaboração científico- pedagógica internacional em torno do ensino do alemão. Na sequência do I SILAPP, já foram organizados vários eventos em colaboração com docentes de diferentes países da CLCP, e seria desejável que a rede criada nesta base continuasse a crescer e a promover mais projetos conjuntos.

A presente publicação reúne alguns dos contributos apresentados no simpósio e oferece algumas perspetivas das circunstâncias específicas em que o alemão como língua estrangeira é ensinado nos países dos CLCP. Três artigos são de cariz histórico, analisando a evolução do ensino do alemão em Timor-Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau. Um trabalho é do foro da linguística comparada, incidindo sobre fenómenos de fonética e fonologia, numa perspetiva contrastiva do par linguístico português/alemão. Por fim, a publicação integra ainda três artigos dedicados a estudos didáticos.

As línguas do congresso do SILAPP são o alemão e o português, pelo que os autores desta publicação tiveram a liberdade de escrever a sua contribuição numa ou noutra língua. Os artigos foram sujeitos à revisão por pares. A utilização de uma linguagem mais ou menos neutra em termos de género nos artigos apresentados foi deixada ao critério dos autores. Nem os membros da Comissão Científica nem as editoras são, portanto, responsáveis pela utilização de uma linguagem neutra em termos de género por vezes algo invulgar. No que respeita aos textos escritos em português, foram utilizadas diferentes variantes do português, nomeadamente o português falado e escrito em Portugal e no Brasil, pelo que os textos seguem diferentes normas linguísticas e ortográficas.

As editoras, Porto, dezembro de 2024

A língua alemã – uma realidade nos currículos coloniais do ensino liceal nas províncias ultramarinas? O caso dos países lusófonos da África – uma abordagem histórico-educativa

Diana Jordão da Cruz¹

Resumo

Para se entender a pergunta colocada no título, se o alemão foi uma disciplina integrada nos currículos coloniais no ensino liceal, nas províncias ultramarinas, no caso em estudo, os países lusófonos de África – Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe -, devemos conhecer, primeiramente, as Reformas do Ensino Secundário em Portugal e o início do Ensino Secundário em cada um dos países africanos lusófonos. Este trabalho visa fazer uma abordagem histórico-educacional à volta da questão se a língua alemã constava ou não nos programas do ensino liceal (secundário) nas províncias ultramarinas em diferentes momentos. O ensino e a aprendizagem da língua alemã têm uma longa tradição – de quase 200 anos – em Portugal. Pelo fato de as reformas de ensino em Portugal, independentemente de terem ocorrido no ensino primário e/ou secundário, terem sido aplicadas nas províncias ultramarinas, existe uma forte suposição de que o alemão também terá sido uma disciplina ensinada nas respetivas províncias. O início do ensino da língua alemã ocorreu em momentos distintos naqueles países como acima foi referido, em conformidade com o início da implementação do ensino secundário em cada uma daquelas colónias portuguesas em África.

Palavras-chave: ensino liceal colonial, alemão, províncias ultramarinas, Portugal, países lusófonos na África

¹ Universidade de São Tomé e Príncipe, dep.lingua.alema@gmail.com; doutoranda em Estudos Culturais na Faculdade de Filosofia, Instituto para Estudos Europeus e Letras da Universidade Técnica de Chemnitz, Alemanha, e em Estudos Germânicos/Alemão como Língua Estrangeira/Segunda Língua no *Herder-Institut* da Faculdade de Filologia na Universidade de Leipzig, Alemanha, em cooperação com o Departamento de Línguas e História da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe.

Abstract

In order to understand the question posed in the title, whether German was a subject integrated into the colonial high school curricula in the overseas provinces, in this case the Lusophone countries of Africa - Angola, Mozambique, Cape Verde, Guinea-Bissau and São Tomé and Príncipe - we must first learn about the Secondary Education Reforms in Portugal and the beginning of Secondary Education in each of the Lusophone African countries. This paper aims to take a historical-educational approach to the question of whether or not the German language was included in the programmes of secondary education in the overseas provinces at different times. The teaching and learning of the German language has a long tradition - almost 200 years - in Portugal. Since the teaching reforms in Portugal, regardless of whether they took place in primary and/or secondary education, were applied in the overseas provinces, there is a strong assumption that German was also a subject taught in the respective provinces. The beginning of German language teaching took place at different times in those countries, as mentioned above, in line with the start of secondary education in each of those Portuguese colonies in Africa.

Keywords: colonial high school education, German, overseas provinces, Portugal, Portuguese-speaking countries in Africa

1. Introdução

O ensino e a aprendizagem da língua alemã têm uma longa tradição em Portugal, iniciando com o *terminus a quo*, no ano de 1791, o qual é referido como “[...] a data mais antiga, que encontrámos no âmbito da aprendizagem da língua alemã em Portugal² [...]”³ Na portaria de 20 de Fevereiro de 1835⁴, elaborado pelo Ministro Agostinho José Freire (1780-1836) e assinado pela Rainha D. Maria II (1819-1853), é expressa a necessidade, pelo Reitor da

² As aulas de alemão começaram por esta altura na escola de órfãos Real Casa Pia de Lisboa (hoje: Casa Pia) no Castelo de São Jorge, em Lisboa, que foi fundada em 1780 como um instituto de assistência social (cf. Kemmler, 2019, p. 24). Menezes (1999) descreve no seu trabalho que o alemão começou com aulas de grupo na Real Casa Pia, em Lisboa: “Havia uma aula de commerce com ensino de escripturação, e a 1a aula de allemão em Portugal.” (p. 48; Margiochi, 1895, p. 8)

³ P. 48

⁴ “Decreto: Sendo reconhecido que nas Obras e Livros Allemães se encontram escritos preciosos tesouros de Literatura, [...] e Conformando-Me com a Representação, que fez sub ir à Minha Augusta Presença uma Aula de Allemão às mais já condições no mesmo Colégio: Hei por bem Ordenar que se erija provisória a referida Aula de Allemão na conformidade da dita Proposta; carregando uma inspeção ao sobredito Reitor, [...]; para que sendo tudo levado ao conhecimento as Cortes, se possam resolver definitivamente sobre este objecto. [...]. Palácio das Necessidades, em vinte de Fevereiro de mil oitocentos trinta e cinco. = RAINHA. = Agostinho José Freire” (Diário do Governo, 1835a, p. 77; Kemmler, 2019, p. 25).

instituição, de incluir o Alemão como disciplina provisória no currículo do Colégio dos Nobres⁵, pois esta língua tem uma certa função de modelo para obras escritas em áreas como a literatura, as artes e as ciências⁶.

O surgimento do sistema de ensino secundário remonta a 1836, quando o “conhecido Ministro do Reino Manuel da Silva Passos (1805-1862) - com referência a um plano dos liceus nacionais no âmbito da publicação do regulamento do sistema de ensino primário - emitiu um regulamento para publicar o primeiro estabelecimento de um Sistema de Ensino Liceal⁷”. Com esta regulamentação do sistema de ensino secundário em Portugal, línguas estrangeiras modernas, como o inglês e o francês, foram integradas no sistema de ensino público português⁸. A língua alemã não foi completamente esquecida, pois foi incluída como disciplina em três escolas secundárias: “Nos Liceus de Lisboa, Porto e Coimbra temos mais duas cadeiras especiais: uma de língua grega, outra de língua alemã.”⁹ Poucos anos depois, em 20 de setembro de 1844, todo o sistema de ensino foi reformulado pelo conservador Ministro do Reino António Bernardo da Costa Cabral (1803-1889), conhecido como Reforma de Costa Cabral¹⁰. O alemão continuou a ser ensinado nos liceus de Lisboa, Coimbra e Porto¹¹. Seguiram-se outras reformas¹², mas com a reforma de 1894/95, conhecida como Reforma de

⁵ O Real Colégio dos Nobres (1761-1837) perseguia um objetivo completamente diferente. Fundada como escola real privada para a nobreza por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal, dedicou-se exclusivamente à educação de elite no seu tempo. Novas disciplinas só eram incluídas no programa de ensino se a família real governante esperasse delas um benefício correspondente - isto também afetou a inclusão da nova disciplina de ensino alemão. Em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal promulgou reformas na área do ensino secundário, no que diz respeito às línguas “focando principalmente na tensão entre a língua cultural latina e a Língua vernácula portuguesa” (cf. Kemmler, 2019, p. 25).

⁶ Cf. Menezes, 1999, p. 55; Kemmler, 2019, pp. 25-26.

⁷ Ao abrigo deste regulamento, as escolas secundárias criadas foram definidas como Liceu Nacional e foram planeadas para se localizarem nas capitais dos 17 distritos administrativos de Portugal continental (também distritos dos Açores, da Madeira e das colónias ultramarinas) (cf. Kemmler, 2019, p. 27).

⁸ Kemmler, 2019, p. 27.

⁹ Diário do Governo, 1836b, p. 84.

¹⁰ Kemmler (2019) refere-se ao trabalho de Menezes e diz que as aulas de alemão nessas três escolas secundárias não só foram “preservadas”, mas sim consolidadas. A reforma de Costa Cabral (e outras reformas posteriores) mostram que, entre outras coisas, o alemão, a par do inglês e do grego antigo, era considerado um requisito de admissão para estudar nas universidades portuguesas. Menezes notou com razão no seu trabalho que “[...] o alemão tornou-se gradualmente necessário para todos os que quisessem continuar a sua escolaridade para além do ensino liceal” (p. 60).

¹¹ Diário do Governo, 1844, pp. 311-312.

¹² Kemmler menciona na sua obra que os próximos dois grandes projetos de reforma do sistema de ensino secundário português, incluindo a Reforma de Rodrigo da Fonseca do ministro Rodrigo da Fonseca Magalhães (1787-1858) de 12 de Agosto de 1854 (Lei 1854) e a Reforma de Fontes Pereira de Melo do Ministro António Maria de Fontes Pereira de Mello (1819-1887) de 10 de Abril de 1860 (Decreto 1860) o alemão como língua estrangeira não é mencionado. A implementação das aulas de alemão manteve-se concentrada apenas nos três liceus centrais e o ensino desta língua foi visto de forma muito pessimista para os anos seguintes: “Para a disciplina de Alemão, as estatísticas mostram que a evolução das matrículas nesta disciplina este ano foi menor satisfatório do que no ano anterior. As reformas curriculares de 1880 do ministro José Luciano de Castro Pereira Corte-Real (1834–1914) incluíram o alemão (junto com o inglês) como uma das disciplinas optativas oferecidas no ensino

Jaime Moniz, o ensino do alemão nas escolas secundárias foi promovido e conheceu uma valorização elevada. O principal patrocinador desta reforma foi o político educativo germanófilo, professor do Curso Superior de Letras de Lisboa e membro do Conselho Superior de Educação do Estado Jaime Constantino de Freitas Moniz¹³ (1837-1917). Como parte da reforma de 1894/95, o ensino nas escolas secundárias foi ampliado de seis para sete anos e dividido em dois níveis: o Curso Geral de cinco anos e o Curso Complementar de dois anos. O alemão¹⁴ era uma disciplina obrigatória¹⁵. A Reforma de Jaime Moniz foi um dos “projetos de reforma mais duradouros do sistema de ensino secundário português desde a sua fundação¹⁶.¹⁷ Mas na reforma feita sob o comando do Ministro Eduardo José Coelho (1835-1913), em 1905, recomendou que o alemão como disciplina “não deve ser omitido devido às suas conquistas científicas e económicas”¹⁸.

As reformas subsequentes do Ensino Secundário e outras legislações coloniais, iniciadas na 1ª República, em Portugal, eram cruciais na implementação da disciplina da língua alemã no Ensino Liceal nas províncias ultramarinas, entre elas Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Neste estudo, procurar-se-á, assim, descrever como o alemão foi integrado como disciplina no ensino liceal colonial de cada província ultramarina em África. O tema do trabalho baseia-

secundário superior, o chamado Curso Complementar, nas escolas secundárias em Lisboa, Porto e Coimbra”. (2019, p. 33) Braga, como a quarta cidade portuguesa com aulas de alemão no ensino secundário, foi acrescentada de acordo com a portaria de 3 de Novembro de 1886 (ibid.).

¹³ Foi considerado um grande conhecedor dos sistemas educativos das mais importantes nações europeias e das teorias pedagógicas contemporâneas; orientou-se sobretudo no modelo alemão, que procurou adaptar à realidade portuguesa (cf. Marizzi, Cortez e Fuentes Morán, 2018, p. 25; Kemmler, 2019, p. 34). Quando Jaime Moniz preparou a reforma, rodeou-se de conhecidos intelectuais portugueses que partilhavam o seu apreço pela erudição alemã e pela posição de liderança do sistema educativo alemão (cf. ibid.; Proença, 1997, pp. 230).

¹⁴ As aulas de alemão gozavam de certa prioridade sobre a língua inglesa no ensino médio dos futuros estudantes universitários. Isso andava de mãos dadas com a imagem de uma “Alemanha culta e, conseqüentemente, com a ideia de que o domínio da língua alemã assegurava uma vantagem nas diversas áreas do ensino superior”. Apesar de muitos protestos, o ensino de alemão ainda prevaleceu, tendo a regulamentação legal de Jaime Moniz durado cerca de dez anos (cf. Marizzi, Cortez e Fuentes Morán, 2018, p. 25).

¹⁵ cf. Marizzi, Cortez e Fuentes Morán, 2018, p. 25.

¹⁶ Kemmler, 2019, p. 36.

¹⁷ Cortez ousou fazer uma avaliação detalhada do valor da reforma de Jaime Moniz para o surgimento do ensino do alemão no ensino secundário português de 1895 a 1905 e resume o alemão como disciplina ensinada no ensino secundário português, revelando que a reforma foi um marco para o desenvolvimento da disciplina de alemão. É considerada língua estrangeira no sistema de ensino secundário português: “Uma reforma que tem uma verdadeira relação custo-benefício no Alemão foi posta em vigor em 1894/95 (pelo Decreto de 22 de Dezembro de 1894, [...]) e este princípio é responsável por [...] e Jaime Moniz [...]. Mas foi Jaime Moniz o grande nome desta reforma, com o qual se pretendeu elevar a instrução secundária portuguesa a um nível de qualidade coletada ao dos outros países europeus. O modelo foi adotado por Jaime Moniz, que se inspirou na língua francesa, [...]. No entanto, para aqueles que pretendiam exigir os estudos liceais, a “opção” pelo Alemão era condição necessária para aquisição ao Curso Complementar. Neste, o Alemão era disciplina curricular obrigatória, e, aliás, a única língua estrangeira prevista no plano de estudos.” (2001, p. 419).

¹⁸ 1903, p. 10.

se principalmente na pesquisa de material arquivístico¹⁹. Provavelmente, o ensino do alemão teve início no ensino liceal em 1924 em Angola (Legislativo Colonial n.º 5 de 30 de janeiro de 1924), em 1933 em Cabo Verde (Diploma Legislativo n.º 407 de 16 de setembro de 1933), em 1935 em Moçambique (Decreto n.º 25:175 de 1935); em 1958/59 em Guiné-Bissau (Decreto-Lei n.º 41:558) assim como em 1960/61 em São Tomé e Príncipe (Decreto-Lei n.º 17:414 e 17:416 de 1959).

2. A língua alemã como disciplina no sistema educativo português

2.1 As reformas do Ensino Secundário durante a 1ª República (1910-1926)

Em 1917, entrou em vigor a reforma de Joaquim Pedro Martins (1875–1939). Nesta reforma, o currículo liceal

estruturava-se em dois ciclos, ou cursos, sequenciais: o curso geral e o curso complementar. O curso geral compreendia os cinco primeiros anos do ensino liceal, subdividia-se em duas secções sequenciais, a primeira constituída pelos três anos iniciais, a segunda pelos restantes dois. Por sua vez, o curso complementar, e correspondente aos penúltimo e último anos (sexto e sétimo), também se repartia em duas secções – a de Letras e a de Ciências, desta feita não sequenciais, mas simultâneas e paralelas entre si.²⁰

Assim, era possível escolher entre as línguas estrangeiras inglês e alemão no Curso Geral e Complementar do Liceu, com início no segundo ano do Curso Geral. As aulas no segundo e terceiro anos compreendiam quatro horas semanais e, no quarto e quinto anos, três horas semanais. A escolha entre inglês e alemão permanecia nas duas secções – Letras e Ciências (sexto e sétimo anos) – com três horas semanais em ambas as áreas²¹. Com a reforma de 1918, de José Alfredo de Magalhães (1870-1957), a situação da língua alemã nos currículos do ensino secundário em Portugal mudou: o alemão foi retirado do Curso Geral, e passou a ser ensinado apenas como disciplina optativa no Curso Complementar de dois anos²². No novo regulamento do ensino secundário de 1921, a disciplina “Língua e Literatura Alemã” foi

¹⁹ A autora pesquisou e analisou vários (90!) documentos, entre eles boletins, leis, regulamentos, legislações, despachos, portarias, etc., no arquivo histórico eletrónico do “Diário da República” em Portugal, no Arquivo Histórico e Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe e nos sites dos Ministérios da Educação dos países lusófonos-africanos.

²⁰ Casulo, 2010, p. 5.

²¹ *Ibidem*: pp. 5-6.

²² *Ibidem*.

introduzida no Curso Complementar nas áreas de Letras e Ciências, com quatro aulas semanais no sexto ano e três aulas semanais no sétimo ano²³.

2.2 As reformas do Ensino Secundário durante a Ditadura Nacional (1926-1933)

Uma série de novas reformas do ensino secundário teve início no sistema de ensino português, a partir de 2 de Outubro de 1926. A nova reforma foi decretada pelo Ministro da Educação, Artur Ricardo Jorge (1886-1974), numa altura em que o sistema de ensino secundário enfrentava graves problemas devido à carga horária excessiva e ao conteúdo programático a transmitir²⁴. Nesta reforma, o Curso Complementar de dois anos foi promulgado como um nível superior de um ano como curso preparatório para admissão nas universidades portuguesas. As aulas de alemão aconteciam no “curso do liceu”, do terceiro ao quinto ano, e no “curso preparatório de Letras” que tinha a duração de um ano. Era dada grande ênfase às línguas estrangeiras, como a disciplina de ensino “Língua e Literatura Alemã”, ocupando uma parte considerável do total de horas, com quatro horas semanais²⁵. A língua alemã sofreu uma evidente “extração” dos currículos do setor do ensino secundário português, perceptível na reforma de 1927, onde o alemão deixou de ser incluído no Curso Geral e no Curso Complementar²⁶.

O germanista e professor da Faculdade de Letras de Lisboa, Ministro Gustavo Cordeiro Ramos (1888-1974), atribuiu maior relevância à língua alemã como disciplina com a sua reforma de 1930 e 1931²⁷. Gustavo Cordeiro Ramos foi considerado um grande admirador da cultura alemã e do Nacional Socialismo Alemão e um expoente da posição germanófila em Portugal. Mostrou grande empenho na promoção da língua alemã no sistema de ensino secundário português, embora seja compreensível que a posição da língua alemã nas escolas secundárias se tenha tornado mais importante²⁸. Na Reforma de Cordeiro Ramos, introduziu-se o alemão como futura disciplina obrigatória do Curso Complementar.

2.3 Reforma do Ensino Secundário do Estado Novo (a partir de 1933)

Estando Portugal na fase de consolidação do regime do Estado Novo, novas mudanças na política educativa não tardaram a surgir. O Ministro da Educação António Carneiro Pacheco (1887-1957), considerado por Rómulo de Carvalho como “o incansável executor dos

²³ Diário do Governo, 1921, p. 837.

²⁴ Carvalho, 2013, p. 6.

²⁵ Diário do Governo, 1926, p. 1.464.

²⁶ Cf. Marizzi, Cortez e Fuentes Morán, 2018, p. 27; Diário do Governo, 1927, pp. 103-105.

²⁷ Diário do Governo, 1930, p. 1.731; Diário do Governo, 1931.

²⁸ Carvalho, 2013, p. 12.

ensinamentos de Salazar”²⁹, promulgou uma nova reforma na forma de lei de 11 de abril de 1936 intitulada “Redesenho [...] da educação pública”³⁰. A promulgação desta lei abriu caminho à lei de bases do sistema educativo do Estado Novo. O designado Ministério da Educação da altura passou a chamar-se Ministério da Educação Nacional³¹. O setor do ensino secundário foi consideravelmente alterado: as classes do ensino secundário foram divididas em primeiro, segundo e terceiro ciclos; foi abolida a distinção entre Curso Geral e Curso Complementar; a distinção entre Letras e Ciências foi descartada, além disso, o número de disciplinas de cada ano e o currículo em geral foram encurtados³². As línguas estrangeiras modernas sofreram um corte significativo – o francês passou a ser ensinado nos três primeiros anos do primeiro ciclo, com uma carga horária semanal de cinco horas. As disciplinas de Inglês e Alemão tornaram-se disciplinas optativas: os alunos podiam escolher entre as duas línguas estrangeiras no quarto, quinto e sexto anos do segundo ciclo, cada um com três aulas por semana³³.

No pós-guerra, outra reforma educacional foi promulgada para o setor do ensino secundário - a Reforma de Fernando Lima de 1947. A reforma recebeu o nome do Ministro da Educação Nacional, Fernando Andrade Pires de Lima (1906-1970). A necessidade de introduzir esta reforma precedida de medidas de coordenação entre o ensino secundário e o ensino técnico (de formação). A reforma de 1931 foi decisiva para a Reforma de Fernando Lima. O Curso Geral voltou a ter a duração de cinco anos e foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo de dois anos e o segundo ciclo de três. O Curso Complementar, o chamado terceiro ciclo, tinha a duração de dois anos, mas “sem a bifurcação de Letras e Ciências”³⁴. O nível de ensino secundário passou a ser designado curso pré-universitário, onde se pretendia adquirir “sólidos conhecimentos básicos das disciplinas individuais”³⁵. No âmbito das aulas no ensino secundário (liceal), a disciplina de alemão era limitada ao Curso Complementar “O ensino de Alemão ficará, porém no 3º ciclo, não tão para os alunos que se destinem aos estudos de Filologia Germânica nas Faculdades de Letras, mas também para os alunos que pretendem ingressar nas Faculdades de Direito”³⁶. Esta constelação manteve-se até ao final do Estado Novo³⁷.

²⁹ Carvalho, 1985, p. 753.

³⁰ Ibidem.

³¹ Cf. Carvalho, 2013, p. 13.

³² Cf. Carvalho, 2013, p. 14.

³³ Ibidem, p. 15.

³⁴ Ibidem, p. 17.

³⁵ Cf. Ibidem.

³⁶ Diário do Governo, 1947.

³⁷ Cf. Marizzi, Cortez e Fuentes Morán, 2018, p. 27.

3. O alemão no sistema educativo colonial nas províncias ultramarinas em África

3.1 O alemão no sistema educativo colonial angolano?

A legislação emitida pela Portaria n.º 7:558 para os liceus centrais da metrópole foi aprovada pelo Ministro Colonial Manuel Teixeira Gomes (1860–1941), transferido para a província de Angola, através do denominado Diploma Legislativo Colonial n.º 5 (Portaria Colonial) de 30 de Janeiro de 1924, transferido para a província de Angola. O presente decreto foi aplicado pelo Governo Geral de Angola no Liceu Central de Salvador Correia³⁸, por voto do respetivo conselho de escola e de acordo com as regras estabelecidas nas leis orgânicas da administração civil e financeira das colónias³⁹. Com a transferência do regulamento do ensino

secundário português para a província de Angola, em 1924, o alemão tornou-se uma disciplina optativa na área de Letras ou Ciências do ensino secundário superior (sexto e sétimo anos), o que significa que os alunos podiam escolher entre as línguas estrangeiras inglês e alemão. Como mostra a figura 1, a disciplina eletiva de alemão tinha duração de quatro horas semanais no sexto ano e de três horas semanais no sétimo ano, em ambos os cursos científicos – Letras e Ciências. O parágrafo 12 da Portaria Colonial estabelecia que os alunos que optassem pela língua alemã na área de Letras não

QUADRO II
Curso complementar

	Letras		Ciências	
	VI	VII	VI	VII
Língua e literatura portuguesa	4	5	3	–
Língua e literatura latina	5	5	–	–
Língua e literatura inglesa	4	3	4	2
Língua e literatura alemã	4	3	4	3
História	–	4	–	–
Filosofia	–	3	3	–
Geografia	4	–	–	4
Ciências naturais	–	–	–	5
Química	–	–	3	3
Física	–	–	3	3
Matemática	3	–	4	4
Desenho	–	–	1 1/2	1 1/2
	20	20	21 1/2	22 1/2
Trabalhos práticos individuais (a)	1 1/2	1 1/2	6	6
Aulas práticas (b)	3	3	4 1/2	4 1/2

Figura 1: Plano de Estudo do Curso Complementar, adaptado para a província ultramarina de Angola (Diário do Governo, 1934)

ficariam dispensados de cursar cursos práticos de língua inglesa⁴⁰.

Com a nova reforma educacional para o setor do ensino secundário em 1931, o alemão ainda tinha uma abrangência de quatro horas por semana em Letras e três por semana em

³⁸ O ensino liceal (secundário) na província ultramarina de Angola começou no início do século XX, a partir de Fevereiro de 1919 (Portaria n.º 51, 1919), com a criação e inauguração do primeiro liceu em Luanda, o Liceu Salvador Correia (cf. Santos, 1975, p. 185).

³⁹ Diário do Governo, 1924, p. 200.

⁴⁰ Ibidem.

Ciências. Os conteúdos de ensino e aprendizagem das disciplinas individuais do Curso Geral e do Curso Complementar foram revisados em 1934. O Decreto n.º 24:526, que regulamentou os programas das disciplinas do primeiro, segundo e terceiro ciclos, foi adotado nas províncias ultramarinas de Cabo Verde, Moçambique e Angola⁴¹.

Com o ensino da língua alemã no ensino liceal (sexto e sétimo anos), os alunos deviam apenas receber os conhecimentos básicos necessários para, por um lado, adquirirem uma ferramenta de trabalho que lhes permitisse ler, compreender e traduzir textos escritos em alemão⁴². O sexto ano era visto como o chamado ano propedêutico para a aprendizagem da língua alemã. Ao ingressar no 7º ano, o aluno devia estar familiarizado com a morfologia, possuir os conhecimentos básicos da sintaxe e possuir um determinado vocabulário para intensificar os exercícios de tradução, apenas com o auxílio de um dicionário⁴³. Os conteúdos pedagógicos do 6.º ano incluíam, entre outros, a aquisição da pronúncia alemã, regras gerais de pronúncia através da aquisição de vogais longas e curtas, ditongos, sons soprosos e sons glóticos, o ensino sistemático da gramática através de textos com vocabulário sobre a vida dos alemães em casa, na escola, no meio urbano e rural, aplicação de gramática escrita na forma de leitura e tradução de textos simples sobre a vida quotidiana e estruturas gramaticais como artigos, substantivos, verbos, adjetivos, pronomes, preposições, advérbios e os quatro casos - nominativo, genitivo, dativo e acusativo. No início do sétimo ano, revisava-se o vocabulário adquirido no ano anterior, lendo e traduzindo textos sociais, geográficos e históricos sobre a vida na Alemanha e as suas manifestações literárias, científicas e artísticas, lendo e traduzindo passagens literárias para prosa e realizando exercícios de retrotradução de textos dados⁴⁴.

⁴¹ Diário do Governo, 1934.

⁴² Diário do Governo, 1934, p. 1823.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

3.2 O alemão no sistema educativo colonial de Cabo Verde?

Com a introdução da reforma educativa, o Plano Orgânico da Instrução Pública de Cabo Verde⁴⁵, em 1917, foi regulamentado o ensino das escolas primárias e secundárias, bem como o das escolas de formação em Cabo Verde. No parágrafo Único da Lei nº 3:345, está escrito que o Curso Geral (os primeiros cinco anos) do ensino secundário da Metrópole foi transferido na íntegra para o sistema de ensino de Cabo Verde⁴⁶. Em 1917, a reforma educativa de Joaquim Pedro Martins (1875–1939) foi regulamentada em Portugal e no Curso Geral dos Liceus. Do segundo ao quinto ano, era possível escolher-se entre as línguas estrangeiras inglês e alemão. No entanto, o programa de ensino sistemático em Cabo Verde afirmava que o alemão estava excluído do ensino instituído e praticado no Liceu cabo-verdiano⁴⁷. Mesmo com a renomeação do Liceu Nacional de Cabo Verde⁴⁸ para Liceu



Figura 2: Diploma Legislativo do Governo da Colónia, Conselho do Governo da província ultramarina de Cabo Verde (Boletim Oficial, 1933)

Nacional Dom Henrique, em 1926, e a aplicação da Lei da Educação n.º 13:056 de 1927 a Cabo Verde, o alemão ainda não era uma disciplina ensinada. Na reforma de 1927, o alemão foi completamente banido do currículo português. Nesse mesmo ano, foi regulamentado que o Curso Geral, em Cabo Verde, fosse assumido pelo Liceu Nacional D. Henrique. Entretanto, embora em 1928 se tivesse introduzido o Curso Complementar, o alemão continuava a não ser ensinado.

Em 1933, a nova reforma educativa de 1931 (Lei n.º 20:741) em Portugal foi aplicada às Ilhas de Cabo Verde, colónia portuguesa: o Curso Geral foi dividido em dois ciclos, tendo o primeiro ciclo um

⁴⁵ Diário do Governo, 1917, pp. 1019-1029.

⁴⁶ Diário do Governo, 1917, p. 1020.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ O Liceu de Mindelo foi criado em 13 de Julho de 1917, em substituição do Seminário-Liceu de S. Nicolau, com o nome de Liceu Nacional de Cabo Verde. No ano de 1926, foi-lhe dado o nome de Liceu Infante D. Henrique. No início do ano letivo 1937/38 foi extinto, tendo sido reaberto pouco tempo depois com o nome de Liceu Gil Eanes (<http://mvecv.ie.ulisboa.pt/>). Devido ao aumento do número de alunos no Liceu Gil Eanes, foi criada em 1955 uma sucursal do Liceu Gil Eanes na cidade da Praia, na ilha de Santiago. No ano letivo de 1960/61, este ramo foi oficialmente declarado novo Liceu Nacional de Praia e rebatizado de Liceu Adriano Moreira em 1962 (cf. Alfama, 2007, p. 10).

total de dois anos letivos, o segundo ciclo três anos letivos e o Curso Complementar dois anos letivos⁴⁹. O Curso Complementar teve uma duração—total de dois anos letivos, permitindo, assim, que os alunos escolhessem entre duas áreas: Letras ou Ciências. O alemão tornou-se uma disciplina obrigatória, com uma carga horária de quatro horas semanais nos sexto e sétimo anos na área de Letras, e três horas semanais na de Ciências⁵⁰. Desde a aplicação da reforma educativa n.º 20:741 de Portugal a Cabo Verde, o alemão era, provavelmente, uma realidade como disciplina em Cabo Verde desde 1933. Outros decretos que o comprovam são o Decreto n.º 12:238 (1948) e a Lei n.º 43:158 de 1960. No Decreto n.º 12:238 menciona que “manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro as Colónias, [...] que é aplicado [...] às Colónias de Cabo Verde, Angola, Moçambique [...] o Estatuto do Ensino Liceal, constante do decreto n.º 36:508, de 17 de setembro de 1947 [...]”⁵¹. Assim, a reforma educativa do pós-guerra de Jaime Moniz (Leis n.ºs 36:507 e 36:508) passou-se a ser aplicada a Cabo Verde, Angola e Moçambique desde 1948. Como já foi demonstrado na descrição das reformas individuais no primeiro capítulo deste trabalho, o alemão era uma disciplina ensinada no Curso Complementar do ensino liceal (o sexto e sétimo anos do terceiro ciclo). Com a abertura do segundo liceu em Cabo Verde, o Liceu Nacional da Praia, no ano letivo de 1960/61, e o início do terceiro ciclo, iniciaram-se também as aulas de alemão nesse novo liceu, conforme regulamentado na Lei nº 43:158. Este decreto menciona ainda que foram recrutados dois professores do terceiro grupo (inglês e alemão) para ambas as escolas secundárias⁵². O fato é que, de acordo com as leis acima mencionadas, a disciplina de alemão deveria ser cursada nos Liceu Gil Eanes, no Mindelo, e no Liceu Nacional da Praia, desde 1933 até a independência de Cabo Verde em 1974.

3.3 O Alemão no sistema educativo colonial de Moçambique?

O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua alemã no sistema educativo colonial de Moçambique pode ser comparado ao de Cabo Verde. Com a abertura do primeiro liceu⁵³ em Moçambique, em 1918/19, a reforma educativa de Joaquim Pedro Martins (1875-

⁴⁹ Diário do Governo, 1931, p. 92.

⁵⁰ Boletim Oficial do Governo da Colonia de Cabo Verde, 1933, pp. 1-10.

⁵¹ Diário do Governo, 1948, p. 19.

⁵² Diário do Governo, 1960, p. 1.942.

⁵³ Para que os filhos dos colonos da província ultramarina de Moçambique pudessem frequentar aulas complementares, a Escola Prática Comercial e Industrial 5 de Outubro passou a ser Liceu Nacional 5 de Outubro em 1918 (Diário do Governo, p. 184). O ensino secundário no Liceu Nacional 5 de Outubro deve ser melhorado, especialmente para a crescente população feminina da capital de Moçambique. Assim, a partir de 1935, o ensino passou a ocorrer em turmas mistas. Com a aprovação do Ato Colonial e a legalização associada do estatuto de colónia da África Oriental Portuguesa (Moçambique), na década de 1930, o fluxo de colonos portugueses cresceu acentuadamente. Foi por isso que a administração colonial decidiu construir um novo liceu porque o Liceu Nacional 5 de Outubro, construído em 1918/19, já não tinha espaço suficiente. O edifício só foi concluído em 1944

1939), de 1917, foi transferida de Portugal para a província ultramarina de Moçambique. Nesta província, o chamado Curso Geral (quinto ao nono ano) da reforma foi introduzido no Liceu Nacional 5 de Outubro em Lourenço Marques. Tal como já descrito no primeiro capítulo, o alemão era uma disciplina optativa e podia ser escolhida pelos alunos, em Portugal, do segundo, terceiro, quarto e quinto anos. Constata-se que, apesar de o Curso Geral ter sido introduzido no liceu Nacional 5 de Outubro, o alemão tinha sido excluído do currículo em Moçambique⁵⁴.

Com a criação e abertura de uma turma feminina, apenas de Curso Geral, no Liceu Nacional 5 de Outubro em 1935, a reforma do ensino secundário, Decreto-Lei Metropolitana 20:741 de 1931, foi simultaneamente aplicada a Moçambique.

Art. 2.º É criado na mesma cidade de Lourenço Marques um liceu nacional, que funcionará no edificio da extinta Escola 5 de Outubro e cujo curso será a reprodução exacta do curso geral dos liceus metropolitanos, a que fica equiparado para todos os efeitos, com exclusão do ensino de alemão.

Figura 3: Art. 2.º do Decreto n.º 3:916 “Criação de um liceu nacional em Lourenço Marques” na província ultramarina de Moçambique (Diário do Governo, 1918)

Assim, as aulas de alemão começaram no Curso Complementar em Letras e Ciências⁵⁵. Nesta altura, iniciaram o seu trabalho 16 professores efetivos e três professores do Liceu Nacional 5 de Outubro, incluindo dois professores do terceiro grupo, ou seja, professores de inglês e de alemão⁵⁶. Com a Portaria 12:238 de 1948 foi regulamentado que a reforma de Jaime Moniz (1837-1917) fosse transferida para as províncias ultramarinas de Cabo Verde, Angola e Moçambique. O alemão integrou-se, portanto, no Curso Complementar da área de Letras. Ponderando as leis da metrópole, chega-se à conclusão que as aulas de alemão em Moçambique começaram em datas distintas: no Liceu Nacional 5 de Outubro de Lourenço Marques 1935, no Liceu Perô de Anaia em 1959 e no Liceu António Enes em 1962.

O programa de alemão como disciplina do ensino liceal, regulamentado no Decreto n.º 20:369, de 8 de outubro de 1931, menciona que

a inclusão [em Cabo Verde e em Moçambique] da aprendizagem da língua alemã nos liceus não carece de qualquer justificação. É uma língua falada por um povo

(Fernandes, 2012). Outros complexos escolares seguiram-se posteriormente: em 1955 foi fundado o Liceu Perô de Anaia, na província da Beira, mas inicialmente apenas com o Curso Geral, e em 1959 foi introduzido o 3.º ciclo. O Liceu Salazar (escola para alunos masculinos) recebeu uma nova instituição com o nome de Liceu António Eanes na década de 1950. Foi oficialmente inaugurado em 1962 (cf. Lourenço, 2011).

⁵⁴ Diário do Governo, 1918, p. 184.

⁵⁵ Diário do Governo, 1935, p. 428.

⁵⁶ Diário do Governo, 1935, p. 429.

trabalhador, disciplinado, educado e progressista, justamente admirado e respeitado pelas suas manifestações económicas, literárias e científicas [...]; uma língua cuja importância para o desenvolvimento formal de outras línguas estrangeiras não é de forma alguma inferior [...].⁵⁷

O resto do programa prossegue dizendo que a língua alemã é vista como um “elemento cultural essencial” e uma ferramenta de trabalho muito valiosa que está faltando nas escolas secundárias⁵⁸. O objetivo das aulas de alemão nas escolas secundárias é proporcionar aos alunos os fundamentos necessários para que possam, por um lado, adquirir uma ferramenta de trabalho que lhes permita ler, compreender e traduzir textos escritos em alemão. Por outro lado, os alunos devem adquirir os conhecimentos básicos de construção morfológica e sintática necessários para posteriormente aprofundar o estudo da língua segundo orientações, teóricas ou práticas. Ao aprender a língua alemã em um curso de ensino médio de dois anos, as circunstâncias e o tempo disponível obrigam a determinar o objetivo, que por sua vez, determina o caminho metodológico. Portanto, deve-se começar por inculcar no aluno uma sólida cultura gramatical⁵⁹.

3.4 O Alemão no sistema educativo colonial de Guiné-Bissau?

Com a introdução oficial do funcionamento do ensino secundário⁶⁰ em Bissau, a inauguração do Liceu Honório Pereira Barreto e a expansão para incluir o Curso Complementar (3º ciclo) do ensino secundário, em 1958, as matrículas nas aulas de alemão no Ensino Liceal e no Ensino Liceal Extraordinário em Bissau devem ter iniciado no ano letivo de 1958/59. Aplicando o Decreto Legislativo n.º 41 558 e as Leis n.ºs 36:507 e 36:508, respetivamente, à reforma educativa em Portugal de 1947, pode-se afirmar com segurança que o ensino do alemão no ensino liceal do 3º ciclo do Liceu Honório Barreto teve o seu início no ano letivo de 1958/59. Tal como acontecia nas restantes províncias ultramarinas de Portugal, na altura, com exceção de São Tomé e Príncipe, o alemão era ensinado em Letras no terceiro ciclo, ou seja, nos sexto e sétimo anos do Curso Complementar. No ano letivo de 1958/59, dois professores do

⁵⁷ P. 2.194.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Em 1949, foi fundada a primeira (e até à independência da Guiné-Bissau também a única) escola secundária, o denominado Colégio-Liceu de Bissau, com a introdução do Curso Geral. Naquela época, esse instituto funcionava sem caráter oficial, mas com apoio financeiro da província sob o patrocínio da metrópole. O funcionamento escolar iniciou-se no ano letivo de 1951/52 ao abrigo do Estatuto do Ensino Liceal de 1947, Lei n.º 36:508 (Diário do Governo, 1950, pp. 229-230). O ensino secundário na Guiné-Bissau só foi oficializado em Março de 1958, quando o governo colonial declarou o chamado Liceu Honório Pereira Barreto na categoria de ensino secundário (cf. Cá, 2005, p. 101).

terceiro grupo, ou seja, das línguas estrangeiras Inglês e Alemão, começaram a trabalhar no Liceu Honório Barreto em Bissau⁶¹.

O governo que saiu da independência sentiu a necessidade de preservar o português para manter contatos com outros países e ter acesso ao conhecimento científico, razão pela qual foi adotado como língua oficial, isto é, a língua de uso na administração, justiça, legislação, educação, etc, regulamentada pela norma Padrão do Português Europeu⁶². Pode-se, portanto, presumir que o alemão já não estava incluído no sistema escolar (após a independência) na Guiné Bissau. Este país, como a maioria dos países africanos, é considerado um país multilingue devido à coexistência de diferentes comunidades nacionais ou grupos étnicos com as suas culturas específicas e línguas nativas. Além disso, existe também a língua crioula (Kryol) – que é de comunicação interétnica e a língua mais falada – a língua portuguesa é considerada a língua oficial do país como supra referido.

Segundo Machado (1996), entre os cinco países africanos de língua portuguesa (PALOP), “os portugueses na Guiné-Bissau ocupam uma posição mais frágil [na estrutura educativa] devido às dificuldades encontradas pelo país no desenvolvimento de estruturas de apoio ao ensino da língua portuguesa⁶³.” São mencionados mais três fatores que são cruciais para a fragilidade do português no sistema educativo guineense; i) embora o português seja oficialmente considerado a língua de instrução, na prática é raro encontrar uma família guineense que o fale diariamente fora do ambiente escolar; ii) o crioulo está se expandindo e assumindo cada vez mais o papel de língua de unidade nacional e iii) as línguas étnicas estão fortemente ancoradas em áreas com maior concentração de grupos étnicos que as falam⁶⁴.”

⁶¹ Diário do Governo, 1958, p. 148.

⁶² Ribeiro, 2001, p. 16.

⁶³ P. 186.

⁶⁴ Ibidem.

3.5 O Alemão no ensino liceal colonial em São Tomé e Príncipe?

Em outubro de 1959, o Colégio-Liceu⁶⁵ passou a chamar-se Liceu Dom João II⁶⁶, e o Curso Complementar, ou seja, o curso pré-universitário (3º ciclo, sem bifurcação em Letras e Ciências) foi oficialmente introduzido, ampliando os cinco primeiros anos por mais dois anos. Este, por sua vez, apareceu no Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe como Decreto-Lei nº. 17:414⁶⁷ e 17:416⁶⁸ em dezembro de 1959. Esses decretos oficiais referem-se explicitamente aos textos legais e artigos da Reforma (pós-guerra) de Fernando Pires, de 1947 em Portugal, no setor de Ensino Liceal e à regulamentação do Estatuto do Ensino Liceal em Portugal (Lei nº 36:507 e 36:508⁶⁹). A revista colonial *Voz de São Tomé* publicou em janeiro de 1960 que o liceu "continuará para o ano [...] a sua obra cultural e educativa, e estendê-la a todos que queiram instruir-se, com o acréscimo dos seus 6º e 7º anos."⁷⁰ Assim, o liceu deu continuidade ao seu trabalho cultural e educativo em benefício de todos os educadores e dos seus alunos, sendo que os 6º e 7º anos foram oficialmente reconhecidos como Curso Complementar ou pré-universitário⁷¹ no ano letivo de 1960/61 no Liceu D. João II. No ano letivo de 1960/61, matricularam-se e iniciaram o ano letivo um total de 268 alunos⁷².

Na província ultramarina de São Tomé e Príncipe, no Liceu D. João II, as aulas de alemão começaram no ano letivo de 1960/61⁷³ no 3º ciclo (6º ano). As aulas de alemão no Liceu D. João II tinham um horário semanal de cinco aulas com 50 minutos por aula⁷⁴. No ano letivo de 1961/62 foi implementado o denominado Ensino Liceal Extraordinário, ou seja, aulas sob a forma de cursos noturnos do 3.º ciclo do ensino secundário. O objetivo das aulas noturnas

⁶⁵ O surgimento do Colégio-Liceu está no Decreto nº. 1:948 datado de 21 de Setembro de 1952. Além disso, o Ministério do Ultramar ou a Direção Geral da Educação em Portugal emitiu o Regulamento n.º 13:941, de 16 de Abril de 1952, que regulamenta a implementação do 1.º e 2.º ciclos, ou seja, do ensino secundário inferior, no Colégio-Liceu da província ultramarina de São Tomé e Príncipe por um período de cinco anos.

⁶⁶ Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe, 1959, pp. 811-812. O nome da escola passou a Escola Preparatória Patrice Lumumba em 1988 durante as reformas do ensino santomense.

⁶⁷ Boletim Oficial de STP, 1959, pp. 970-981.

⁶⁸ Boletim Oficial de STP, 1959, pp. 981-1008.

⁶⁹ Diário do Governo, 1947.

⁷⁰ *Voz de São Tomé*, 1960, p. 4.

⁷¹ O Ponto Nº 11 no Decreto-Lei n.º 36:507 diz sobre o Curso Complementar: "O 3º ciclo passará a ter uma índole muito diferente da dos dois primeiros; a coordenação de várias disciplinas, para aquisição de cultura geral e dos meios de preparação para a vida, seja qual for o género de actividade a que os alunos se destinem. [...] Os alunos preparam-se agora para determinados estudos maiores e é aos preliminares desses estudos que devem principalmente dedicar-se. [...] O ensino, por ser pré-universitário, terá de ser quanto possível intensivo, o que é essencial na educação de alunos que vão iniciar estudos superiores e que carecem de adquirir sólidos conhecimentos basilares das matérias respectivas. Consequentemente, o número de disciplinas é reduzido [...]" (1947, p. 883).

⁷² Magalhães, 2018, p. 132.

⁷³ As pesquisas mostraram que as aulas de alemão se iniciaram com dois alunos portugueses no ano letivo de 1960/61 no Liceu D. João II na província ultramarina de S. Tomé e Príncipe. O primeiro professor de alemão era um advogado e notariado português.

⁷⁴ Diário do Governo, 1947, pp. 885-979.

era dar resposta à grande procura dos adultos pelas disciplinas do 3.º ciclo, proporcionar a oportunidade de estudar, à noite, a aqueles que trabalhavam durante o dia. Os alunos que se matriculassem no ensino noturno deveriam ter idade igual ou superior a 21 anos⁷⁵. As aulas de alemão em regime noturno tinham quatro horas por semana⁷⁶.



Figura 4: Liceu D. João II na cidade capital de S. Tomé (hoje: Escola Preparatória Patrice Lumumba) (s.d.)

O número de alunos aumentava de ano letivo para ano letivo e o Liceu D. João II não dispunha de salas de aula suficientes nessa altura, pois também disponibilizava o espaço à Escola Preparatória Pero Álvares Cabral⁷⁷ (escola preparatória, 5.º e 6.º anos). Portanto, era um problema aceitar mais alunos e muito menos realizar aulas⁷⁸. Pontes (2006) constatou que o tamanho do então recém-construído Liceu Técnico Silva Cunha era desproporcional ao número de alunos, ou seja, tinha muito espaço para poucos alunos⁷⁹. Então a solução era óbvia: a transferência dos alunos do ensino secundário, incluindo os alunos de alemão do 6.º e 7.º anos, do Liceu Dom João II para o Liceu Técnico Silva Cunha⁸⁰. Pesquisas, entrevistas e inquéritos a ex-alunos de aulas de alemão bem como algumas publicações indicam um período de transferência entre 1969 e 1972, ou seja, antes da independência política de São Tomé e Príncipe em 1975. O número de estudantes atualmente também confirma que, desde

⁷⁵ Boletim Oficial de STP, 1961, p. 465.

⁷⁶ Boletim Oficial de STP, 1969, p. 993.

⁷⁷ O Liceu Dom João II continuou a atuar como ensino liceal, mas parte da escola foi convertida na escola preparatória Pero Álvares Cabral. Com o tempo, os alunos da escola preparatória Pero Álvares Cabral ocupavam todo o espaço físico do Liceu Nacional Dom João II. Assim, em meados de 1960, até o início da década de 1970, os primeiros alunos, especialmente do Curso Complementar da Escola Dom João II, frequentavam as novas instalações da Escola Técnica Elementar Silva Cunha (Pontes, 2006).

⁷⁸ Magalhães, Sónia dos Reis, 2018, p. 131.

⁷⁹ P. 33.

⁸⁰ O Liceu Técnico Silva Cunha foi inaugurado em 1969 para cursos profissionalizantes no arquipélago. Depois da independência de S. Tomé, a escola tornou-se o Liceu Nacional de S. Tomé e Príncipe e é o maior liceu (9º a 12º anos).

a independência em 1975, o número de estudantes tem aumentado constantemente⁸¹. A maioria dos professores de alemão vinham de Portugal⁸². Apenas o último professor de alemão na era pós-independência, ano letivo de 1982/83, era de nacionalidade santomense⁸³.

4. Conclusão

O ensino do alemão tem uma tradição de quase 200 anos nos currículos portugueses. No início do século XX, com a introdução do ensino liceal colonial nas províncias ultramarinas de África - Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe - as aulas de alemão, nos currículos de 6º e 7º anos, foram gradualmente estabelecidas nas antigas colónias portuguesas em África. O currículo do ensino secundário metropolitano foi transferido e aplicado nas províncias ultramarinas. Este artigo inicia a tentativa, utilizando a pesquisa de material arquivístico, de descrever a implementação do ensino e da aprendizagem do alemão nos países lusófonos de África, começando em 1924 em Angola, 1933 em Cabo Verde, 1935 em Moçambique, 1958/59 na Guiné-Bissau e finalmente em 1960/61 em São Tomé e Príncipe. Se considerarmos as leis ou reformas educativas e os currículos de Portugal, há evidências de que houve aulas de alemão nas províncias ultramarinas durante a época colonial. No entanto, devem ser tidas em conta outras questões que não fazem parte deste trabalho científico, nomeadamente:

1. Havia professores de alemão suficientes, portugueses da metrópole, que eram enviados para as províncias ultramarinas africanas para ensinar alemão?
2. Houve matrículas suficientes de estudantes nas províncias ultramarinas para aulas de alemão em cada ano letivo, ou seja, houve procura suficiente de aulas de alemão nas províncias ultramarinas africanas?
3. Os pais dos alunos tinham condições de pagar a matrícula ou as mensalidades das aulas de alemão?

No caso de São Tomé e Príncipe, estão disponíveis dados sobre as aulas de alemão nos tempos colonial e pós-colonial. Serão necessários outros trabalhos de investigação correspondente a esta área nas outras antigas colónias portuguesas para que se possa responder com propriedade às questões acima colocadas.

⁸¹ Entrevistas realizadas com antigos alunos de alemão antes da independência e pós-independência de S. Tomé e Príncipe assim como os Livros de Termo do Liceu D. João II e Liceu Nacional de STP.

⁸² Pesquisa nos Boletins de S. Tomé e Príncipe e nos Diários de Governo, entrevistas com antigos alunos de alemão.

⁸³ Entrevista com o último professor de alemão depois da independência de S. Tomé e Príncipe.

Referências bibliográficas

- Alfama, M. E. (2007). Percalços do ensino colonial em Cabo Verde: século XVI aos anos 40 do século XX. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-graduação Educação: *Currículo Revista E-Curriculum*. Vol. 3(1). 1-19. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>; Data de Acesso: 28.11.2022.
- Cá Ocuni, L. (2005). Perspectiva história da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau. [Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Brasil].
- Carvalho, R. de (1986). História do ensino em Portugal. Desde a fundação até o fim do regime Salazar-Caetano. *Fundação Calouste Gulbenkian*.
- Casulo, J. C. de Oliveira (2010). Currículo e pedagogia nos liceus portugueses entre a Monarquia e a República: as reformas do ensino secundário de 1905 e 1917. *Revista ibero-americana de Educação, Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura*. 1-11. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/download/1660/2702/>.; Data de Acesso: 09.12.2022.
- Cortez, M. T. (2018). Deutschlehrwerke und Deutschlernen in Portugal. *Marizzi, B.; Cortez, M. T. e Fuentes, M. T. Morán (Edt)*. Deutschlernen in Spanien und Portugal. Eine teilkommentierte Bibliographie von 1502 bis 1975. Wiesbaden: Harrasowitz Verlag. XXIV-XXX.
- Cortez, M. T. (2001). Os contos de Grimm em Portugal: a recepção dos Kinder- und Hausmärchen entre 1837 e 1910. *Edições Minerva. Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos*. Universidade de Aveiro (Coleção Minerva-CIEG; 4).
- Fernandes, J. M. (2012). Liceu Salazar (Atual Liceu Josina Machel). *Património de Influência Portuguesa (HPIP)*. Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: HPIP; Data de Acesso: 02.02.2023.
- Kemmler, R. (2019). Die frühesten portugiesischen Deutschlehrwerke (1863-1926). [Tese de Doutorado. Centro de Estudos de Letras da Universidade de Trás-os-Montes und Alto Douro]
- Lourenço, T. (2011). Liceu Salazar / Liceu D. Ana Costa Portugal / Liceu 05 de Outubro / Escola Josina Machel. *Sistema de Informação para o Património Arquitectónico (SIPA)*. Disponível em: Monumentos; Data de Acesso: 02.02.2023.
- Magalhães, S. dos Reis (2018). Povoamento e Desenvolvimento Educativo em São Tomé e Príncipe (1954-1974). *E-Book. Faculdade de Ciências Sociais e*

Humanas. Estudos Africanos. Universidade Nova Lisboa. Lissabon: Editora CHAM. Disponível em: CHAM_eBooks_D4_Estudos_Africanos_110_137.pdf (unl.pt); Data de Acesso: 28.12.2023.

Margiochi, F. S. (1895). *A Real Casa Pia de Lisboa (1780-1895)*. *Typographia Portuense*.

Marques Carvalho, A. M. (2013). *O Ensino do Alemão nos Liceus portugueses entre 1926 e 1949*. [Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas. Universidade de Aveiro]

Menezes, E. S. Nabais de Oliveira de Freitas (1999). *O ensino da língua alemã em Portugal de 1791 a 1910*. [Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humana. Departamento de Estudos Alemães] Museu Virtual da Educação, Cabo Verde (2024). *Ensino Liceal: Liceu de Mindelo. Liceu de da Praia*. Disponível em: <http://mvecv.ie.ulisboa.pt>; Data de Acesso: 20 de maio de 2024.

Pontes, J.X.S. (2006). *História da Educação em África, um subsídio para a História da Educação em São Tomé e Príncipe*. [Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal]

Proença, M. C. (1997). *A Reforma de Jaime Moniz. Antecedentes e Destino Histórico*. Edições Colibri.

Ribeiro, I. Qhinhones Levz Araújo (2001). *Dinâmica do Ensino Popular na Guiné-Bissau. O Caso das Escolas Populares do Bairro de Quelele. Uma alternativa para o futuro do sistema educativo*. [Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta]

Santos, F. Barciela (1975). *Angola na Hora dramática da Descolonização Portugal-Angola*. Prelo.

Sousa, J. Ferreira Marnoco e (1903). *A reforma de instrução secundária e os seus resultados: I O regimen de instrução secundária e os seus resultados (Parte II do relatório da investigação ao Lyceu de Lisboa, ordenada por portaria de 28 de julho de 1902)*. *Boletim da Direcção Geral de Instrucção Publica 2/1-4* (janeiro-abril de 1903). 1-50.

Documentos de arquivo:

[sem nome] (1960). *Abertura do Ano Lectivo*. *Voz de São Tomé e Príncipe*. N.º 414. 4.

Acto Colonial (1933). *Decreto-Lei nº 22:465*. 35-43.

- Boletim Oficial do Governo da Colonia de Cabo Verde (1933). Diploma Legislativo n.º 407. Estatuto do Ensino Secundário. *Diário do Governo da Colónia de Cabo Verde*. Suplemento N.º 37. N.º 15. Sábado, 16 de Setembro de 1933. 1-10.
- Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe (1953). *Portaria N.º 1:948. Aprovado o Regulamento Interno do Colégio-Liceu de S. Tomé*. N.º 12, Suplemento ao n.º 38. 1953. 557-580.
- Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe (1959). *Portaria n.º 17:414. Manda aplicar à província São Tomé e Príncipe, observadas às alterações, constantes da presente portaria o Decreto-Lei n.º 36:507, que promulga a reforma do ensino liceal*. Suplemento. N.º 49. 1959. 970-981.
- Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe (1959). *Portaria n.º 17:416. Manda aplicar à província São Tomé e Príncipe, observadas às alterações, constantes da presente portaria, o Estatuto do Ensino Liceal, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 36:508*. Suplemento. N.º 49. 1959. 981-1008.
- Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe (1959). *Decreto-Lei n.º 42:512. Criação de um liceu, denominado Liceu D. João II, destinado ao ensino dos três ciclos*. Suplemento. N.º 42. 1959. 811-812.
- Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe (1961). *Decreto n.º 43 688. Ensino Liceal Extraordinário*. N.º 22. 1961.
- Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe (1969). *Decreto n.º 49 157. Ensino Liceal Extraordinário*. N.º 32. 1961.
- Diário do Governo (1835a). Decreto de 20 de fevereiro de 1835 – Aula de Allemão no Real Collegio dos Nobres. *Collecção de Leis e Outros Documentos Officiais Publicados Desde 15 de Agosto de 1834 até 31 de Dezembro de 1835*. Lisboa: Imprensa Nacional. 77.
- Diário do Governo (1836b). Decreto de 17 de novembro de 1836 – Instrução secundária. *Colecção de Leis e outros Documentos Officiais Publicados desde 10 de Setembro até 31 de Dezembro de 1836, 2.ª Edição*. Imprensa Nacional de Lisboa. 83-85.
- Diário do Governo (1844). Decreto de 20 de setembro. Acerca de Instrução Publica. *Collecção Official de legislação portugueza: Anno de 1844*. Na Imprensa Nacional. 306-330.
- Diário do Governo (1917). Decreto n.º 3:435. *Plano Orgânico da Instrução Pública de Cabo Verde*. Nr. 180. I Série. Sexta-Feira, 19 de Outubro de 1917. 1019-1029.

- Diário do Governo (1918). *Decreto n.º 3:916. Criação de um liceu nacional em Lourenço Marques*. N.º 48. Série I. 2 de Março de 1918. 184.
- Diário do Governo (1921). *Decreto n.º 7:558. Aprovação de regulamento da instrução secundária*. N.º 123. Série I. 18 de Junho de 1921. 835-875.
- Diário do Governo (1924). *Diploma Legislativo colonial n.º 5. Aprovação da criação do Liceu Nacional de Loanda*. N.º 23. Série I. 30 de Janeiro de 1924. 200.
- Diário do Governo (1926). *Decreto nº 12:425. Promulgação do Estatuto da Instrução Secundária*. N.º 220. Série I. 2 de Outubro de 1926. Diário do Governo (1927). *Decreto n.º 13:056. Alterações ao Estatuto do Ensino Secundário*. N.º 18. Série I. 22 de Janeiro de 1927. 103-105.
- Diário do Governo (1930). *Decreto n.º 18:779. Reorganização do Ensino Secundário*. N.º 197. Série I. 26 de Agosto de 1930. 1.730-1.732.
- Diário do Governo (1931). *Decreto nº 20:741, Estatuto do Ensino Secundário*. N.º 8. Série I. 18 de Dezembro de 1931. 86-108.
- Diário do Governo (1931). *Decreto n.º 20:369. Aprova os programas para todas as classes do ensino secundário*. N.º 232. 1º Suplemento. Série I. 8 de Outubro de 1931. 2.165-2.207.
- Diário do Governo (1934). *Decreto n.º 24:526. Manda pôr em vigor no ano lectivo 1934–1935 em todas as classes dos liceus os novos programas do ensino secundário*. N.º 235. Série I. 10 de Junho de 1935. 1.793-1.837.
- Diário do Governo (1934). *Portaria n.º 7:946. Determina que sejam publicados nos Boletins Oficiais das colónias de Cabo Verde, Angola, Moçambique, Índia e Macau, a fim de terem a devida execução, os novos programas do ensino secundário, mandados pôr em vigor no ano lectivo de 1935 – 1935 pelo decreto-lei n.º 24:526*. N.º 293. Série I. 14 de Dezembro de 1934. 2.114.
- Diário do Governo (1935). *Decreto n.º 25:175. O ensino secundário liceal é ministrado oficialmente na colónia de Moçambique, no Liceu Nacional Central 5 de Outubro*. N.º 68. Série I. 25 de Março de 1935. 428-429.
- Diário do Governo (1947). *Decreto-Lei n.º 36:507. Promulga a reforma do ensino liceal*. N.º 216. Série I. 17 de Setembro de 1947. 879-887.
- Diário do Governo (1947). *Decreto-Lei n.º 36:508. Aprova o Estatuto do Ensino Liceal*. N.º 216. Série I. 17 de Setembro de 1947. 888-927.

Diário do Governo (1948). *Portaria n.º 12:238. Aplicação do Estatuto do Ensino Liceal às colónias de Cabo Verde, Angola e Moçambique*. N.º 7. Série I. 9 de Janeiro de 1948. 19-25.

Diário do Governo (1950). *Portaria n.º 13:130. Aplicação à colónia da Guiné os artigos do Estatuto do Ensino Liceal n.º 36:508*. N.º 73. Série I. 22 de Abril de 1950. 229-230.

Diário do Governo (1953). *Decreto-Lei n.º 13:941*. N.º 87. 1953. 524.

Diário do Governo (1958). *Decreto-Lei n.º 41:558. Criação do Liceu Honório Barreto*. N.º 53. Série I. 14 de Março de 1958. 147-148.

Diário do Governo (1960). *Decreto n.º 43:158. Liceu de Praia. Liceu Gil Eanes*. N.º 209. Série I. 8 de Setembro de 1960. 1942.

Governo-Geral de Angola (1919). *Portaria Nr. 51. Criação do Liceu Nacional Central de Luanda*. 22 de Fevereiro de 1919.

O ensino institucionalizado da língua alemã em Timor-Leste: um estudo histórico

Benjamim de Araújo e Corte-Real¹

Karin N. R. Indart²

Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever os períodos de presença e ausência do ensino institucionalizado de língua alemã em Timor-Leste. O ensino do alemão era corrente e institucionalizado no período de colonização portuguesa bem como no período de ocupação indonésia, pois essa língua tinha um papel acadêmico tanto em Portugal, como na Indonésia. A língua alemã era ensinada sobre tudo nas escolas secundárias e nos seminários católicos que dispunham de professores de alemão internacionais ou nacionais. A partir da independência do país, optou-se pela omissão de algumas disciplinas do currículo nacional, como a língua alemã, a filosofia e a psicologia.

Palavras-chave: ensino da língua alemã, ensino institucionalizado, Timor-Leste

Abstract

This paper aims to describe the periods of presence and absence of institutionalized German language teaching in Timor-Leste. German language classes were common and institutionalized during the period of the Portuguese colonization and the period of the Indonesian occupation, as German played an academic role both in Portugal and Indonesia. The Germany language was primarily taught in secondary schools and Catholic seminaries, which had international or national German language teachers. Following the country's independence, it was decided to omit certain subjects from the national curriculum, such as the German language, philosophy, and psychology.

Keywords: teaching of the German language, institutionalized teaching, Timor-Leste

¹ Departamento de Língua Inglesa, Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Díli, Timor-Leste, bensuru.riaheu@yahoo.com

² Programa de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Díli, Timor-Leste, karin.indart@untl.edu.tl

1. Introdução

Timor-Leste passou por distintos momentos linguísticos durante a sua história. Primeiramente o uso exclusivo de língua endógenas antes da colonização portuguesa. Em seguida a gradual oficialização da língua portuguesa no tempo colonial (1515-1975), em contato intenso com as línguas nativas, especialmente o tétum. Além disso, ocorreu a mudança de língua oficial e escolar durante a ocupação indonésia (1975-1999) e, finalmente, a oficialização do português e do tétum depois da independência em 2002.

Assim, o país sempre foi um país rico em línguas. Entre os linguísticos estrangeiros há uma divergência entre considerar línguas e dialetos (num total de 32) ou considerar apenas as línguas distintas (16 línguas) e suas variantes como variantes regionais (Thomaz, 2002).

Mapas linguísticos mais atuais demonstram que apesar da longa colonização as línguas nativas não foram extintas e continuam vivas até a atualidade.

Podemos afirmar que o país é multilíngue, pois coexistem diversas línguas em seu território, porém ao mesmo tempo seus cidadãos têm avançada competência plurilíngue. Segundo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (2001, 23):

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem de aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se 'plurilinguismo' de 'multilinguismo', que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. [...] A abordagem plurilinguística ultrapassa [a perspectiva multilíngue] e acentua o fato de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

Segundo essa nova abordagem o uso das distintas línguas em Timor é plurilíngue, pois os falantes dessa diversidade de línguas transitam entre diferentes contextos linguísticos diariamente e cada um desses contextos não exige um domínio completo das distintas línguas. Assim sendo, para cada contexto os falantes utilizam uma língua diferente para distinto propósito. Por essa razão, pode-se inferir que com exceção da língua materna que carrega um peso identitário primário, todas as outras línguas que

um falante timorense fala são utilizadas de modo instrumental para uma comunicação muito específica. Um mesmo falante pode falar uma língua local em casa, dar aulas na escola em tétum e português, fazer compras em indonésio e participar de um treinamento por alguma ONG internacional em inglês. Se este falante migrou internamente, casou com alguém de outra etnia ou mora em região de fronteira étnica fala com seus vizinhos e parentes em ainda outra língua local. É óbvio que o domínio de todas estas línguas por uma mesma pessoa não é igual e, dependendo do interlocutor e do tema da comunicação, tem maior conforto em utilizar uma língua em detrimento de outras. Outra informação relevante é que apenas português (como língua oficial e instrucional) e inglês (como língua estrangeira) são línguas aprendidas na escola em contexto formal. As outras línguas são adquiridas de forma natural de acordo com o uso comunicativo em situações cotidianas.

Durante dois períodos históricos também a língua alemã esteve presente nesse mosaico linguístico escolar. O ensino do alemão era corrente e institucionalizado no período de colonização e ocupação, pois essa língua tinha um papel acadêmico tanto em Portugal, como na Indonésia.

Como não foi possível encontrar documentos oficiais sobre o ensino do alemão nas escolas timorenses, os dados foram adquiridos por depoimento de dois ex-alunos dos cursos de alemão, uma ex-aluna do Liceu e um ex-aluno do Externato São José e, por tanto, uma representante do ensino público do tempo colonial e um representante do ensino privado católico no tempo da ocupação indonésia. Esse estudo se propõe a ser qualitativo (Biklen & Bogdan, 1991). As estratégias mais utilizadas na investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista (semi-)aberta e, “dado o detalhe pretendido, a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras” (Biklen & Bogdan, 1991, p. 17). Pela possibilidade de adquirir informações mais detalhadas fizemos duas entrevistas abertas, quase como uma conversa informal de experiências passadas que serviram como técnica de recolha de informações ideal para a composição dos resultados da investigação.

2. Diferentes períodos históricos e linguísticos

Como afirmamos acima, cada período histórico de Timor-Leste corresponde a uma realidade política distinta. A mudança de domínio do território e finalmente a sua independência sempre tiveram como consequência uma diferente língua oficial e, por tanto, uma mudança de língua escolar. Isso também aconteceu em relação às línguas estrangeiras curriculares e ensinadas nas escolas secundárias. Assim, também a língua

alemã teve o seu papel no sistema de educação em alguns períodos históricos específicos.

2.1 Período Colonial

No tempo colonial o alemão era uma língua privilegiada nos estudos de Humanidades, principalmente nos estudos teológicos e filosóficos em Timor-Leste e por essa razão os professores de alemão eram geralmente padres - estrangeiros ou timorenses.

As ordens católicas no território foram sempre as maiores responsáveis por fornecer a educação formal a partir de 1557. A ação missionária fortaleceu-se muito através das escolas dessas ordens (Thomaz, 2002). Porém, nesse período inicial da colonização a única língua ensinada era o português e as escolas se limitavam a quatro anos de ensino para depois seguirem estudos como catequistas.

A partir de 1834 Portugal preocupou-se em trazer mais desenvolvimento à província nessa fase de intensificação do processo de colonização. Pois, notava-se que “o esforço dos missionários não era correspondido pelo governo português que, como atrás se depreende, só em 1915 abriu em Timor a primeira escola oficial” (Ruak 2001, p. 40). Ramos-Horta denuncia que apenas um liceu em todo o território e até 1970 meia dúzia de timorenses tinha conseguido chegar a uma “universidade da mãe pátria” (Ramos-Horta 1994, p. 72). Em 1952, dos 39 estabelecimentos de ensino primário, “2 era oficiais, 33 missionários, 3 militares e 1 particular. Dos 3 estabelecimentos de ensino secundário, 1 era oficial (o Colégio-Liceu de Díli) e 2 particulares” (Felgas, 1956, p. 383). E como ainda eram as escolas católicas que mais colaboravam com a criação de novas escolas, “em construções, o Estado toma a seu cargo as dos estabelecimentos oficiais a paga as despesas que as Missões fazem com as escolas que levantam” (Felgas, 1956, p. 383). Com tão poucas escolas no território, Pires (2001, p. 140) declara que em 1965, apenas 27% da população frequentava a escola. Não era grande a porcentagem da população que tinha acesso à educação primária e muito menor seria à de nível secundário. Como relata Ramos-Horta, “o liceu Dr. Francisco Vieira Machado era em teoria aberto a todos, mas na realidade o acesso ao mesmo era facultado a alguns poucos privilegiados” (Ramos-Horta 1994, p. 55).

Em 1960 a ONU considera o direito de autodeterminação dos povos e o território de Timor fica incluído nos territórios não-autónomos, foi a partir de então que o governo português inicia um programa de desenvolvimento na sua designada província ultramarina de Timor-Português para a descolonização. Até esse período “a instrução quase inteiramente a cargo das escolas das missões católicas, abrangia menos de 5%

das crianças em idade escolar” (Magalhães 1999, p. 113). “A partir de 1961, a administração portuguesa decidiu investir na educação, criando inúmeras escolas. Em 1973-1974 a taxa de escolarização atingia cerca de 77% das crianças em idade escolar” (Magalhães, 1999, p. 114). Apenas neste período o governo português era mais presente do que a Igreja na educação e por tanto, na difusão da língua portuguesa.

Na fase final da colonização, a Alemanha tinha uma dimensão política muito mais proeminente na Europa e, por essa razão, a língua alemã também passou a ser expandida como língua estrangeira em outros países europeus e fazia parte do currículo do ensino secundário em Portugal. Essa realidade se fez sentir também em Timor-Leste, mas o alemão era ensinado ainda apenas no único liceu público e nas escolas católicas, mas sobretudo no Seminário de Nossa Senhora de Fátima em Dare, pois eram as únicas instituições que contavam com padres estrangeiros que dominavam a língua ou padres timorenses que estudaram na Europa.

Em nossa pesquisa, encontramos pelo menos uma instituição católica de ensino secundário com o ensino de alemão como parte do currículo.



Imagem 1:
Seminário Menor
de Dare

Fonte: https://web.facebook.com/timorlestesemo/posts/4073268669449392/?locale=mk_MK

O Seminário de Dare – Seminário Menor Nossa Senhora de Fátima – é o mais antigo seminário católico de Timor. Foi fundado em 1936 em Manatuto, mas em 1951 transferido para Dare, região montanhosa que circunda a capital e, em 1958, foi entregue para a ordem jesuíta. A imagem acima demonstra a simplicidade do espaço físico e dos estudantes, apesar de serem em sua maioria membros das famílias de elite católica timorense. Foram esses alunos que, já nas décadas de 60 e 70, tiveram contato

com a língua alemã pelo menos por três anos já no período da adolescência. Muitos alunos dessa geração são nomes proeminentes em Timor-Leste na atualidade, incluindo políticos, académicos, sacerdotes.

Além da ordem jesuíta do Seminário de Dare, também o governo português passa a oferecer o alemão como disciplina curricular, especialmente para os estudantes do Liceu que eram preparados para serem professores nas escolas locais.

Apesar do prédio ter sido inaugurado já em 1939 seu pleno funcionamento foi adiado por causa da invasão japonesa ao território na ocasião da II Guerra Mundial. Tornou-se um Liceu em 1958 (Thomaz, 2002). Dessa forma o ensino secundário foi oferecido pela primeira vez em Timor-Leste por uma instituição pública. No entanto, a prioridade era atender filhos dos portugueses estabelecidos na ilha ou os timorenses assimilados como é possível percebermos na foto, abaixo, dos alunos do Liceu em 1972.

Imagem 2: Alunos do Liceu em 1972



Fonte: https://web.facebook.com/timorlestesemo/posts/estudantes-timor-portugisliceu-dili-fotografia-ano-1972-entre-1973/3519238061519125/?locale=hi_IN&_rdc=1&_rdr

O Colégio de nível secundário tinha como objetivo formar novos quadros de funcionários públicos e em sua maioria os alunos seriam os próximos professores das escolas

públicas do país. A grande maioria dos professores nacionais atualmente com idade entre 60 e 70 anos passaram pelo Liceu, inclusive os docentes do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). No Liceu, o alemão era lecionado nos 2 últimos anos para estudantes tanto de Letras e como de Ciências. Segundo Thomaz (2008) no início da década de 70 o Liceu contava com cerca de 300 alunos. Ainda que consideremos que pelo menos um terço desses alunos eram portugueses e retornaram a Portugal depois da invasão da Indonésia, ainda assim, podemos afirmar que através do Liceu centenas de alunos timorenses tiveram contato com a língua alemã e a aprenderam como uma das línguas estrangeiras do currículo por dois anos letivos.

2.2 Período da Ocupação Indonésia

Em dezembro de 1975 o território de Timor-Leste foi invadido e ocupado pelo exército indonésio. Isso aconteceu justamente no período mais frutífero da descolonização em que a educação teve maior investimento do governo português e uma série de formações de professores timorenses estava em curso. O currículo pretendido no processo era muito menos lusocêntrico, mas não obtivemos uma informação mais específica sobre as disciplinas pretendidas para o ensino secundário e não foi possível saber se a língua alemã continuaria a ser obrigatória nos dois últimos anos desse nível escolar.

Durante o período da ocupação indonésia (1975 – 1999) o governo ocupante utilizou a educação formal como uma propaganda política interna e externa das vantagens da anexação do território à Indonésia. Também era nas escolas que se aculturavam as novas gerações com uma mentalidade indonésia.

A Indonésia, com a intenção de inculcar a ideologia e conquistar a aceitação do regime político, social e cultural expandiu significativamente a rede de escolas e o acesso à educação, tanto formal, quanto não formal e informal utilizando recursos da mídia. A língua indonésia (bahasa indonésia) foi introduzida como a língua oficial, sendo proibido o uso da língua portuguesa em todas as atividades cotidianas. Assim, a Indonésia construiu muitas escolas, na cidade e nos sucos e aldeias (nas áreas rurais no interior do território), sendo obrigatório o ingresso das crianças. Esta obrigatoriedade, de certa forma, foi considerada uma imposição cultural, com a intenção de ganhar a confiança dos timorenses para que não percebessem a integração como uma anexação manipulada, mas como um retorno do Timor à Indonésia (Martins, 2010, p. 34).

Para que a estratégia de propaganda e aculturação fosse efetiva, o sistema de educação no período da ocupação contou com um grande aumento de escolas secundárias: em 1994 existiam 35 em todas as regiões do território. Em 1999 existiam 70 espalhadas pelo território com 14.000 alunos. (Gusmão, 2010, p. 26). Se lembrarmos que ainda no fim do período colonial existiam apenas um seminário católico e o Liceu disponíveis para os alunos de todo o Timor-Leste, podemos notar o grande avanço numérico de escolas, alunos e regiões atendidas.

O currículo das escolas secundárias era o currículo indonésio aplicado também em todas as outras ilhas e regiões da Indonésia, porém a quantidade e a qualidade dos professores dessas escolas sempre foi um aspeto duvidoso da educação nessa época.

De acordo com Gusmão (2010) e Sousa (2020) com o aumento de número de escolas foram abertas várias escolas de formação de professores, como: escola de formação de professores Sekolah Pendidikan Guru (SPG), formação professores de educação desportiva Sekolah Guru Olahraga (SGO), formação professores de religião católica Sekolah Pendidikan Guru Agama Katolik (SPGAK), formação de professores para a escola básica do 30º ciclo Pendidikan Guru Sekolah Menengah Tingkat Pertama (PGSMTP) e formação de professores para o ensino básico Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD) (Gusmão, 2010, 27). Muitos professores indonésios foram transmigrados de ilhas vizinhas, assim como, foram recrutados muitos professores do tempo colonial português, que porventura se encontrassem nas cidades e vilas. Além disso, militares e policiais indonésios foram convocados a dar aulas nas escolas a fim de aumentar o número de professores (leigos) e o controle no território, especialmente o controle do sistema escolar e a influência que este poderia ter na mentalidade das novas gerações. Dessa forma foram recrutados timorenses e indonésios sem formação adequada a fim de assegurar o funcionamento das escolas.

No entanto, ao invés da língua alemã ganhar menor importância no período da ocupação ganhou um status ainda maior no currículo oficial do ensino secundário, pois as escolas secundárias públicas ofereciam a língua alemã como uma das línguas estrangeiras durante os três anos desse nível de educação. Contudo, segundo os dois entrevistados, essa oferta na grande maioria das 70 escolas secundárias do fim desse período era só fictícia, pois o sistema não tinha professores qualificados e que fossem proficientes na língua alemã para dar essas aulas. Assim, o currículo só era cumprido quando aparecia algum religioso alemão ou timorense que tivesse estudado fora disponível para lecionar. Assim, não é possível averiguar quantos dos 14.000 alunos dessas escolas em 1999 que realmente tiveram acesso ao alemão e por quantos anos. O que nos foi relatado é que em Díli e nos seminários católicos onde a língua era de

fato ensinada alguns alunos que continuaram o estudo superior em alguma instituição indonésia chegaram inclusive a fazer uma parte do curso na Alemanha. As grandes universidades indonésias têm muitos professores europeus e também mantêm parcerias com universidades alemãs para a mobilidade de alunos e docentes.

Em nossa pesquisa encontramos algumas escolas que de fato ensinavam a língua alemã no período da ocupação indonésia.

Imagem 3: Externato São José



Fonte: <https://www.diarioaveiro.pt/noticia/70022>

Uma das escolas secundárias católicas que foi fundada em 1976, no início do tempo indonésio, foi o Externato de São José, famoso por ter conseguido manter o ensino de e em português até abril de 1992. O Externato também foi uma das únicas escolas timorenses que conseguiu cumprir currículo indonésio no quesito do ensino da língua alemã durante os três anos do ensino secundário. Um dos nossos entrevistados estudou na escola e confirmou ter tido aulas de alemão tanto com um padre alemão, quanto com

um padre timorense. A metodologia utilizada era a da memorização de vocabulário e o entrevistado nunca aprendeu a falar alemão com fluência de fato.

Além do ensino secundário no tempo indonésio foi fundado o Instituto de Religião da Diocese onde também se ensinava alemão, porém não foi possível conseguir informações mais detalhadas do número de alunos e de onde eram os professores de alemão nessa instituição.

2.3 Período Pós-Independência

A independência e o novo currículo escolar trouxeram outras preocupações linguísticas, mais focadas no retorno do português, no estabelecimento do tétum e na sobrevivência das línguas nativas. Além disso, a língua inglesa como língua global e a língua indonésia como língua de negócios ainda são importantes para o novo sistema de educação. Os esforços voltados ao ensino de outras línguas exógenas e a manutenção das endógenas são feitos nos níveis básico, secundário e superior. Na Escola Portuguesa de Díli, instituição pública de Portugal situada na capital de Timor-Leste, existe a opção de alemão como língua estrangeira apenas no formulário de matrícula, mas nunca foi contratado um professor para que essa escolha fosse uma oferta real.

No nível superior a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), maior e única universidade pública do país tem se empenhado para diversificar a oferta de línguas estrangeiras em seu centro de línguas e incentivar parcerias para bolsas de estudo fora do país. Nesse âmbito, foi realizada uma aproximação entre o DAAD e a UNTL nos primeiros anos da instituição, mas até hoje não existe uma proposta concreta de ensino de língua alemã. Por essa razão, as poucas iniciativas de ensino de alemão na atualidade são privadas.

Apesar desse retrocesso em termos de ensino da língua alemã na atualidade, a atuação da cooperação alemã no país independente é bastante intensa. A cooperação alemã em Timor-Leste tem projetos nas áreas de: manutenção da paz, promoção de emprego, gestão de micro negócios, transporte marítimo e mudanças climáticas.

Imagem 4: Projetos da Cooperação Alemã



Haforsa Kapasidade Agronegósiu ba Benefisiariu #AibaFuturu

#AibaFuturu kopera ho Oxfam Timor-Leste hala'o atividade agronegósiu ba iha benefisiariu sira iha munisípiu tarjetu hanesan Manatuto, Baucau, Viqueque ho Lautém. Atividade ne'e hahú ho formasaun oi-oin kona-ba agronegósiu ba agrikultór sira. Objetivu husi atividade ida ne'e atu reforsa kapasidade iha área agronegósiu no mós hasa'e sira nia literasia finanseira ba benefisiariu sira iha área rural iha kontestu agrofloresta no kadeia de valór. Aliende ne'e, participante selesionadu sira ne'ebé iha planu negósiu lukarativu sei hetan oportunidade hodi simu apoiu finanseiru ba sira nian atividade komersiais. Ai ba Futuru sei fornese 50% hosi montante nesésáriu, enkuantu restu ne'e sei kobre husi mikro kréditu no kontribuisaun husi benefisiariu sira.

Adriano Xavio agrikultór joven ida husi aldeia Larimi, suku Caenliu, postu-administrativu Iliomar, munisípiu Lautém ne'ebé hola parte iha atividade Ai ba Futuru hanesan jestór viveiru iha suku Caenliu aliende ne'e nia mós kuda ai-oan iha nia to'os agrofloresta no Adriano mós ativu iha



Ekipa Oxfam hamutuk ho membru SONAPACAU



Adriano Xavio iha nia natar, iha suku Caenliu



Adriano Xavio simu ona nia ekipamentu dulas hare

atividade agronegósiu. Iha tempu ne'eba Adriano hasoru dezafiu barak atu distribui ai-oan ba comunidade sira tamba Estrada la diak, maibe hafoin Ai ba Futuru serbisu hamutuk ho ILO agora comunidade sira bele asesu ba merkadu no suku seluk fasil liu halo movimentu hodi hala'o sira nia atividade. Razaun forte Adriano hakarak hola parte iha atividade agronegósiu tamba nia iha natar ho ektares 2, durante ne'e nia fa'an fos rai no kuda hare iha nia natar, no nia iha mehi hakarak sosa mákina dulas hare, nune'e nia bele atinji nia mehi loka kampo trabalho dulas hare iha nia aldeia tamba nia fiar, ida ne'e nu'udar negósiu diak ba nia futuru no família.

Benefísiu ida tan ho naran Wilisi Muteris husi suku Tirilolo, postu-administrativu Iliomar munisípiu Lautém, Wilisi agradebe tebes bele hetan ajuda husi Ai ba Futuru hamutuk ho Oxfam liu husi atividade agronegósiu nune'e bele ajuda nia sosa ekipamentu trator ne'ebé durante ne'e nia mehi hela. Wilisi sosa trator ho presu \$2,850, durante ne'e nia halo to'os rasik hanesan kuda batar, fore munggu, modo, no mós ai-oan sira seluk ne'ebé nia hetan husi Ai ba Futuru hanesan sabraka, rambutan, kakao, mahoni no ai-oan sira seluk. Agora ekipamentu trator bele ajuda nia atividade fila rai, nune'e fasil liu ba nia bele halo serbisu lalais no habadak tempu atu fila rai ho manual.



Wilisi simu ona nia traktor



Wilisi kolheita batar iha nia to'os

Aliende ne'e grupu produsaun mina nu'u husi Manha 1 ho Leuro mós sosa ona ekipamentu ne'ebé durante ne'e sira mehi hela hanesan grupu SONAPACAU sosa mákina pres nu'u nian, nune'e bele ajuda sira press nu'u be ho lalais no la persija ona uza manual. Nune'e sira la gasta tempu barak ona halo produsaun mina. Hanesan mós grupu mina nu'u Kolping, agora sira nia ekipamentu kompletu ona no bele ajuda tebes sira nia serbisu, espera ba oin grupu produsaun mina nu'u Timor-Leste aumenta barak ho kualidade diak no bele hatan ba nesidade merkadu nasional.



Imajen liman karuk: Julia husi grupu SONAPACAU simu ona sira nia mákina hodi galo prosesu produsaun mina nu'u

Imajen liman los: Grupú Kolping simu ona sira nia ekipamentu hodi halo prosesu produsaun mina nu'u

Implementa husi:
giz Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

3. Conclusão

Concluimos que durante o final do período colonial e todo o período de ocupação indonésia o ensino do alemão era institucionalizado, pois essa língua tinha um papel acadêmico tanto em Portugal, como na Indonésia. Ela era ensinada sobre tudo nas escolas secundárias e nos seminários católicos que dispunham de professores de alemão internacionais ou nacionais.

Apesar do ensino institucionalizado da língua alemã não existir em Timor-Leste na atualidade, existe uma aproximação entre as duas nações que justificaria iniciativas para que houvesse a oferta de cursos de alemão ao menos na capital do país.

Seria interessante que a universidade pública, que também é responsável pela formação técnica superior em várias áreas de atuação da Cooperação Alemã, tivesse uma representação do DAAD. Essa parceria seria relevante para formação técnica.

Recentemente (2023) a UNTL assinou um acordo de cooperação e mobilidade docente e discente com a Universidade de Zwickau e a instituição alemã demonstrou um grande interesse em receber estudantes timorenses especialmente na Faculdade de Engenharia.

Também a Escola Portuguesa de Díli, sob nova direção, tem a pretensão de finalmente dar opção de aprendizado de alemão como língua estrangeira do terceiro ciclo do ensino básico com a contratação de um profissional vindo de Portugal para esse fim.

Referências bibliográficas

- Biklen, S. K. & Bogdan R. C. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução a Teorias e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Felgas, H. (1950). *Timor Português*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.
- Gusmão, M. M. (2010). *Cooperação Bilateral Brasil-Timor-Leste na Profissionalização Docente em Serviço: Perspectivas e desafios do século XXI* (Dissertação de Mestrado). Brasília: UnB.
- Magalhães, A. B. (1999). *Timor-Leste na Encruzilhada da Transição Indonésia*. Lisboa: Fundação Mário Soares.
- Martins, F. M. (2010). *Autoavaliação Institucional da Educação Superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste*. (Tese de Doutorado). Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Pires, P. (2001). "A imprensa em Timor antes do 25 de abril". *Revista de Letras e Culturas Lusófonas* 14: 135-145.
- Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (2002). Conselho da Europa (ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Ramos-Horta, J. (1994). *Timor-Leste: Amanhã em Díli*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ruak, T. M. (2001). "A importância da Língua Portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia". *Revista de Letras e Culturas Lusófonas* 14: 38-39.
- Sousa, M. C. (2020). *Análise das Políticas de Formação de Professores em Exercício: estudo de caso no curso de bacharelato dos professores em regime de contrato, do 1º e 2º ciclos do ensino básico em Timor-Leste*. (Dissertação de Mestrado) Díli: PPGP-UNTLL.
- Thomaz, L. F. (2008) *País do Belos: achegas para a compreensão de Timor-Leste*. Macau: Fundação Oriente.
- Thomaz, L. F. F. R. (2002). *Babael Loro Sa'e: O Problema Linguístico de Timor-Leste*. Instituto Camões.

DaF in Guinea-Bissau – Aspekte von Spracherwerb und Migrationsgeschichte

Manfred Stoppok¹

Abstract

Seit fast 10 Jahren gibt es kein Angebot zum Deutschlernen in Guinea-Bissau. Entgegen den Beschreibungen (Böhm, 2003) in der bislang zum Thema Deutsch als Fremdsprache in Guinea-Bissau verfügbaren Literatur, hat es von Ende der 1950er bis in die 2000er Jahre Deutschunterricht an Sekundarschulen in Bissau gegeben. Dabei sorgten die Migrationsbewegungen zwischen der ehemaligen DDR und Guinea-Bissau indirekt für die notwendigen Lehrkräfte: Die ehemaligen Stipendiaten verschiedenster Disziplinen, die in der DDR studiert hatten, übernahmen den DaF-Unterricht in Bissau. Seit den 2000er Jahren standen keine DaF-Lehrkräfte mehr zur Verfügung und DaF wurde im Zuge einer grundlegenden Curricular-Reform und der Einführung einer zwölften Klasse um das Jahr 2010 eingestellt.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Guinea-Bissau, Migrationsgeschichte

Abstract

For almost 10 years, there have been no German classes in Guinea-Bissau. Contrarily to the descriptions in the literature (Böhm, 2003) available to date on German as a foreign language in Guinea-Bissau, German was taught at secondary schools in Bissau from the 1950s to the 2000s. Migration movements between the former German Democratic Republic (GDR) and Guinea-Bissau provided the necessary teachers: the former scholarship holders of various disciplines took over the German lessons in Bissau. Since the 2000s, there have been no more German teachers available and German as a foreign language was discontinued in the course of a general curricular reform around the year 2010.

Keywords: German as foreign language, Guinea-Bissau, history of migration

¹ Universität Bayreuth – Lehrstuhl Sozialanthropologie; manfred.stoppok@uni-bayreuth.de

1. DaF in Guinea-Bissau

In Guinea-Bissau gibt es aktuell kein institutionelles Angebot zum Deutschlernen mehr. Das Vergangene ist zusammengebrochen, die Zukunft ungewiss. Insofern gibt es auch keine eingefahrenen Pfade oder Traditionen im Lehren und Lernen, die aktuell zu fördern, zu hinterfragen oder zu reformieren wären. Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache können daher nur aus vorwiegend historischer und konzeptioneller Perspektive betrachtet werden. Andererseits kann die Frage, ob es, und wenn ja, mit wem und für wen ein Angebot zum Deutschlernen geben könnte oder sollte, sehr offen diskutiert werden.

Bevor man sich der Thematik des DaF-Unterrichts in Guinea-Bissau im Speziellen widmen kann, stellt sich die Frage, in welchen Strukturen der Sprach- bzw. Fremdsprachenerwerb generell stattfindet. Wie findet der Sprach- bzw. Fremdsprachenerwerb im guineischen Gesellschafts- und Bildungssystem statt und welchen Einfluss haben Migrationsbewegungen auf diesen? In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache stellt sich spezifischer die Frage, wie, wann und wo Personen aus Guinea-Bissau Deutsch lernen oder gelernt haben.

Zur Beantwortung dieser Fragen werden zunächst die Strukturen für den Sprach- bzw. Fremdsprachenerwerb in Guinea-Bissau dargestellt. Es folgt ein historischer Abriss über den DaF/DaZ-Unterricht in Guinea-Bissau und im Ausland von der Kolonialzeit bis in die jüngste Vergangenheit. Anhand eigener Erfahrungen werden verschiedene Aspekte des DaF-Lehrens und -Lernens in den von der deutschen Botschaft Dakar finanzierten Deutschkurse in der Hauptstadt Bissau zwischen 2008 und 2016 aufgezeigt. Abschließend wird ein Ausblick auf Bedarf und mögliche Konzeptionen von DaF-Unterricht in Guinea-Bissau gegeben.

2. Strukturen des Sprach- / Fremdsprachenerwerbs in Guinea-Bissau

2.1 Guinea-Bissau – sprachliches Länderprofil

Um die Strukturen im Fremdsprachenerwerb in Guinea-Bissau zu verstehen, ist es hilfreich, sich den sprachlichen Gesamtkontext des Landes vor Augen zu führen. Guinea-Bissau ist allgemein ein vielsprachiges Land. Trotz der eher geringen Landesgröße (vergleichbar mit den Niederlanden) und Bevölkerungszahl (rund 2 Millionen) werden über 20 verschiedene Sprachen gesprochen. Mehrsprachigkeit ist die Regel, nicht die Ausnahme. Gemeinsame Umgangssprache ist das Crioulo, welches große Ähnlichkeiten mit dem in Kap Verde gesprochenen Crioulo hat (Augel, 1997; Rougé, 1985).

Wenngleich Portugiesisch die Sprache von Dokumenten, Zeitungen, in Film und Fernsehen und auch offizielle Landessprache ist, so ist sie dennoch nicht die Alltags- und Umgangssprache, sondern de facto die erste oder zweite Fremdsprache, in der auch der allgemeine Schulunterricht stattfindet (Böhm, 2003, 462 ff.). Der Anteil an Portugiesisch-Muttersprachlern ist wesentlich geringer als in anderen CPLP-Ländern (Gemeinschaft der portugiesischsprachigen Staaten).

Der mündliche Spracherwerb aller lokalen Sprachen steht im Vordergrund. In diesem Sinne lernt man Sprachen nicht im Kurs, sondern im Leben: über regionale Umzüge, Familie und Freunde, über die man in den entsprechenden Sprachkontakt kommt.

Der Fremdspracherwerb über Schule und Kurse repräsentiert insofern nur einen sehr kleinen Ausschnitt. Portugiesisch ist hier die dominante Sprache, die von der Bevölkerung erlernt wird.

Schematisch lässt sich der Spracherwerb wie folgt darstellen:

- ➔ 1-2 lokale Muttersprachen (von über 20 in Guinea-Bissau gesprochenen Sprachen); zunehmend fungiert auch das Crioulo als erste Muttersprache
- ➔ Portugiesisch – über Medien, anschließend im Schulunterricht
- ➔ Ggf. Arabisch – über Koranschulen – schriftlich – ca. 50% der Bevölkerung sind muslimischen Glaubens
- ➔ Fremdsprachen – ggf. in der Sekundarschule oder an Sprachschulen – hier werden Französisch und Englisch angeboten
- ➔ Weitere Fremdsprachen – nicht oder nur marginal angeboten
- ➔ Weitere Fremdsprachen – Spanisch, Russisch, Türkisch, Chinesisch über Stipendien und Auslandsaufenthalte zu Studienzwecken verbreitet

Dies ist das allgemeine sprachliche Umfeld, in dem dann auch der weitere Fremdsprachenunterricht stattfindet.

2.2 Strukturen des formellen Fremdspracherwerbs

In Guinea-Bissau besuchen etwa drei Viertel aller Kinder eines entsprechenden Jahrgangs die Schule (die Netto-Einschulungsrate lag 2013 bei 73%). Der Schulbesuch dauert oft nur wenige Jahre und führt nur sehr wenige Schüler zu Lese- und Schreibkompetenzen, die es erlauben, einen einfachen Text zu lesen (Boone et al., 2013). Dieses schwache Schulsystem bildet die Grundlage der formellen Strukturen im Fremdspracherwerb. Die Landessprache Portugiesisch fungiert praktisch als erste

(bei Muttersprache Crioulo) bzw. zweite (bei anderer Muttersprache) zu erlernende Fremdsprache (Cá, 2005).

Das Bildungssystem von Guinea-Bissau befindet sich seit Jahrzehnten in einer Art Dauerkrise. Schuljahre beginnen oft mit wochenlangen Streiks, immer wieder werden ganze Schuljahre annulliert (Boone et al., 2013). Insbesondere in der Hauptstadt Bissau besucht daher ein großer Teil der Schüler Privatschulen, während staatliche Schulen über ausbleibende Schüler klagen. Die Schwäche des nationalen Bildungssystems hat ebenfalls dazu geführt, dass einzelne Privatschulen auf das senegalesische Curriculum setzen und nahezu komplett auf Französisch unterrichten. Dies steht im Gegensatz zur Feststellung von Böhm, der noch Anfang der 2000er Jahre davon ausging, dass die Krise im Bildungssektor auf absehbare Zeit gar keinen Raum für Fremdsprachenunterricht allgemein bzw. DaF-Unterricht im Speziellen gäbe (Böhm, 2003). Es ist jedoch gerade diese nationale Schwäche, die Eltern und Schüler Schulen, die dem Curriculum und der Sprache des Nachbarlandes Senegal folgen, auswählen lässt.

Neben dem Fremdsprachenunterricht im schulischen Bereich gibt es in Bissau zahlreiche private Träger von Sprachkursen. Hier werden vor allem Französisch und Englisch unterrichtet. Internationale Zertifikate und damit ein „wettbewerbsfähiges“, internationales Sprachniveau lassen sich allerdings nur für Französisch (am französischen Kulturzentrum) erwerben.

Zwar gibt es auch zahlreiche Englisch-Sprachschulen, allerdings lassen sich an diesen keine international anerkannten Prüfungen ablegen. Im Rahmen der Lehrerausbildung ist es möglich, einen Bachelorstudiengang für Englisch zu absolvieren. Die Bedeutung und Anzahl von Sprachschulen und Kursen hat in den letzten Jahrzehnten stark an Bedeutung gewonnen.

Der Vollständigkeit halber seien hier auch die Koranschulen, die Arabisch unterrichten, erwähnt. Das Angebot für weitere Fremdsprachen ist inexistent oder stark limitiert.

Trotz dieses eingeschränkten Angebotes an Fremdsprachen im Schul- und Kurswesen sprechen viele Menschen in Guinea-Bissau verschiedene Fremdsprachen. Dieser Fremdspracherwerb fand und findet jedoch vor allem über Migration und mehrjährige Studienaufenthalte im Ausland statt.

Migrationsbewegungen gibt es seit der Kolonialzeit in das englischsprachige Gambia, in den französischsprachigen Senegal und von dort weiter nach Frankreich und in die Benelux-Länder. Seit den 80er und noch stärker seit den 90er Jahren erfolgt Migration nach Portugal und von dort in die bereits genannten Länder, aber auch nach Großbritannien und nach Deutschland (Hamburg) (Abreu, 2012). Bei dieser weitgehend

ungeregelten Migration findet der Spracherwerb im Zuge der Integration in den Arbeitsmarkt der jeweiligen Länder statt.

Seit der Gründung der Unabhängigkeitsbewegung PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) und der Aufnahme des bewaffneten Kampfes gegen die portugiesische Kolonialherrschaft 1963 erhielten zahlreiche Personen aus Guinea-Bissau Stipendien für ein Studium im Ausland. Es war vor allem die Sowjetunion mit ihren verschiedenen Teilrepubliken, aber auch Rumänien, Bulgarien, Deutschland (DDR) und Kuba, die in den 70er und 80er Jahren Stipendien vergaben.

Dieses System besteht bis heute. Die Länder, die Stipendien an Guinea-Bissau vergeben, haben sich jedoch verändert. In jüngerer Vergangenheit vergaben vor allem Russland, Marokko, die Türkei, China und nach wie vor auch Kuba Stipendien an Personen aus Guinea-Bissau. Dem eigentlichen Studium sind in allen Ländern mehrmonatige bis einjährige Sprachkurse zum Erlernen der jeweiligen Landessprache vorgeschaltet. Vorbereitende Sprachkurse in Bissau finden nicht statt (Stoppok, 2022).

Diese Außenorientierung in der tertiären Bildung spiegelt sich auch in der späten Gründung eigener Universitäten wider. Erst im Jahr 2000 wurde die erste Universität des Landes gegründet (Monteiro, 2020). Mittlerweile existieren eine öffentliche, mehrere nationale private und einige Ableger portugiesischer privater Universitäten im Land (Soares de Souza Neto, 2020).

In der Tradition des Stipendiensystems findet ein Fremdsprachenerwerb, der bis auf ein Niveau, das Arbeit, Ausbildung oder Studium erlaubt, generell eher im Ausland als in Bissau statt. Sprachkurse gibt es zwar auch im Land, allerdings ist mit Ausnahme des Französischen kein international anerkanntes Niveau zu erreichen. Zwar migrieren viele Menschen in europäische Länder, ein Spracherwerb vorab findet allerdings kaum statt. Die Strukturen für den Fremdsprachenerwerb im Land sind daher – abgesehen von ggf. religiösem Lernen (Arabisch) – auf einem niedrigen Niveau. Dies ist das allgemeine strukturelle sprachliche Ambiente, in dem sich auch ein DaF-Unterricht beweisen musste bzw. müsste.

3. DaF/DaZ in Guinea-Bissau und im Ausland

3.1 Sekundarschulen

Guinea-Bissau und Deutschland verbindet eine wechselhafte Geschichte von Austausch, wirtschaftlicher Kooperation und Migration, die sich auch im Bereich des

Spracherwerbs widerspiegelt. In der Kolonialzeit dominierten deutsche Händler das kleine Handelszentrum Bissau bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts (Kasper, 1995).

Seit 1958 wurde an der damals einzigen Sekundarschule (Liceu Honório Pereira Barreto) des Landes in Bissau Fremdsprachenunterricht in Englisch und Deutsch angeboten. Der Deutschunterricht fand im dritten Zyklus, also dem sechsten und siebten Jahr des Sekundarschulbesuches statt. Dokumente, die das tatsächliche Stattfinden von DaF-Unterricht belegen, scheinen nicht vorzuliegen (Da Cruz, 2023, unveröffentlicht), aber Zeitzeugenberichte in Bezug auf die 1980er und 90er Jahren belegen, dass DaF-Unterricht stattgefunden hat.

Da Cruz geht davon aus, dass Deutschunterricht nach der Unabhängigkeit Guinea-Bissaus 1973/74 nicht mehr im Lehrplan vorgesehen war (Da Cruz, 2023, unveröffentlicht). Auch Böhm verneint in seiner Arbeit aus dem Jahr 2000 in seinem Kapitel zu Guinea-Bissau die Existenz von Deutschunterricht. Er sieht das guineische Bildungssystem weit davon entfernt, DaF-Unterricht anbieten zu können (Böhm, 2003, 466). Entgegen dieser auf Archivalien und allgemeinen Einschätzungen zum Land basierenden Angaben ging die Entwicklung jedoch einen anderen Weg: Deutschunterricht gab es auch nach der Unabhängigkeit 1973/74 weiterhin. Die Generation der in Deutschland ab den 1970er Jahren ausgebildeten Guineer übernahm den (nebenberuflichen) Deutsch-Unterricht an den Sekundarschulen. Für ein detailliertes Bild der Lage wären entsprechende Archivmaterialien zu sichten, jedoch erinnern sich Zeitzeugen daran, dass es in den 1980er und 90er Jahren weiterhin Deutsch als Fremdsprache an den Sekundarschulen gab, sofern man sich für den fremdsprachlichen Zweig (Grupo 4) entschied (P. Mendes, persönliche Mitteilung, 21. März 2024). Insofern ist von einer weitgehenden Kontinuität des DaF-Unterrichts in Guinea-Bissau auszugehen. Ende der 2000er Jahre gab es eine Gruppe von vier bis sechs DaF-Lehrkräften, die an verschiedenen Sekundarschulen in Bissau DaF unterrichteten. Diese waren keine ausgebildeten DaF-Lehrkräfte und sprachen auch ein eher gebrochenes Deutsch, da die Aufenthalte in Deutschland meist schon über 20 Jahre (in den 70er und 80er Jahren) zurücklagen und seitdem kaum Kontakt zu Deutschland bestanden hatte.

Offenbar wurde der DaF-Unterricht an Sekundarschulen in Bissau von den Verantwortlichen im Goethe-Institut Dakar nie wahrgenommen und auch nie unterstützt. Nur so ist die vermeintliche Nicht-Existenz von DaF-Unterricht in Guinea-Bissau in Übersichtspublikationen wie der von Böhm (2003) zu erklären. Dies ist erstaunlich, da in den 1980er Jahren zeitweise deutsche Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen tätig waren und Fachkräfte des evangelischen Entwicklungsdienstes (EED) bis in die 2000er

Jahre an das Nationale Institut für Forschung und Bildung (INEP) entsendet wurden. Der DaF-Unterricht wurde dann offenbar ohne weitere Kenntnisnahme von Deutschland um das Jahr 2010 eingestellt.

3.2 Stipendien und Auslandsaufenthalte

Auf der einen Seite gingen in den 70er und 80er Jahren zahlreiche Menschen aus der BRD und der ehemaligen DDR im Rahmen mehrjähriger Kooperationsprojekte nach Guinea-Bissau und lernten – quasi auf dem Weg – in Lissabon Portugiesisch. Auf der anderen Seite kamen zahlreiche Menschen zum Studium oder zu Aus- und Fortbildungszwecken aus Guinea-Bissau in die ehemalige DDR. Es wird in diesem Zusammenhang von mehreren Hundert Personen gesprochen (Küchler, 2010; Stoppok, 2009). Der Spracherwerb fand dabei über 6-12-monatige Sprachkurse in verschiedenen Städten in der DDR statt.

Der umfangreiche Austausch kam in den 1990er Jahren aufgrund der Wiedervereinigung Deutschlands, sowie den enttäuschenden Ergebnissen des „nationalen Aufbaus“ in Guinea-Bissau nahezu zum Erliegen. Die Bundesrepublik stellte die bilaterale Kooperation mit Guinea-Bissau ein, schloss die Botschaft der DDR und baute, abgesehen von einem Verbindungsbüro, keine eigene Vertretung auf.

3.3 DaF-Kurse von AGAA und der Deutschen Botschaft Dakar

Ab dem Jahr 2007 gab es über den Deutsch-Guineischen Freundesverein (AGAA, Associação Guineense dos Amigos de Alemanha) Deutsch-Kurse mit finanzieller Förderung der Deutschen Botschaft Dakar. Als Lehrkräfte fungierten vor Ort ansässige Deutsche oder die auch an den Sekundarschulen tätigen Lehrkräfte. Angedachte Zielgruppe für das Deutschlernen waren die Kinder der mehrere Hundert Personen umfassenden Gruppe, die in den 70er und 80er Jahren in der DDR aus- oder fortgebildet worden waren. Bereits nach kurzer Zeit stellte sich allerdings heraus, dass eine solche Nachfrage – auch aufgrund einer mangelnden anschließenden Migrationsperspektive nach Deutschland – nicht bestand.

Hier spielen die fehlende bilaterale Kooperation sowie die ansonsten hohen finanziellen Hürden eine Rolle. Während ein Studium in Deutschland mehr oder minder vollständig von den Eltern finanziert werden muss, stehen insbesondere für die Funktionselite zahlreiche Stipendien in anderen, wenngleich weniger prestigeträchtigen Ländern, bereit. Hier sind in den letzten Jahren insbesondere die Türkei, Marokko, Russland, Brasilien und China zu nennen.

Die Kurse liefen über etliche Jahre auf einem niedrigen Niveau: Das lag sowohl an der geringen Zahl an SchülerInnen als auch an der Tatsache, dass es keine ausgebildeten DaF-Lehrkräfte gab. Die Kurse wurden um das Jahr 2015 letztlich eingestellt (Stoppok, 2018). Bereits um das Jahr 2010 war der Fremdsprachenunterricht an den Sekundarschulen im Zuge einer Schulreform und der Einführung einer 12. Jahrgangsstufe eingestellt worden (S. Da Costa, persönliche Mitteilung, 15. März 2023).

Nach dieser historischen Betrachtung von DaF in Guinea-Bissau kann festgestellt werden, dass das Deutschlernen von Menschen aus Guinea-Bissau überwiegend in Deutschland stattfand, wenngleich es vermutlich seit 1958 DaF-Unterricht an der damals einzigen Sekundarschule in Bissau gegeben hat. Dieser wurde auch nach der Unabhängigkeit 1973/74 beibehalten, auf mehrere Sekundarschulen in Bissau ausgeweitet und erst um das Jahr 2010 im Zuge einer allgemeinen Reform des Curriculums eingestellt.

4. Aspekte des DaF-Lehrens und -Lernens

4.1 Lernende

Der Versuch der Etablierung von DaF-Kursen in Bissau war von personellen, finanziellen und methodischen Herausforderungen geprägt. Er verblieb sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Schüler auf einem sehr niedrigen Niveau. Die folgenden Abschnitte basieren auf eigenen Erfahrungen als DaF-Lehrkraft in Bissau in den Jahren 2008 bis 2010 und Gesprächen mit den späteren Lehrkräften und Organisatoren der von der Deutschen Botschaft Dakar finanzierten Kurse.

Mit Blick auf die SchülerInnen im DaF-Unterricht stellte sich die Frage nach einer angemessenen Methodik. Ein hoher Anteil waren schwache Lerner, die aufgrund der desolaten Lage im allgemeinen Bildungssektor von Guinea-Bissau wenig mit schriftlichen Lehrmaterialien vertraut waren. Insofern waren DaF-Lehrwerke aus Deutschland zwar verfügbar – jedoch nur eingeschränkt nutzbar.

Das gesamte schriftliche Übungsspektrum, welches in Standardlehrwerken vorkommt, war nicht aus anderen Unterrichtsfächern bekannt. Der allgemeine Schulunterricht in Guinea-Bissau fand in diesen Jahren mehrheitlich ohne schriftliche Lehrwerke statt. Daher mussten die jeweiligen Übungsformate, z.B. Wortphrasen richtig zuordnen, Kreuzworträtsel lösen, o.Ä., erst in der Gruppe erarbeitet werden.

Die wenigen Lerner, die ihre Schulabschlüsse an den wenigen guten Privatschulen in Bissau gemacht hatten und im Rahmen von Familienzusammenführungen nach Deutschland gehen wollten, waren in diesen Klassen wiederum eher unterfordert.

4.2 Lehrkräfte

Lehrkräfte waren, wie bereits erwähnt, die ehemaligen Stipendiaten verschiedenster Studiengänge in Deutschland. Eine spezifische Fort- oder Ausbildung für den DaF-Unterricht war nicht erfolgt. Die Lehrkräfte hatten jedoch Erfahrungen aus ihrer eigenen DaF-Lehrtätigkeit an den Sekundarschulen in Bissau.

Bei der Betrachtung des Deutschunterrichts fiel auf, dass dieser Sprachunterricht auch als Arena der Erziehung und Disziplinierung, die so mit dem Spracherwerb einhergehen sollten, diente. Das Lehren der deutschen Sprache sollte auch gewisse Verhaltens- und Moralvorstellungen vermitteln. Der Deutschunterricht spiegelte also die eigenen Erfahrungen der Lehrkräfte aus ihren Deutschlandaufenthalten wider. Dies war eine Konstellation, die sich letztlich als konflikträchtig und sich sowohl auf Seiten der SchülerInnen als auch der Lehrkräfte als wenig motivationsfördernd herausstellte.

Weiterhin trug die fehlende Perspektive, später nach Deutschland gehen zu können, dazu bei, der Motivation und dem Lernerfolg Abbruch zu leisten.

4.3 Organisatorische Aspekte

Die Deutschkurse waren zwar von der Deutschen Botschaft Dakar finanziert, eine weitergehende Kooperation mit den anderen deutschen Institutionen im Senegal erfolgte aber nur ansatzweise. Auch wenn Guinea-Bissau formell in den Zuständigkeitsbereich der Deutschen Botschaft und des Goethe Instituts Dakar fällt, sind die Wege weit und es ist schwierig, Kontakte zu knüpfen und diese mehr als nur sporadisch zu pflegen. Theoretisch gab es Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte im Senegal. Reell bestanden aber sprachliche (Französisch als Umgangssprache im Senegal) und organisatorische Hürden, so dass diese Möglichkeiten letztlich ungenutzt blieben.

Was die SchülerInnen betraf, so war es ihnen nur möglich, Sprachprüfungen am Goethe Institut Dakar abzulegen. Dies war mit einer mehrtägigen Reise nach Dakar, einem anderen Sprachraum und Ambiente verbunden, so dass dies nur in Ausnahmefällen umgesetzt wurde. Ähnliche Probleme haben auch die SchülerInnen aus Gambia, die ihre Sprachprüfungen ebenfalls nur im Nachbarland Senegal ablegen können. Allerdings sind die Entfernung und die Reisedauer von Gambia nach Dakar wesentlich kürzer.

Seit der Einstellung der Deutschkurse in Bissau muss nun die gesamte Vorbereitung am Goethe Institut Dakar erfolgen, wo auch die Prüfungen abgelegt werden.

Rückblickend ist aus organisatorischer Perspektive anzumerken, dass sich der Verein AGAA mit separaten Deutschkursen, außerhalb des normalen schulischen oder universitären Bereiches, nicht gut aufgestellt hatte. Isolierte DaF-Kurse außerhalb der regulären Curricula sind, sofern damit keine weiteren Bildungs- oder Migrationsziele erreicht werden können, wenig attraktiv. Dies sollte im Umkehrschluss nicht bedeuten, dass es kein generelles Interesse am Erlernen der deutschen Sprache gäbe.

5. Ausblick, Bedarf und Konzeption

5.1 Migration und DaF/DaZ

Auch wenn der Bereich DaF in Guinea-Bissau in den letzten 15 Jahren zusammengebrochen ist, so steht dies im Widerspruch zu den Migrationsbewegungen in den deutschsprachigen Raum: Bereits vor 10 Jahren lebte eine ca. 6.000 Personen umfassende Diaspora in Deutschland, vor allem in Hamburg (Abreu, 2012). Als ein weiteres Zentrum der Migration von Menschen aus Guinea-Bissau entwickeln sich Luxemburg und die Schweiz.

Die Migration findet im Allgemeinen über einen mehrjährigen Aufenthalt in Portugal statt. Nach Ablauf von sechs Jahren in Portugal kann die portugiesische Staatsbürgerschaft beantragt werden und die Migration unter anderem in den deutschsprachigen Raum (darüber hinaus vor allem nach Spanien, Frankreich und in der Vergangenheit nach Großbritannien) erfolgen. Statistisch fungieren diese Personen daher als Portugiesen und werden daher wenig bis gar nicht als Migranten aus Guinea-Bissau wahrgenommen und auch nur ansatzweise erfasst. Die Größe und Bedeutung dieser Migrantengruppe lässt sich aber indirekt an einem lebendigen Kulturleben mit diversen Vereinen und Konzerten guineischer Künstler festmachen (Stoppok, 2022).

Der Spracherwerb dieser ständig wachsenden Gruppe findet in Deutschland über Integrationskurse oder direkt im Arbeitsleben statt. Vorab in Sprachkursen o.Ä. erworbene Sprachkenntnisse spielen keine Rolle. Die wachsende Diaspora führt auch zu vermehrten Familienzusammenführungen aus dieser Gruppe – Personen, die nun wiederum Deutsch lernen müssen.

Allerdings kommt auch hier ein Spezifikum der Migrationsgruppe aus Guinea-Bissau zum Tragen: Zwar gibt es nach Angaben des Verbindungsbüros der Deutschen Botschaft in Bissau jährlich rund 20-30 Familienzusammenführungen, von diesen

erfolgen aber nur wenige (1-2) zu einem deutschen oder guineischen Staatsangehörigen. Die große Mehrheit zieht zu einem portugiesischen Staatsbürger. Für diese Personengruppe besteht im Rahmen der EU-Freizügigkeit keine Pflicht, vor der Einreise nach Deutschland ein DaF-Sprachzertifikat auf dem Niveau A1 zu erwerben (C. Wille, persönliche Mitteilung, 12. Juni 2023). Insofern besteht weder aktuell noch in näherer Zukunft ein größerer Bedarf an Sprachkursen im Rahmen von Familienzusammenführungen.

5.2 Deutsch und Deutschunterricht für wen und warum?

Diese Frage stellte sich der Verein AGAA – der guineisch-deutsche Freundesverein – in Bissau vor Beginn der DaF-Kurse im Jahr 2007. Die Idee damals war, dass die Kinder derjenigen, die in den 1970er und 1980er Jahren in Deutschland studiert hatten, nun auch Deutsch lernen könnten. Zwar hatten wohl auch einige der Eltern diese Idee, aber letztlich kamen aus dieser ursprünglich angedachten Zielgruppe nur wenige zum DaF-Unterricht. Hier fehlte vor allem die Aussicht auf ein sich anschließendes Studium an einer deutschen Universität oder auf eine anderweitige Möglichkeit der Migration nach Deutschland.

Allgemein besteht zwar weiterhin ein starkes Interesse daran, nach Deutschland zu emigrieren, ein Studium in Deutschland zu absolvieren oder an einem Austauschprogramm mit Deutschland teilzunehmen. Deutschland hat sich in dieser Hinsicht allerdings von dem Stipendien- und Fortbildungssystem, welches die DDR in den 1970er und 1980er Jahren pflegte, weitgehend verabschiedet. Es gibt aktuell keine niedrighschwelligeren Aus- oder Fortbildungsmöglichkeiten im Rahmen einer bilateralen Kooperation mit Guinea-Bissau. In der Regel sind gute Deutsch- oder Englischkenntnisse bereits bei der Bewerbung vorzuweisen. Die bestehenden Angebote von deutscher Seite stehen in Guinea-Bissau in Konkurrenz zu den bilateralen Kooperationen, die Guinea-Bissau mit zahlreichen Ländern unterhält. Da diese Stipendien oft eine einjährige Sprachausbildung in der jeweiligen Landessprache und einen garantierten Studienplatz beinhalten, sind sie in der Regel wesentlich attraktiver. Die sonstigen Wege der Migration führen meist über Portugal als Zwischenstation, insofern ist hier kein direktes Potenzial an DaF-interessierten Schülern auszumachen.

Das Potenzial für Deutschkurse bleibt somit vorrangig auf eine sehr kleine Gruppe von Menschen beschränkt, die idealistisch an Deutschland und an der deutschen Sprache interessiert sind. Als Zielgruppen für DaF-Unterricht gibt es weiterhin diejenigen, die per

Familienzusammenführung nach Deutschland gehen werden, sowie die kleine Gruppe der Angehörigen der Deutschen Diaspora in Bissau.

Potenzial und Perspektiven für einen erneuten Aufbau von DaF-Unterricht in Guinea-Bissau bieten die Universitäten sowie die privaten internationalen Schulen in Bissau, die ein natürliches Interesse an einem Ausbau ihres Fremdsprachenangebotes haben. Hier könnte potenziell erfolgreich ein DaF-Unterricht aufgebaut werden, da auch ein entsprechendes schulisches Niveau vorhanden ist, um erfolgreich DaF-Unterricht zu geben, und die institutionelle Verankerung für einen ausreichenden Schülerstrom sorgen würde (Stoppok, 2024).

Abschließend lässt sich feststellen, dass es zwar seit den 1960er Jahren eine Tradition des Deutschlernens von Menschen aus Guinea-Bissau gibt, allerdings fand und findet dieses Deutschlernen nicht oder nur in einem sehr geringen Maße in Bissau, sondern in Deutschland statt.

Die Anzahl der Personen aus Guinea-Bissau, die in Deutschland leben, mit Deutschland in Kontakt stehen oder Deutsch sprechen, ist seit Jahrzehnten steigend. Allerdings sind die institutionellen Kooperationen – DaF-Kurse, formeller Austausch und alles Weitere, was kulturpolitisch dazugehört, weitgehend zusammengebrochen. Dies scheint sich zunächst zu widersprechen, ist aber vielleicht auch Ausdruck der Marginalisierung der Menschen oder auch der statistischen Unsichtbarkeit der Diaspora aus Guinea-Bissau in Deutschland geschuldet.

Dies ist der Gesamtrahmen, in dem die weiteren Überlegungen in Bezug auf Spracherwerb und Austausch zwischen Guinea-Bissau und Deutschland betrachtet werden müssen.

Literaturverzeichnis

- Abreu, A. (2012). *Migration and Development in contemporary Guinea-Bissau: a political economy approach* [Dissertation], University of London.
<https://doi.org/10.25501/SOAS.00014243>
- Augel, J. (1997). O Crioulo da Guiné-Bissau. *Afro-Ásia* (19/20), 251–254.
<http://www.casadasafricas.org.br/img/upload/795156.pdf>
- Böhm, M. A. (Hrsg.). (2003). *Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft: Bd. 52. Deutsch in Afrika: Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen auswärtigen Kulturpolitik*. Lang.
- Boone, P., Fazio, I., Jandhyala, K., Jayanty, C., Jayanty, G., Johnson, S., Ramachandrin, V., Silva, F. & Zhan, Z. (2013). *The Surprisingly Dire Situation of Children's Education in Rural West Africa: Results from the CREO Study in Guinea-Bissau: (Comprehensive Review of Education Outcomes)*.
<https://doi.org/10.3386/w18971>
- Cá, L. O. (2005). *Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau* [Dissertation], Universidade Estadual de Campinas.
<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1599535>
- Da Cruz, D. J. (2023, unveröffentlicht). *Beginn des Sekundarschulwesens in Guinea-Bissau*.
- Kasper, J. E. (1995). *Bissau - existenzsichernde Strategien in einer westafrikanischen Stadt*. Peter Lang.
- Küchler, R. (2010). „...weiterhin fest an der Seite des Volkes der Kapverdischen Inseln“: *Die Beziehungen zwischen der DDR und Kap Verde 1975 - 1990. Langjährige Unterstützung der SED für den Unabhängigkeitskampf der PAIGC*. Europäisch-Kapverdischen Freundeskreis e.V. (EKF).
- Monteiro, J. J. H. (2020). Universidade na Guiné-Bissau - por um estado mais proactivo e estrategico. In Cunha de Serra Freire, Jacqueline, C. E. Monteiro Cardoso, J. J. H. Monteiro, F. A. Mané & S. Carlvalhêdo Franco (Hrsg.), *História, práticas e desafios da Educação Superior na Guiné-Bissau*, 31-76.
- Rougé, J.-L. (1985). *Formation et évolution du créole de Guinée Bissao et de Casamance* [Dissertation], Université de Lyon II.

- Soares de Souza Neto, N. (2020). O projeto de uma Universidade Pública na República da Guiné-Bissau e o surgimento da Universidade Lusófona da Guiné-Bissau. In Cunha de Serra Freire, Jacqueline, C. E. Monteiro Cardoso, J. J. H. Monteiro, F. A. Mané & S. Carvalhêdo Franco (Hrsg.), *História, práticas e desafios da Educação Superior na Guiné-Bissau*, 269-318.
- Stoppok, M. (April 2009). Begegnungen am Stammtisch: Erinnerungen: Studentenaustausch zwischen Guinea-Bissau und der Uni in den 80er Jahren. *student! Die unabhängige Universitäts- und Hochschulzeitung für Leipziger Studenten*, 3.
- Stoppok, M. (2018). *DaF – Deutsch lernen in Guinea-Bissau*. <http://blog.bolama.net/guinea-bissau/2012/11/02/deutsch-lernen-in-guinea-bissau/>
- Stoppok, M. (2022). *Zerrbild eines Migrationsprofils von Guinea-Bissau – Review und Kommentar zu „Case Study Guinea-Bissau (West Africa)“ von Monika Lengauer*. <http://blog.bolama.net/guinea-bissau/2022/04/10/migrationsprofil-guinea-bissau-monika-lengauer-unesco/>
- Stoppok, M. (2024). *Konzeptpapier DaF in Guinea-Bissau – Wiederbelebung des DaF-Unterrichts – Möglichkeiten und Hindernisse*. <http://blog.bolama.net/guinea-bissau/2024/04/04/konzeptpapier-daf-guinea-bissau/>

Português e alemão em contraste: desenvolvimento de estudos na área de fonética e fonologia

Jhessyca Castro do Nascimento¹

Rogéria Costa Pereira²

Resumo

Estudos contrastivos entre a língua portuguesa e a alemã impactam consideravelmente na área de Fonética e Fonologia. Em uma perspectiva epi-historiográfica (Swiggers, 2010) e bibliográfico-estatística (Quevedo, 2016), analisamos, em uma amostra de 29 artigos, a abordagem da área, a cronologia e o periódico científico das publicações. Os resultados apontam que, dentre as cinco áreas mapeadas, Segmento é aquela que concentra o maior número de publicações. Com respeito à cronologia, a área Ensino ocupa maior constância nas pesquisas, com trabalhos publicados de 1961 a 2021. Em relação à categoria Periódico, *Pandaemonium Germanicum* é aquele que detém o maior número de publicações.

Palavras-chave: Linguística Contrastiva, Fonética e Fonologia, Português e Alemão

Abstract

Contrastive studies between Portuguese and German have a considerable impact on the field of phonetics and phonology. From an Epi-historical (Swiggers, 2010) and Bibliographic-Statistical (Quevedo, 2016) perspective, we analyzed, in a sample of 29 articles, the approach of the area, the chronology and the scientific journal of the publications. The results indicate that, among the five areas mapped, Segment is the one that concentrates the most publications. Regarding chronology, the area of Teaching is the most consistent in research, with papers published from 1961 to 2021. In terms of the Periodical Category, *Pandaemonium Germanicum* is the one with the largest number of publications.

Keywords: Contrastive Linguistics, Phonetics and phonology, Portuguese and German

¹ Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (Brasil). E-mail: jhessycacn@alu.ufc.br. ORCID: 0000-0003-4167-9905.

² Universidade Federal do Ceará, Casa de Cultura Alemã, Fortaleza (Brasil). E-mail: rogeria_pereira@ufc.br. ORCID: 0000-0002-5766-5105.

1. Introdução

Os problemas no ensino da pronúncia de uma segunda língua (L2) são de natureza diversa das dificuldades na aprendizagem, p.ex., no campo gramatical ou semântico (Kelz, 1976). Por envolver a aprendizagem de nova articulação e percepção, o ensino de pronúncia não pode se apoiar somente no uso de regras ou explicações teóricas sobre a articulação de um som para que o aprendiz consiga reproduzi-lo. Blühdorn (2005, p.157) aponta que o objetivo declarado de análises contrastivas costuma ser a aplicação no ensino de línguas. Assim, a análise contrastiva, especialmente em fonética, tem como um dos objetivos o ensino de pronúncia em Língua Estrangeira ou Segunda Língua (L2)³.

Desde a antiguidade, procurou-se por meio do contraste linguístico de dois (ou mais) idiomas extrair informações acerca de diferenças e semelhanças entre línguas (Tekin, 2012, p.9). A autora afirma que, somente a partir do século 18, a área Linguística Contrastiva (LC) é vista do modo como hoje a entendemos. Durante o período de pesquisas estruturalistas a LC gozou de prestígio junto à comunidade linguística, fato que se reverteu ao se constatar que somente o contraste estrutural de dois idiomas era incapaz de prever as dificuldades de aprendizado. Como relatam Tekin (2012, p.47) e Reimann (2014, p.18), especialmente na Europa a disciplina sempre se entendeu como teórica e que poderia contribuir, p.ex., na busca dos chamados universais linguísticos.

Nos anos 1970, os estudos contrastivos também passam a pesquisar a estreita ligação entre língua e cultura (Tekin, 2012, p.57), atualizando seus objetivos de pesquisa e cooperando com diferentes disciplinas (não somente estritamente linguísticas, tais como o ensino de línguas estrangeiras). Assim sendo, a LC se coloca como subárea tanto da linguística geral como da linguística aplicada (p.98). Para os objetivos do presente trabalho, entendemos a LC como Tekin:

[A] linguística contrastiva é entendida como uma subdisciplina da linguística que tenta descobrir convergências, semelhanças e diferenças entre idiomas usando vários métodos comparativos. O objeto desses estudos inclui tanto recursos quanto propósitos linguísticos, assim como também aspectos culturais da língua. Os objetivos da LC podem ser de natureza intra ou extralinguística, sendo que esta última exige uma estreita articulação interdisciplinar. A comparação

³ Dado os objetivos do presente trabalho, usamos, no decorrer do texto os termos Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2) como sinônimos.

linguística aqui é entendida tanto como um ramo da linguística teórica como da linguística aplicada.⁴ (Tekin, 2012, p.68, tradução das autoras)

Partindo dessa definição, interessa-nos compreender que temas na área de fonética e fonologia contrastiva português/alemão foram encontrados em mapeamento abrangendo a LC realizado por Pereira et al. (2023). Norteadas por esse objetivo, exploraremos a cronologia de estudos de fonética e fonologia e o ensino de L2 na próxima sessão.

2. Desenvolvimento de estudos de fonética e fonologia e o ensino de pronúncia de L2

A separação das disciplinas fonética e fonologia é objeto de amplo debate entre linguistas, visto serem áreas que, já desde o seu surgimento, estão intimamente ligadas. Grosso modo, como afirmou Trubetzkoy,

[...] a fonética procura descobrir o que de fato se pronuncia ao falar uma língua, e a fonologia o que se crê pronunciar. “O que de fato se pronuncia” varia de momento a momento e de um para outro indivíduo. [...] Mas, “o que se crê pronunciar” não varia (pelo menos numa dada fase da língua). [...] É evidente que para estudar, de um lado, “o que de fato se pronuncia”, e de outro, “o que se crê pronunciar”, faz-se necessário duas disciplinas inteiramente diferentes. Nunca se porá suficientemente em destaque esta profunda diferença que existe entre a fonética e a fonologia. (Trubetzkoy, 1981 [1933], p.19)

Em pesquisa historiográfica, Oliveira (2022) analisa a evolução das áreas de fonética e fonologia e a separação das disciplinas, concluindo que

[...] o limiar entre Fonética e Fonologia pode ser rígido ou fluído, de acordo com diversas visões de diferentes pesquisadores. [...] [P]ode-se considerar que houve uma época (final do século XIX e começo do século XX), em que os termos “fonética” e “fonologia” não tinham as mesmas acepções que têm atualmente; na primeira metade do século XX, ao que parece, houve um esforço

⁴ Im Rahmen dieser Arbeit wird Kontrastive Linguistik als eine Unterdisziplin der Sprachwissenschaft verstanden, die anhand unterschiedlicher vergleichender Methoden interlinguale Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede aufzudecken versucht. Der Gegenstand dieser Untersuchungen umfasst dabei sowohl Sprachmittel als auch Sprachzwecke und bezieht dabei auch kulturelle Aspekte der Sprache mit ein. Die Ziele der KL können inner- und außerlinguistischer Natur sein, wobei Letzteres eine interdisziplinäre Zusammenarbeit voraussetzt. Der hier gemeinte Sprachvergleich wird als Zweig sowohl der theoretischen als auch der angewandten Linguistik aufgefasst“. (Tekin, 2012, p.68).

consciente de pesquisadores da área para a separação e delimitação das disciplinas, e, no final do século XX, um movimento reverso, de busca de reintegração das áreas, começou a ganhar força. (Oliveira, 2022, p.25)

Consideramos, no corrente trabalho, as duas áreas estreitamente ligadas, com fronteiras fluidas, pois acreditamos que ambas exercem relevante papel na comparação dos sistemas sonoros de duas ou mais línguas, assim como na descrição de possíveis problemas de aprendizagem (Silveira, 2019, p.3862). Mais recentemente alguns estudos refletem como componentes fonéticos e fonológicos contribuem para uma fala inteligível de aprendizes de L2. Para uma melhor compreensão do desenvolvimento das duas áreas e sua contribuição para os estudos da fala em L2, discutiremos, baseados em Pereira (2016) e Silveira (2019), o papel de pesquisas na área de fonética e fonologia em L2.

Pesquisas sobre aquisição⁵ e desenvolvimento da pronúncia em L2 sempre receberam influências de teorias e metodologias acerca da aprendizagem de L2. Nos anos 1960 a Hipótese da Análise Contrastiva (HAC) dominou as análises de aprendizagem de pronúncia em L2 defendendo a influência da primeira língua (L1) nessa aquisição. Partindo de uma visão estruturalista-descritiva, a HAC, em versão mais radical, defendia, por meio da noção de transferência da L1 na L2, poder prever os erros.

Nos anos 1970 o conceito dominante nas pesquisas é o de interlíngua (Selinker, 1972), cuja premissa é que os aprendizes de L2 constroem um sistema linguístico influenciado pela L1, no qual esta fornece o material linguístico básico que se mistura gradualmente com o da língua-alvo, resultando em algo novo, completamente diferente: não é nem a L1, nem a L2, mas uma língua entre elas. Ainda no final dos anos 1970 surge a Hipótese da Marcação Diferencial (Eckman, 1977), na qual o autor defende que universais linguísticos influenciam o desenvolvimento da interlíngua, advogando que aspectos menos frequentes nas línguas (mais marcados) apresentam uma maior dificuldade na aquisição.

Igualmente sob as premissas de teoria de marcação, Major (1986) propõe o chamado Modelo Ontogênico-Filogênico, agregando aquisição, produção e a percepção em L2 com o intuito de prever e explicar longitudinalmente os processos de aprendizagem através da influência da marcação. Esta hipótese também é usada no chamado Modelo

⁵ Assim como Paiva (2009, p. 191) acreditamos que o desenvolvimento de aprendizagem/aquisição de uma L2 passa por um desenvolvimento que reconcilia “natureza” e “instrução”, pois o aprendiz passa a ser visto como um indivíduo com suas capacidades cognitivas e ao mesmo tempo como um agente em interação com outros elementos do ambiente”. Assim sendo, usamos, no decorrer do presente texto, os termos aquisição e aprendizagem/aprendizado como sinônimos.

Natural de Aquisição da Fonologia de L2 (Dziubalska-Kolaczyk, 1990), que se propõe analisar a aprendizagem da percepção e da produção em L2 partindo de premissas dos universais linguísticos, da transferência da L1, da variação e da incorporação de fatores linguísticos e não-linguísticos que possam afetar a aquisição da fonologia de L2.

Ainda nos anos 1990, vários modelos teóricos são desenvolvidos a partir de teorias da psicologia cognitiva e usando abordagens experimentais. Um dos mais influentes é o Modelo de Aprendizagem da Fala (Flege, 1995), na qual a produção dos sons de L2 depende da percepção acurada dos mesmos pelo aprendiz. Trabalhos realizados sob esse modelo devem, assim, incluir uma análise de dados acústicos da L1 e da L2. Outro modelo experimental que se ocupa especialmente de estudos de percepção em L2 foi proposto por Best (1995) e Best e Tyler (2007): o Modelo de Assimilação Perceptual, que busca explicar, da mesma forma que Flege (1995), o papel da L1 na percepção de sons na L2. Neste modelo, a discriminação de pares de fonemas depende da forma como cada um desses fonemas é assimilado pelo aprendiz, que estabelece correspondências entre as categorias fonéticas e, desse modo, faz os níveis fonético e fonológico interagirem durante a aprendizagem. A Teoria da Otimidade (Prince e Smolensky, 1993/2002), ainda nos anos 1990, trata da aquisição da percepção e da produção linguística, descritas no âmbito de regras baseadas no input-output e na reordenação de restrições universais.

Nos últimos anos, as pesquisas sobre a fala em L2 têm recebido influência da proposta dos Sistemas Dinâmicos e Adaptativos Complexos, desenvolvidos no escopo da Teoria da Complexidade (Larsen-Freeman & Cameron, 2008). Nessa perspectiva, o desenvolvimento da fala em L2 se dá de maneira única para cada aprendiz, não-linearmente e emerge da interação entre vários fatores (linguísticos, individuais, cognitivos, contextuais, etc.).

3. Metodologia

Na busca de uma cronologia da Fonética e Fonologia na área da Linguística Contrastiva Português/Alemão, definimos o presente trabalho como epi-histórico. A epi-história é um ramo lateral da historiografia que trata da história dos agentes (pesquisadores ou grupos de pesquisadores) e dos materiais produzidos (manuscritos, livros, artigos, etc.), considerados depósitos do conhecimento linguístico (Swiggers, 2010, p.5). Além disso, fundamentamos esta pesquisa metodologicamente na bibliografia estatística, entendida como

parte da contagem e análise das várias partes da comunicação escrita para montar e interpretar dados estatísticos relativos a livros e periódicos, demonstrar seus movimentos históricos, determinar o uso nacional ou universal da pesquisa, ou verificar o uso geral das revistas e livros. (Quevedo, 2016, p.248).

Por fim, em consonância com a abordagem quali-quantitativa, estas várias partes da comunicação serão nosso meio de interpretação dos dados coletados.

Os dados analisados fazem parte de uma amostra de 557 produções, mapeadas na área da LC Português/Alemão por Nascimento e Pereira (2023a e 2023b), Pereira et al. (2023) e Sipriano, Souza e Pereira (2021), distribuídas por áreas da linguística, dentre elas a área de Fonética e Fonologia, composta por 75 itens indexados. No entanto, conforme sugere Gil (2002), “o mais frequente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo” (Gil, 2002, p.121). Desse modo, e baseando-nos nos critérios i) área e ii) gênero acadêmico, constituímos uma amostra de 29 artigos nas áreas de Fonética e Fonologia, publicados de 1961 a 2021, na qual analisamos as áreas de Fonética e Fonologia, a distribuição cronológica das produções e a sua relação com o escopo das revistas.

4. Análise dos dados

4.1. Distribuição por área da Fonética/Fonologia

Na seção metodologia vimos que a amostra para a análise foi constituída a partir da seleção do gênero acadêmico *Artigo Científico* e da subárea da Linguística Contrastiva - Fonética e Fonologia. Silveira (2010), ao apresentar resultados de pesquisa na área de Interfonologia português/inglês, utiliza quatro categorias: i) Segmento, ii) Sílabas, iii) Aspectos prosódicos e iv) Pronúncia.

Nossos dados, porém, apontaram que além dos tópicos Segmento e Sílabas há a necessidade de outras categorizações, quais sejam: Suprasegmento (incorporando temas como prosódia, entonação e acento), Ensino e Teoria epistemológica. Assim, os 29 artigos objetos da presente análise foram classificados em cinco categorias: i) Segmento; ii) Ensino; iii) Suprasegmento; iv) Sílabas; v) Teoria epistemológica.

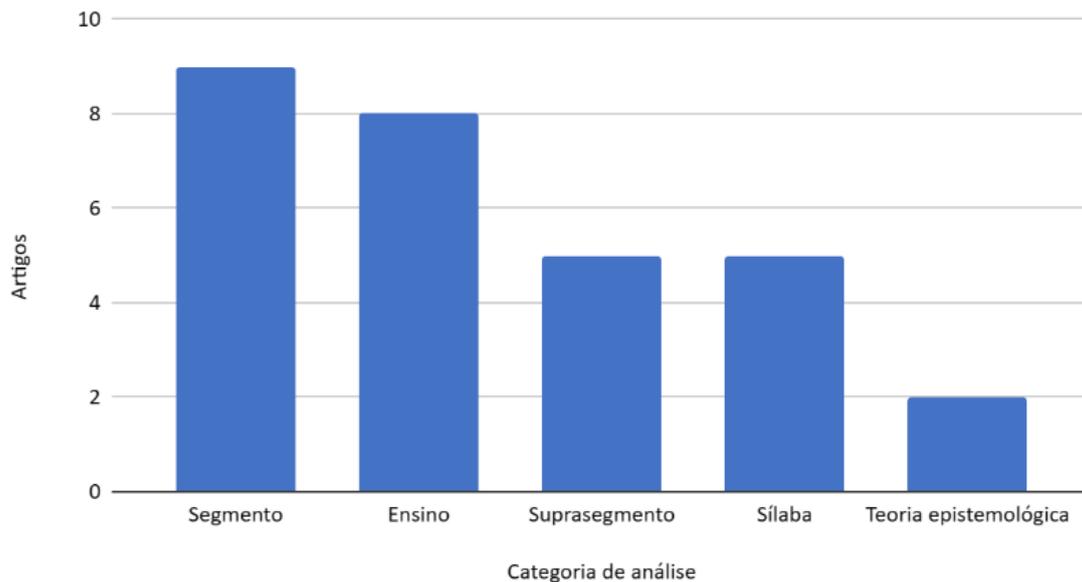


Gráfico 1: Distribuição quantitativa de artigos por categoria

Fonte: as autoras

O Gráfico 1 apresenta a categoria de Teoria epistemológica como aquela que menos reúne artigos na área da Fonética e Fonologia Contrastiva português/alemão (2 artigos). Já as categorias Sílabas e Suprasegmento são constituídas pelo mesmo número de textos (5), seguidas por Ensino (8) e Segmento (9), sendo esta a de maior concentração.

A seguir apresentamos os dados dos artigos de cada categoria, com respectivo autor, ano, título e revista da publicação. Dada a brevidade deste trabalho, teceremos comentários pontuais sobre os textos mapeados.

i) Segmento

A categoria Segmento possui a maior quantidade de trabalhos identificados no nosso *corpus*. Para além dos dados bibliográficos, analisamos se os trabalhos se ocupam de aspectos ligados à produção ou à recepção dos segmentos.

AUTOR	ANO	TÍTULO	ASPECTO	REVISTA
Haupt	2007	O sistema vocálico alemão	Recepção	Revista do GEL
Fronza e Stein	2008	A produção de /r/ em contexto bilíngüe (português/alemão): um estudo de caso	Produção	ALFA: Revista de Linguística
Flores e Rauber	2010	A percepção de vogais do alemão por bilíngües luso-alemães: remigrantes sofrem erosão fonológica?	Recepção	Diacrítica. Série Ciências da Linguagem,
Gewehr-Borella	2014	A produção oral das oclusivas de falantes bilíngües hunsriqueano-português na leitura do português	Produção	Letrônica
Pape e Jesus	2015	Stop and Fricative Devoicing in European Portuguese, Italian and German	Produção	Language and Speech
Krug e Horst	2017	Die Deutschbrasilianer vor dem portugiesischen Umlaut	Produção	REAL: Revista Portuguesa de Estudos Alemães
Junges e Alves	2019	Desenvolvimento da qualidade vocálica das vogais altas anteriores arredondadas [y:]-[ʏ] do Alemão Padrão (AP) por um falante nativo brasileiro em contexto de instrução fonética	Produção	Revista Investigações
Lara	2020	Varição fonético-fonológica do desvozeamento das plosivas e as atitudes linguísticas no hunsrückisch no Sul do Brasil	Produção	Revista Linguagem & Ensino
Silva	2020	Influências temporais do pomerano na produção de vogais suarabáticas no português de contato: o timing como um padrão específico de língua	Produção	Revista Linguagem & Ensino

Quadro 1: Artigos na categoria Segmento

Fonte: as autoras

A classificação do aspecto investigativo de produção ou recepção foi realizada a partir do título do trabalho ou do resumo do texto. Nesse sentido, termos como “produção”, “recepção”, “atitudes linguísticas”, “desenvolvimento” são alguns artefatos que fundamentam tais classificações. A partir da leitura do Quadro 1 percebemos uma predominância do aspecto investigativo de produção em detrimento do aspecto de recepção, achados similares aos de Silveira (2010) para a Interfonologia português/inglês. Assim, em nosso *corpus*, temos dois trabalhos preocupados em apresentar discussões sobre a recepção de elementos fonéticos e fonológicos da língua alemã, mas principalmente estudos que abordam elementos práticos de produção de tais fenômenos linguísticos. Se acrescentarmos ainda o fator cronológico, percebemos que a investigação acerca da produção predomina em anos mais recentes, dado provavelmente vinculado ao desenvolvimento dos instrumentos tecnológicos de investigação fonética (Albano, 1999).

Os dois textos que investigam a recepção de segmentos da língua alemã por aprendizes falantes do português se ocupam da percepção de vogais. Já nos trabalhos que investigam a produção de segmentos, observamos maior variedade temática.

A segunda categoria com maior número de trabalhos mapeados é Ensino (8 trabalhos), apresentados no Quadro 2:

ii) Ensino

AUTOR	ANO	TÍTULO	REVISTA
Hüdepohl	1961	Schwierigkeiten der Aussprache im Deutschunterricht an Brasilianer ^{en} .	Deutschunterricht für Ausländer. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und sprachlichen Austausch
Graffmann, e Timoxenco-Moura	1995	Aussprache lehren - eine Herausforderung : Ein Stein des Anstoßes oder ein Stein zum Anstoßen?	Deutsch als Fremdsprache
Graffmann, e Timoxenco-Moura	1996	Eu falo Alemão, por que ninguém me entende?" Princípios para o ensino da pronúncia alemã e falantes nativos de língua portuguesa	Aprender e Ensinar Alemão. Textos pedagógicos e didáticos
Meireles	1998	Fonética na aula de alemão: Schon wieder oder immer weiter?	Projekt: Revista Brasileira dos Professores de Alemão no Brasil
Bolacio e Andrade	2005	Kontrastive Phonetik – Deutsch / brasilianisches Portugiesisch. R – Laute: Willst du deine Rose oder deine Hose waschen?	DaF-Brücke
Damulakis	2008	Dicas de pronúncia do alemão	Projekt: Revista Brasileira dos Professores de Alemão no Brasil
Stein	2011	O conhecimento fonético acústico-articulatório e o ensino de língua estrangeira	Signum: Estudos da Linguagem
Schäfer-Prieß	2012	A descrição da pronúncia portuguesa nas primeiras gramáticas para alemães	Limite

Quadro 2: Artigos na categoria ensino

Fonte: as autoras

No quadro 2, chama-nos atenção o primeiro trabalho de toda nossa amostra (557 arquivos) pertencendo a esta categoria: o artigo de Hüdepohl (1961) em revista publicada na Alemanha. O quadro também nos informa que tais pesquisas são retomadas nos anos 1990 e prosseguem no decorrer dos anos, até 2012. Nos dados bibliográficos indexados na pasta de ensino e aprendizagem do nosso *corpus* encontramos, ainda, trabalhos atuais essencialmente da práxis, mas com a perspectiva fonético-fonológica, cujos dados listamos abaixo:

- Ferreira (2014): Investigando a instrução explícita de pronúncia em livro didático de português como língua estrangeira publicado na Alemanha. Trabalho de Conclusão de Curso
- Wolf (2017): A especificidade do público alvo e dos aprendizes no contexto brasileiro de ensino de alemão como LE em relação à fonética e a exercícios de pronúncia: uma pesquisa sobre a adaptação do material didático de fonética com consideração especial de fatores específicos de aprendizes brasileiros. Dissertação de Mestrado
- Romão e Nogueira (2022): Ensino remoto de fonética e fonologia da língua alemã: algumas experiências práticas no contexto universitário durante a pandemia. Artigo

Vimos, portanto, que, mesmo usando diferentes gêneros acadêmicos, a área de Ensino se preocupa com investigações fonético-fonológicas no âmbito de elaboração e aplicação de materiais didáticos, sejam os livros didáticos ou os exercícios (Ferreira, 2014 e Wolf, 2017), bem como no âmbito do ensino da fonética e da fonologia no contexto de aula online durante a Pandemia (Romão e Nogueira, 2022).

Passamos, então, para as duas próximas categorias mais numerosas na amostra, ambas com 5 trabalhos identificados: a categoria Suprasegmento, é apresentada no Quadro 3 e a categoria Sílaba, no Quadro 4.

iii) Suprasegmento

AUTOR	ANO	TÍTULO	REVISTA
Silva e Meireles	2001	A entoação em frases interrogativas do alemão e do português do Brasil	Pandaemonium Germanicum:
Reinecke	2004	A entonação do Alemão como L2 por falantes nativos do Português Brasileiro	Working Papers em Linguística
Meireles e Blühdorn	2007	Negação, prosódia e foco em diálogos do alemão	Contingentia
Reinecke	2007	Parâmetros Acústicos de Perguntas Sim-Não e Wh- no Alemão e no Português Brasileiro	Revista Letras
Blühdorn	2013	Intonation im Deutschen nur eine Frage des schönen Klangs?	Pandaemonium Germanicum

Quadro 3: Artigos na categoria Suprasegmento

Fonte: as autoras

No Quadro 3 notamos a presença de pesquisas sobre a entonação da língua alemã. O primeiro trabalho mapeado, por exemplo, analisa a entonação das orações interrogativas (Silva & Meireles, 2001). Reinecke (2004) apresenta recorte mais geral sobre a entonação do alemão (níveis de sons, contorno melódicos, acentos tonais) enquanto o artigo de Blühdorn (2013) apresenta o sistema de tons e acentos do alemão, suas funções semânticas e o impacto desses fenômenos no ensino para falantes do português.

Apresentamos, então, a categoria Sílabas no Quadro 4.

iv) Sílabas

AUTOR	ANO	TÍTULO	REVISTA
Meireles	2007	Onomatopéias e interjeições em histórias em quadrinhos em língua alemã	Pandaemonium Germanicum
Caldas	2011	Estudo linguístico comparativo sobre onomatopéias em histórias em quadrinhos: Português / Alemão	Pandaemonium Germanicum
Junges e Damulakis	2018	A formação do glide no alemão padrão	Revista de Estudos da Linguagem
Pereira	2019	A estrutura silábica do alemão como língua estrangeira na interlíngua de aprendizes brasileiros	Pandaemonium Germanicum
Pereira	2021	Epenthesis and Deletion as Strategies to Acquire Complex Syllabic Structures: Strategies in the Interlanguage of Brazilian Learners of German as a Foreign Language	System

Quadro 4: Artigos na categoria Sílabas

Fonte: as autoras

No Quadro 4 listamos trabalhos que, além da análise de aspectos silábicos estruturais e semânticos, investigam onomatopéias como objeto de estudo silábico, tema pouco explorado em análises na área de fonética/fonologia. O artigo de Meireles (2007) analisa as interjeições e suas propriedades icônicas e convencionais como próprias do código de leitura do gênero discursivo “história em quadrinhos”. Já no segundo artigo, Caldas (2011) pesquisa as onomatopéias em consonância com o sistema fonético e fonotático de cada língua. Junges e Damulakis (2018) estudam a influência da estrutura silábica na formação de glides alemães. Por fim, dois trabalhos tratam especificamente da aquisição da estrutura silábica complexa por aprendizes brasileiros (Pereira, 2019; 2021)

A última categoria de análise trata de Teorias epistemológicas sobre a área, com dois trabalhos identificados.

v) Teoria epistemológica

AUTOR	ANO	TÍTULO	REVISTA
Damulakis	2008	Contribuições da Fonologia para a aula de alemão: revendo conceitos	Contingentia
Steffen	2013	Aspectos históricos do contato linguístico entre o alemão e o português do Sul do Brasil através de cartas antigas: interferências fonéticas no português dos imigrantes	Revista de Letras Norte@mentos

Quadro 5: Artigos na categoria teoria

Fonte: as autoras

Na Teoria epistemológica temos categorias de análises mais conceituais com fins em si mesmas. Damulakis (2008), por exemplo, procura discutir algumas colocações que considera equivocadas e defende que a mescla entre conceitos referentes à escrita (letras), fonética (fones) e fonologia (fonemas) muitas vezes é errônea. O texto de Steffen (2013) investiga, a partir da análise fonético-fonológica de duas cartas (uma escrita em português e outra em alemão), a interferência das variedades do português, do dialeto hunsriqueano e do alemão-padrão na pronúncia dos falantes bilíngues.

Como podemos observar, há uma grande distribuição temática nos artigos estudados. Porém, é possível identificar inúmeros temas das áreas ainda pouco explorados, tais como a percepção de segmentos e suprasegmentos, assim como a interseção das áreas fonética-fonologia com outras áreas.

A seguir nos dedicaremos à análise dos dados a partir de uma perspectiva cronológica.

4.2 Distribuição cronológica

Em uma análise cronológica, o primeiro artigo da amostra foi publicado em 1961, intitulado de “*Schwierigkeiten der Aussprache im Deutschunterricht an Brasilianer*” de Hüdepohl no periódico *Deutschunterricht für Ausländer. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und sprachlichen Austausch*. Já o último trabalho deste levantamento, datado em 2021 é de Pereira, intitulado “*Epenthesis and Deletion as Strategies to Acquire Complex Syllabic Structures: Strategies in the Interlanguage of Brazilian Learners of German as a Foreign Language*”, publicado na revista System.

No gráfico 2 visualizamos a distribuição cronológica das produções mapeadas entre 1961 e 2021, com foco, principalmente, na categoria de análise:

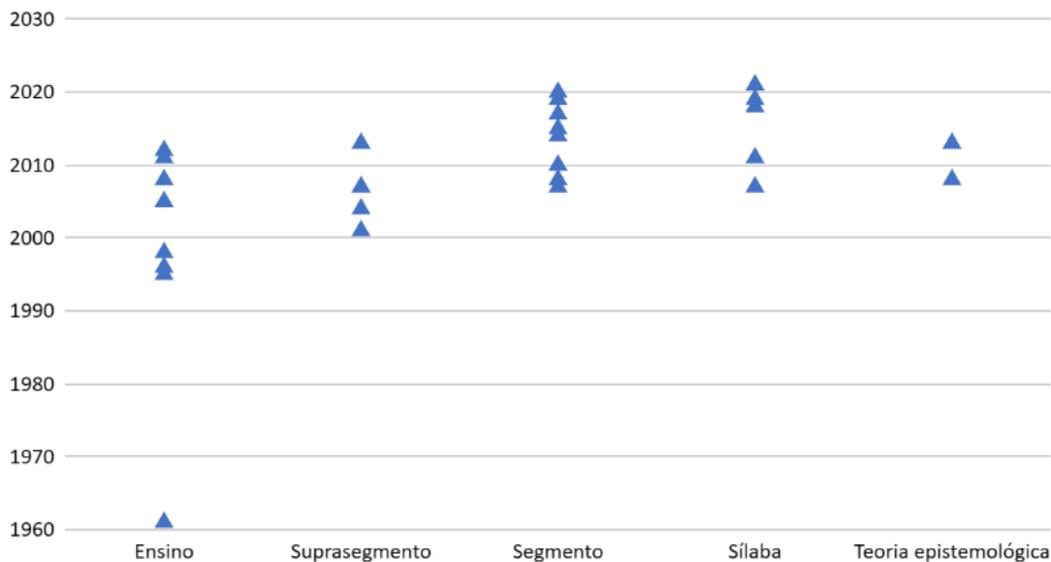


Gráfico 2: Distribuição de artigos por ano de publicação

Fonte: as autoras

A categoria Teoria epistemológica, de menor número de com 2 produções em 2008 e 2013. Já a categoria de Ensino ocupa o maior intervalo de tempo, de 1961 a 2012. Blühdorn (2005, p.157) ao abordar a relação da Linguística Contrastiva com o Ensino, comenta que:

Os estudos linguísticos contrastivos geralmente são motivados de maneira direta por interesses concretos enquanto alunos, professores ou tradutores. Questões teóricas ou um interesse geral e sistemático na análise comparativa de línguas, por outro lado, raramente constituem seu ponto de partida. O objetivo declarado costuma ser a aplicação em uma área específica, como o ensino de idiomas.⁶ (Blühdorn, 2005, p.157)

Nesse sentido, reforça-se o Ensino como o ponto de partida, bem como o ponto de chegada da pesquisa contrastiva. Cronologicamente, a categoria Suprasegmento apresenta uma produção temporalmente mais longa, com trabalhos publicados de 2001 a 2013. Segmento e Sílabas são duas categorias que publicaram seus primeiros trabalhos no mesmo ano, em 2007. Embora a primeira apresente maior número de

⁶ Kontrastiv-linguistische Untersuchungen sind häufig unmittelbar von praktischen Interessen als Lerner, Lehrer oder Übersetzer motiviert. Theoretische Fragen oder ein allgemeines und systematisches Interesse am Sprachvergleich bilden dagegen nur selten deren Ausgangspunkt. Erklärtes Ziel ist oft die Anwendung in einem bestimmten Bereich, etwa im Sprachunterricht (Blühdorn, 2005, p.157).

produções em relação à segunda, sua última publicação foi em 2020, enquanto a última publicação da Sílabas ocorreu em 2021.

Inferimos desses dados cronológicos que as publicações se tornam mais frequentes a partir dos anos 2000, coincidindo com a consolidação do Grupo da Gramática Contrastiva na Universidade de São Paulo (cf. Battaglia, 2015 e Nascimento e Pereira, 2023b).

Na seção 4.3, discutiremos a distribuição dos artigos nos periódicos assim como sua importância na comunicação científica e na consolidação da área.

4.3 Distribuição por revista

Após a análise temática e cronológica, resumimos no Quadro 5 os temas dos artigos e as revistas nas quais foram publicados:

CATEGORIAS				
ENSINO	SUPRASEGMENTO	SEGMENTO	SÍLABA	TEORIA EPISTEMOLÓGICA
Deutschunterricht	Pandaemonium	GEL	Pandaemonium	Contingentia
Deutsch als Fremdsprache	Working	ALFA	Estudos da Linguagem	Letras Norte@mentos
Aprender e Ensinar	Contingentia	Diacrítica	Pandaemonium	
Projekt	Letras	Pandaemonium	System	
DaF	Pandaemonium	Language	Letrônica	
Projekt		REAL		
Signum		Investigações		
Limite		Linguagem & Ensino		
		Linguagem & Ensino		

REVISTAS

Quadro 5: Periódicos dos artigos identificados

Fonte: as autoras

A distribuição das revistas referentes às produções dos artigos nos mostra a presença recorrente das revistas *Contingentia* e *Linguagem & Ensino*, bem como da revista *Pandaemonium Germanicum*, esta última veicula trabalhos de três das cinco categorias (Segmento, Suprasegmento e Sílabas). A recorrência da revista pode ser explicada pelo fato de a mesma contemplar diferentes subáreas, como descrito no escopo da revista:

A revista *Pandaemonium Germanicum* [...] compreende-se como fórum de discussão acadêmica nos campos da Germanística, a saber: literaturas de língua alemã, literatura comparada e estudos culturais ligados aos países de língua alemã, linguística alemã, linguística aplicada e contrastiva (português e alemão),

ensino de língua alemã como língua estrangeira e adicional e estudos tradutológicos. (Portal de Revistas da USP)⁷

Percebemos, pois, que o periódico se propõe a fomentar a discussão na área de estudos do alemão e, desse modo, acolhe trabalhos de diferentes áreas. Um outro fator que corrobora para o destaque da revista é seu reconhecimento dentre seus pares, levando pesquisadores a preferi-la como meio de publicação: a *Pandaemonium Germanicum* “é a revista que mais se aproxima dos critérios de qualificação propostos pela CAPES (2016b): (i) Diversidade institucional dos autores, ii) Conselho editorial, iii) Indexação e iv) Política de publicação plurilíngue” (Nascimento e Pereira, 2023a, p.155). Assim, a revista representa um renomado *locus* de concentração de pesquisas na área da Germanística brasileira.

Na categoria de Ensino, temos a presença da revista *Projekt* como veículo de dois artigos estritamente ligados à perspectiva de ensino do alemão. Segundo o manuscrito de submissão, a *Revista Projekt*, publicada pela Associação Brasileira de Professores de Alemão, aprova trabalhos que visam às “práticas desenvolvidas em sala de aula, bem como resenhas de livros especializados ou de livros didáticos” (ABRAPA, 2022)⁸. O periódico prioriza temas ligados ao ensino de alemão, com ênfase nas práticas pedagógicas e nos materiais de ensino e aprendizagem. As diretrizes para manuscritos a serem submetidos à revista explicitam que 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 linguística, à tradução, à literatura em sala de aula de alemão e/ou a estudos sociais, políticos e culturais concernentes aos países de fala alemã” (Abrapa, 2022).

5. Conclusão

A presente pesquisa se deu com três grandes categorias de análise: Abordagens epistemológicas da área, Distribuição cronológica e Escopo do periódico. Foram identificados cinco principais grupos temáticos: Segmento (9 artigos), Ensino (8), Suprasegmento (5), Sílabas (5), e Teoria Epistemológica (2). Na categoria Segmento, destaca-se a predominância de estudos acerca da produção, em detrimento de análises sobre a recepção dos elementos fonéticos e fonológicos. Assim, alertamos para a necessidade de também se investigar sobre os processos fisio-sociais de recepção na área. No conjunto Ensino, o fenômeno atemporalidade aponta para a presença do

⁷ Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/about>. Acesso: 27 maio 2023.

⁸ Disponível em: pdf-pt.1_Instrucoes_para_os_autores (abrpa.org.br) Acesso em: 27 maio 2023.

primeiro trabalho da amostra, em 1961, até trabalhos em 2022, bem como temáticas voltadas tanto para aspectos de elaboração de material didático quanto para propriedades sociais de ensino da pronúncia no contexto de aulas remotas durante a Pandemia do Covid-19. Na categoria Suprasegmento, as investigações abordam a entonação, orações interrogativas e o sistema de tons e acentos, assim como a sua função semântica e o impacto deste estudo para o ensino de língua alemã para falantes do português. O grupo Sílabas apresenta aspectos silábicos estruturais e semânticos e estudos sobre as onomatopeias em histórias em quadrinhos. A categoria Teoria Epistemológica traz estudos sobre conceitos do campo fonêmico, tal qual sobre o dialeto hunsriqueano em falantes bilíngues de português-alemão. Na análise cronológica dos dados, constatamos ser a categoria Ensino a mais constante, apresentando trabalhos entre 1961 a 2022, dado que reforça a colocação de Blühdorn (2005) segundo a qual a aplicação de análises contrastivas prioriza o ensino, em detrimento de questões teóricas.

Por fim, na última categoria de análise, Revista, destacamos a *Pandaemonium Germanicum* como a de maior concentração dos artigos da amostra, contemplando inclusive três das cinco abordagens categorizadas (Suprasegmento, Segmento e Sílabas). Já outra menção recai na continuidade das revistas *Contingentia* e *Linguagem & Ensino*, que concentram, cada uma, dois artigos da amostra, e a revista *Projekt*, com escopo nas áreas didática e metodologia no ensino do alemão como língua estrangeira.

Referências bibliográficas

- Associação Brasileira de Professores de Alemão-ABRAPA (2022). Instruções para autores. *Revista Projekt*. Disponível: http://abrapa.org.br/publicacoes/Projekt_2022.1_Instrucoes.pdf
- Albano, E. C. (1999). O Português brasileiro e as controvérsias da fonética atual: pelo aperfeiçoamento da Fonologia Articulatória. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 15(spe), 23-50.
- Battaglia, M. H., Fischer, E., Glenk, E. & Meireles, S. (2015). A dimensão Linguística nos 75 anos da Área de Alemão do DLM/FFLCH-USP. In D. Uphoff (Ed.), *75 anos de alemão na USP: reflexões sobre uma germanística brasileira* (pp.207-242). São Paulo, FFLCH/USP.
- Best, C. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research* (pp.171-204). Timonuim, MD: York Press.
- Best, C., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In O. S. Bohn & M. J. Munro (Eds.), *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege* (pp.13-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Blühndorn, H. (2005). Forschungsstand und Perspektiven der kontrastiven Linguistik Portugiesisch-Deutsch. In E. Fischer, E. Glenk, & S. Meireles (Eds.), *Blickwechsel: Akten des XI. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses* (pp.155-160). São Paulo: Edusp/Monferrer Produções.
- Dziubalska-Kołaczyk, K. (1990). *A theory of second language acquisition within the framework of natural phonology: A polish-english contrastive study*. Poznań: Uniwersytet im Adama Mickiewicza.
- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language learning*, 27, 315-330.
- Ferreira, R. C. (2014). *Investigando a instrução explícita de pronúncia em livro didático de português como língua estrangeira publicado na Alemanha* (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Tecnológica Federal do Paraná). Curitiba.

- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research* (pp.233-277). Timonium, MD: York Press.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisas* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Kelz, H. P. (1976). *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Buske.
- Major, R. C. (1986). Paragoge and degree of foreign accent in Brazilian English. *Second language research*, 2, 53-71.
- Nascimento, J. C. & Pereira, R. C. (2023a). A Linguística Contrastiva Português/Alemão e seus Mecanismos de Comunicação Científica. *Pandaemonium Germanicum*, 26(48), 127-157. DOI: 10.11606/1982-88372648127.
- Nascimento, J. C., & Pereira, R. C. (2023b). Linguística contrastiva português/alemão e o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. *Miguilim*, 12(3), 217-237. DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v12i3.899>
- Oliveira, K. G. S. (2021). *História da Fonética e da Fonologia no Brasil (1949-2000): aspectos do conhecimento em circulação em teses e dissertações*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- Paiva, V.L.M. O. (2009). Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: V.L.M.O. PAIVA; M. NASCIMENTO (Org.) *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem* (pp. 187-203). Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG.
- Best, C., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In O. S. Bohn & M. J. Munro (Eds.), *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege* (pp.13-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pereira, R. C. (2016). Estratégias de reformulação da estrutura silábica complexa na interlíngua de aprendizes brasileiros do alemão como língua estrangeira. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará.
- Pereira, R. C., Nascimento, J. C., Sipriano, F. S., & Souza, R. S. (2023). *Bibliographie der kontrastiven Linguistik Portugiesisch-Deutsch / Base de dados da linguística contrastiva português-alemão*. DOI: <http://dx.doi.org/10.20375/0000-000F-EF0B-9>

- Portal de Revistas da USP. (2023). *Pandaemonium Germanicum: sobre a revista, foco e escopo*. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/pg/about>
- Prince, A., & Smolensky, P. (1993/2002). *Optimality Theory: Constraint interaction in generative grammar* (Technical Report TR-2). Rutgers University Center for Cognitive Science. Recuperado de <http://roa.rutgers.edu/files/537-0802/537-0802-PRINCE-0-0.PDF>
- Quevedo, F., Santos, E. B. A., Brandão, M. M., & Vils, L. (2016). Estudo bibliométrico: orientações sobre sua aplicação. *Revista Brasileira de Marketing*, 15(2), 246-262.
- Reimann, D. (2014). Kontrastive Linguistik revisited oder: Was kann Sprachvergleich für Linguistik und Fremdsprachenvermittlung heute leisten? In D. Reimann (Ed.), *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch: Studien zu Morphosyntax, nonverbaler Kommunikation, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Spanisch, Portugiesisch, Deutsch)* (pp.9-35). Tübingen: Narr.
- Romão, T. L. C., & Nogueira, F. G. S. (2022). Ensino remoto de fonética e fonologia da língua alemã: algumas experiências práticas no contexto universitário durante a pandemia. *Pandaemonium Germanicum*, 25(47). <https://doi.org/10.11606/1982-88372547199>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Silveira, R. (2010). Uma análise da produção acadêmica na área de interfonologia português-ínglês. In A. S. Rauber, M. A. Watkins, R. Silveira, & R. D. Koerich (Eds.), *The Acquisition of Second Language Speech: Studies in Honor of Professor Barbara Baptista* (pp.3-19). Florianópolis: Insular.
- Silveira, R. (2019). Contribuições da fonética para o estudo da aprendizagem do componente sonoro em L2. *Fórum Linguístico*, 16(2), 3861-3872.
- Sipriano, F. S., Souza, R.S. & Pereira, R. C.(2021). Mapeamento de Estudos da Linguística Contrastiva Português/Alemão: Dados Bibliográficos no Brasil. *Pandaemonium Germanicum*, 24 (44), 452-474.
- Swiggers, P. (2010). História e Historiografia da Linguística: Status, Modelos e Classificações. (Cristina Altman, Trad.). *Revista Eutomia*, 2(6), 1-17.
- Tekin, Ö. (2012). *Grundlagen der kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg.

Trubetzkoy, N. S. (1981/1933). A fonologia atual. (R.A. Figueira, Trad.). In M. Dascal (Org.). *Fundamentos metodológicos de linguística: Fonologia e sintaxe* (Vol. 2) (pp.15-35). Campinas: Unicamp.

Wolf, D. U. (2017). *A especificidade do público alvo e dos aprendizes no contexto brasileiro de ensino de alemão como LE em relação à fonética e a exercícios de pronúncia: uma pesquisa sobre a adaptação do material didático de fonética com consideração especial de fatores específicos de aprendizes brasileiros* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Projeto Zeitgeist e a elaboração local de livro didático para ensino de alemão: alguns princípios orientadores

Marceli Aquino¹

Mergenfel Vaz Ferreira²

Resumo

A adoção e o uso acríticos de livros didáticos para o ensino de alemão produzidos na Alemanha, para um público visto como “global”, vem sendo um tema cada vez mais debatido no contexto brasileiro. Com vistas a se propor uma alternativa a essa realidade foi formado o grupo de pesquisa Zeitgeist, cujo propósito principal é a elaboração de um livro didático específico para o ensino de alemão em contexto acadêmico no Brasil. O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar os princípios centrais que vêm orientando essa tarefa, a saber: a orientação para o conteúdo, o foco na autonomia da aprendizagem, a perspectiva crítico-reflexiva e decolonial.

Palavras-chave: ensino de alemão como língua adicional, livro didático, livro Zeitgeist, perspectiva decolonial

Abstract

The uncritical adoption and use of German language textbooks produced in Germany for an audience perceived as "global" has become an increasingly debated issue in Brazil. To propose an alternative to this reality, the Zeitgeist research group was formed, with the main aim of developing a specific textbook for teaching German in the academic context in Brazil. The purpose of this article is therefore to present the central principles that have been guiding this task, namely: content orientation, a focus on the autonomy of learning, a critical-reflexive perspective, and a decolonial perspective.

Keywords: German teaching as an additional language, textbooks, Zeitgeist textbook, decolonial perspective

¹ Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Letras, São Paulo Brasil; marceli.c.aquino@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, Brasil; megchenvaz@yahoo.com

1. Introdução

Nos últimos anos, o ensino de alemão no Brasil vem se transformando e se adaptando, fazendo com que novas compreensões e práticas didático-pedagógicas se destaquem na área. Tal processo é impulsionado por diversos fatores, que inevitavelmente esbarram nos questionamentos sobre as construções ideológicas de saberes e relações de poder que envolvem a linguagem e o seu ensino. Nesta onda de transformações, diversas análises críticas voltadas ao ensino e aprendizagem de alemão como língua adicional³ (ALA) no contexto brasileiro e, as suas práticas socioinstitucionais, vêm ganhando força, sendo uma delas a indagação sobre a relevância do uso de livros didáticos internacionais, especialmente no ambiente acadêmico de formação de professoras⁴.

Os intensos debates sobre as vantagens e desvantagens advindas do uso do livro didático procedente de grandes editoras internacionais, justificam-se de maneira geral, na relação entre aspectos pragmáticos e socioculturais. Com relação ao primeiro, podemos citar a preocupação sobre a expertise autoral, o tempo de elaboração ou adaptação de novos materiais e a preparação para certificados internacionais. No que tange aos aspectos socioculturais, evidenciamos a crescente preocupação com o descompasso entre temas, conteúdos, progressão, entre outros, de tais materiais com o contexto e necessidades de aprendizagem de estudantes brasileiras (Bohunovsky, 2008; Uphoff, Arantes, 2023; Aquino, Ferreira, 2023). Assim, é essencial reconhecer o papel de tais materiais para o ensino de ALA, especialmente para as professoras em formação inicial. Nesse sentido, os questionamentos e até incômodos com relação aos livros globais não podem ser ignorados.

Ao todo, dezessete instituições públicas de ensino superior brasileiras oferecem habilitação (com bacharelado e/ou licenciatura) em língua alemã, muitas delas com a possibilidade de dupla titulação em Português-Alemão (Voerkerl, 2017). Tais instituições apresentam disciplinas que propiciam a formação crítica e prática com relação à língua, cultura, linguística, literatura e tradução do idioma alemão. O objetivo destes cursos universitários é, portanto, a formação de futuras profissionais que poderão atuar em diferentes contextos. Dezesesseis dessas universidades, adotam para as disciplinas de

³ No contexto brasileiro o termo “língua adicional” vem substituindo “língua estrangeira” por diferentes motivos, como, por exemplo, a intenção de convidar alunas e educadoras ao uso da língua como um meio necessário à cidadania contemporânea, ou seja, à sua participação em diferentes comunidades de prática não necessariamente no exterior, mas em sua própria sociedade.

⁴ Para referências genéricas, usamos o artigo feminino que engloba aqui também outros gêneros, ou seja, pessoas que estudam, pessoas que ministram aulas.

alemão como língua adicional, livros didáticos do mercado editorial alemão, ou seja, apenas uma instituição⁵ declara utilizar materiais didáticos próprios (Schmidt, 2016). Estes dados fomentam debates importantes no que diz respeito às estruturas curriculares para a formação acadêmica inicial de professoras de alemão no país, especificamente para cursos com habilitação em licenciatura. Logo, encontra-se ainda uma grande demanda de diálogos sobre as possibilidades para uma educação de língua/cultura alemã pensada sob um ponto de vista plural e local (Aquino, Ferreira, 2023).

No contexto brasileiro o debate acerca do ensino de ALA e a escolha de materiais didáticos vem ganhando concepções cada vez mais amplas, afastando-se da primazia sistêmico-estruturalista e da visão binária de nação e língua, nativo e estrangeiro (Baptista; López-Gopar, 2019). Consideramos neste trabalho a língua dentro de um movimento de apropriação e emancipação, na qual a linguagem está em constante movimento e deve ser compreendida dentro das práticas sociais em todas as esferas da vida humana (Moita Lopes, 2006). Nesse sentido, por meio da base teórica da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006) e da perspectiva decolonial (Mignolo, 2003), consideramos que a aula de ALA precisa estar engajada em atividades de uso da língua a partir de temáticas e discursos variados, relevantes à vida e atuação da estudante.

A fim de fomentar uma perspectiva crítico-decolonial para o ensino e aprendizagem de ALA no contexto acadêmico brasileiro, formou-se um grupo de pesquisa com professoras de sete universidades brasileiras (USP, UERJ, UFRJ, UNICAMP, UFPR, UFC, UFSC). O projeto *Zeitgeist* tem o objetivo de desenvolver discussões teóricas e ações didáticas práticas, através do desenvolvimento de um livro didático local com vistas a questionar os padrões tradicionalmente veiculados nos materiais importados, para que professoras e estudantes de ALA possam ter uma maior participação crítica e autônoma no processo de ensino. Vários aspectos buscam contribuir para isso no material, por exemplo, uma proposta menos rígida em relação à progressão ou sequenciamento das atividades, a presença de temas contextualizados e que levam em consideração a realidade local, propiciando discussões relevantes, entre outros. Assim, procuramos com este material, proporcionar uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem de alemão que busque se distanciar do trabalho com o idioma em um vácuo social, no qual as participantes não se sintam representadas e motivadas (pelos

⁵ O Instituto Ivoti é uma instituição de ensino superior para formação de professoras brasileiras de alemão, cuja entrada de estudantes está condicionada a um conhecimento básico ou intermediário do idioma, o que difere das demais instituições com natureza e cursos similares, nas quais esse conhecimento não é exigido para o ingresso nos cursos.

temas, imagens, tarefas, entre outros). Para que fosse possível dedicar a atenção aos problemas locais com soluções de conflito envolvendo a linguagem, o projeto foi concebido com embasamento na Linguística Aplicada sob uma perspectiva transgressiva, que procura colocar em xeque paradigmas de objetividade, uma vez que entende como válida a implicação das pesquisadoras, professoras e estudantes na elaboração do material didático (Moita Lopes, 2006). As atividades de pesquisa e didáticas deste projeto de elaboração de um livro didático de ensino de alemão para contexto acadêmico brasileiro,⁶ procuram levantar questões linguísticas e socioculturais emergentes, para, assim, possibilitar uma aprendizagem mais significativa da língua-alvo.

Os princípios orientadores centrais que motivaram a construção do grupo *Zeitgeist* e que serão discutidos neste artigo são: a orientação para o conteúdo; o foco na autonomia da aprendiz; a perspectiva crítico-reflexiva e a perspectiva decolonial. Neste artigo temos a intenção de discutir, de forma não exaustiva, considerando os limites do artigo, tais princípios, apresentando os pressupostos e teorias que vêm embasando as discussões para a elaboração das atividades didáticas do livro *Zeitgeist*.

Tendo em vista o potencial inovador deste projeto, consideramos essencial ampliar os espaços de discussões teóricas e práticas que envolvem a concepção de um material local. Nesse sentido, as próximas seções serão organizadas de forma a apresentar e discutir os quatro princípios orientadores do material didático em elaboração, sendo o texto finalizado com as conclusões e perspectivas deste trabalho.

2. Orientação para o conteúdo

Como mencionado anteriormente, o ensino de ALA no contexto acadêmico brasileiro é marcado pela predominância do uso de livros didáticos internacionais. Em tais materiais identifica-se uma pouca diversidade linguística e sociocultural, o que, segundo a perspectiva de diversos estudos (Arantes, 2018; Aquino, Ferreira, 2023; Uphoff, Arantes, 2023), acaba criando um modelo idealizado e desconectado para a aprendizagem de língua e cultura⁷. Um dos aspectos que pode impactar consideravelmente no interesse e motivação das estudantes se trata da escolha dos temas e a forma de abordá-los. De

⁶ No momento estamos finalizando a fase de pilotagem do livro *Zeitgeist* A1.1, que tem a sua publicação prevista para 2025 e, iniciamos a elaboração do livro A1.2. Temos o objetivo de publicar um total de seis unidades: A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2.

⁷ Naturalmente, compreende-se que o material internacional por visar o mercado global precisa necessariamente ter uma abordagem mais genérica. É exatamente nesse sentido que o grupo de pesquisa *Zeitgeist* objetiva responder especificamente ao contexto local de professoras e estudantes de alemão no Brasil.

acordo com as pesquisas na área de ensino de alemão no Brasil acima citadas, além de não serem relevantes para o contexto local, muitos dos temas dos materiais globais (com conteúdo aplicável a qualquer localidade no mundo), acabam abordando questões que, muitas vezes, não despertam a curiosidade e o interesse das estudantes de Letras no contexto brasileiro (Uphoff, 2008).

De acordo com Tilio (2008), os livros didáticos globais apresentam um caráter mercadológico de uma indústria cultural, que está ligado a componentes políticos e socioculturais. Nos anos 60 e 70 a Alemanha intensificou a difusão da língua e cultura alemã no Brasil, com a chegada do Instituto Goethe e o aumento da participação direta nas escolas com ensino de alemão, especialmente através da Central para Escolas no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*). Este empreendimento representou um impacto direto no aumento, na produção e distribuição de livros didáticos de grandes editoras alemãs que se intensificou nos anos 80 e 90 e segue firme até os dias atuais. Consequentemente, tal cenário é acompanhado pelo crescimento da oferta e procura por provas para certificação, assim como a criação de documentos reguladores, como é o caso do Quadro Comum Europeu (Conselho da Europa, 2001). Como resultado deste contexto, os materiais didáticos, além de uma progressão restrita, apresentam um maior enfoque na estrutura da língua, com uso de textos fortemente didatizados (Aquino, Cherchiglia, 2022).

Neste projeto defendemos que os materiais devem levar em conta o ensino e aprendizagem de alemão com um viés social e voltado às demandas de docentes e estudantes, conforme sinalizado em diferentes estudos empíricos (Arantes, 2018; Uphoff; Arantes, 2023), assim como observado em nossas experiências em sala de aula do contexto brasileiro, possibilitando um deslocamento epistemológico do chamado eurocentrismo (Fagundes; Amado, 2020). Para alcançar esse objetivo, este grupo de pesquisa baseou-se em alguns princípios para o nosso contexto de atuação (futuras professoras e pesquisadoras brasileiras de língua alemã, estudantes de cursos de Letras Português-Alemão), como a orientação para o conteúdo (*Inhaltsorientierung*), na qual o conteúdo a ser trabalhado deve ter prioridade em relação à forma do idioma (Grossenbacher *et al.*, 2012), assim como em relação a uma perspectiva utilitarista da língua (Ferreira; Arantes, 2024). Este princípio é estreitamente acompanhado pela escolha textual, ou seja, aquela que possa permitir uma abordagem reflexiva e discursiva relevante para o contexto local.

Nessa perspectiva, os objetivos de aprendizagem dos materiais foram previamente definidos por meio de grandes eixos temáticos, sendo eles: **Lugar, Identidade, Tempo, Valores e Conhecimento**. No primeiro livro da série (nível inicial), que está, atualmente,

em fase de pilotagem, a primeira unidade, *Deutsch in Brasilien und auf der Welt* (Alemão no Brasil e no Mundo), apresenta a temática **Lugar**, na qual é discutida a presença da língua alemã no Brasil e no mundo, evitando-se, assim, um panorama exclusivamente eurocêntrico, focado em países europeus de fala alemã, com a forte predominância da Alemanha. Na segunda unidade, *Personalia, Studium/Beruf* (Informações pessoais, estudos/profissão), abordamos a **Identidade** abarcando relatos referentes a informações pessoais, para além de apenas nome e idade, mas por um viés mais holístico do ser, envolvendo outros pontos de partida, como profissão, estudo, experiências e preferências.

A terceira unidade, *Konzept Freizeit in kritischer Perspektive* (Conceito de tempo livre em uma perspectiva crítica), trabalha com o construto **Tempo**, debatendo criticamente os diferentes entendimentos ligados à noção de tempo livre em nossa sociedade, explorando possíveis atividades do dia a dia que estão mais de acordo com o contexto das nossas alunas e professoras. Na quarta unidade, *Familie* (Família) nos ocupamos com o tema **Valores**, dentro do qual foram tematizadas as diferentes constelações familiares e as formas de se relacionar com o que cada um considera como “família”. Por fim, na quinta unidade, *Wissensbereiche, -formen, “Wissensdurst”* (Áreas e formas de conhecimento, “sede de conhecimento”) trabalhamos com diferentes óticas sobre a construção de **Conhecimento**, como o saber universitário, mas também o saber popular, engajando uma perspectiva múltipla de saberes.

Por fim, esperamos que o foco no conteúdo por meio dos eixos temáticos e seleção textual, possa abarcar as experiências, interesses e necessidades de professoras e alunas no ambiente acadêmico brasileiro. Acreditamos que a orientação para o conteúdo pode permitir uma maior flexibilidade e contextualização para o trabalho com a linguagem, abrindo espaços para reflexões e discursos plurais. Para a seleção dos textos (orais e escritos), foi dada preferência a materiais autênticos, ou seja, aqueles não produzidos com fins de aprendizagem de língua. Deu-se prioridade a textos cujos temas permitissem uma abordagem discursiva mais abrangente, permitindo também uma maior autonomia de aprendizagem, aspecto que será abordado na próxima seção. Os textos são formados essencialmente por produções orais e escritas elaboradas por estudantes e docentes de universidades brasileiras e internacionais (acompanhadas por fotos); trechos de filmes e vídeos; textos literários; textos jornalísticos; textos retirados da página eletrônica de escritoras/es; documentos, como leis, descrição de disciplinas universitárias; entre outros.

3. Foco na autonomia da aprendiz

O livro didático global, por, muitas vezes, não corresponder adequadamente aos interesses e necessidades de professoras e estudantes brasileiras de cursos de Letras Português-Alemão, conforme apontado em estudos anteriores (Arantes, 2018; Aquino, Ferreira, 2023; Uphoff, Arantes, 2023), pode acarretar dificuldades de aprendizagem, frustração e desmotivação (Uphoff, 2018). Reconhecendo a crescente preocupação em apresentar materiais que proporcionam uma experiência de ensino de línguas que considera os diversos aspectos envolvidos no processo individual de aprendizagem e, as crenças nele envolvidas, organizou-se (desde 2019) o grupo *Zeitgeist* com o objetivo de elaborar um livro didático local. Este material busca valorizar o conhecimento prévio de estudantes e professoras como fator ímpar na tarefa de aprender. Dessa forma, são desenvolvidas atividades que visam a um trabalho linguístico diretamente vinculado às condições sociais dentro das quais a língua é aprendida, no nosso caso, no ambiente universitário brasileiro. Consideramos, neste projeto, que as práticas pedagógicas devem se basear em princípios orientadores que possibilitem o trabalho com temas, textos e abordagens contextualizadas.

Neste projeto partimos do pressuposto de que o contato inicial com textos complexos e diversificados pode favorecer o trabalho com uma multiplicidade de gêneros, como obras literárias, textos científicos e estéticos, priorizando uma abordagem discursiva mais ampla. Além de uma maior oferta de gêneros textuais (textos literários, artigos acadêmicos, relatos autorais, entrevistas, entre outros), a progressão léxico-gramatical do livro *Zeitgeist* foi influenciada pela proposta de *Materiais Fonte (Source Materials)* de Prabhu (2020), os quais não tem a intenção de restringir ou de prescrever o modo como a aprendizagem deve acontecer; mas sim a de fornecer uma gama de insumos possíveis. Tais materiais possibilitam o trabalho com diferentes agendas e demandas de ensino, possibilitando, portanto, uma maior autonomia para professoras e estudantes. Além de proporcionar uma flexibilização para o trabalho pedagógico, por possibilitar espaço de escolha e adaptação, os materiais fonte permitem uma formação de docentes mais engajada e crítica.

Nesse sentido, a elaboração das atividades no livro *Zeitgeist* teve como segundo princípio orientador a promoção da autonomia das estudantes e docentes, permitindo uma maior participação em decisões e adaptações da progressão ou sequenciamento das atividades no trabalho com o material⁸. As lições do primeiro livro foram elaboradas

⁸ Cada universidade define seu próprio currículo e a ementa de suas disciplinas, não havendo um documento oficial único que determine esses parâmetros curriculares.

em dois eixos que, ainda que conectados pelos conteúdos temáticos, caminham de forma independente. O primeiro eixo, com conteúdos de produção oral e escrita (*Produktion*), pressupõe uma progressão mais lenta, a partir dos insumos apresentados no livro e das atividades e exercícios voltados para esse fim. O segundo eixo, voltado à recepção de textos orais e escritos (*Rezeption*), enfatiza estratégias de leitura e compreensão a partir de uma progressão gramatical mais flexível, que não precisa estar atrelada à produção oral ou escrita.

Assim, parte-se do pressuposto de que o contato desde o início do aprendizado com textos mais complexos e diversificados pode facilitar e antecipar conhecimentos, assim como despertar o interesse e a motivação. Essa perspectiva vem a contribuir para a construção de práticas transgressivas e que promovam mudanças significativas em diferentes esferas sociais (Ferreira, Aquino, no prelo). Com as demandas de um mundo globalizado e das futuras atribuições profissionais, a língua precisa representar um meio de comunicação, representação e acesso (Carapeto, 2011). Com o princípio de autonomia, espera-se que as estudantes de Letras possam buscar conhecimentos diversificados, entrando em contato com diferentes textos e conteúdos que possam dialogar diretamente com seus interesses e objetivos específicos de aprendizagem.

4. Perspectiva crítico-reflexiva

Considerando os princípios ligados à orientação para o conteúdo e ao fomento da autonomia de aprendizes, pode-se destacar como um importante princípio orientador da formação linguística no contexto brasileiro (para além do projeto *Zeitgeist*) uma perspectiva crítico-reflexiva e cidadã. Tal princípio pode ser observado em diferentes documentos oficiais brasileiros como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que indica "a formação de um sujeito ético, reflexivo e humanizado", e da formação de "cidadãos críticos e reflexivos" (Brasil, 2018, p. 532). Tendo em vista esse princípio para a formação de estudantes, o documento preconiza ainda o que chama de "aprendizagem significativa", relacionando o conceito a um aprendizado relevante, no qual novas ideias ligam-se a conhecimentos prévios, em um contexto relevante para estudantes (Brasil, 2018, p. 487).

Em documentos estaduais, como os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (Schlatter; Garcez, 2009), também estão presentes diretrizes que apontam a formação crítica e cidadã como um dos principais objetivos da educação escolar, o que, naturalmente, reverbera na formação de novas professoras. Dessa forma, o documento aponta o desenvolvimento do "senso crítico e a capacidade de refletir a respeito da

sociedade” (Schlatter; Garcez, 2009, p.83), como fatores fundamentais na educação. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), a seção dedicada à Língua Estrangeira, o conceito de cidadania aparece assim descrito:

“ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (Brasil, 2006, p. 91).

Entendemos que tais pressupostos precisam, portanto, necessariamente orientar a formação inicial de professoras, precisando, assim, fazer parte ativamente dos materiais didáticos utilizados para esse fim.

No que tange à formação inicial e continuada de professoras, diferentes autoras e autores defenderam a perspectiva crítico reflexiva nessa formação, entre elas/eles o pesquisador estadunidense Dewey (1959), e o pedagogo brasileiro Freire (1987). Dewey, um dos mais citados entre estas e estes autores, aponta que "o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento" (p.167). Para Freire (1987), a reflexão precisa atuar junto à ação e seria esse binômio “reflexão + ação” que geraria a força motriz para uma formação de professores com vistas à transformação do mundo (Freire, 1987, p. 38).

No livro *Zeitgeist*, os princípios que estimulam uma formação linguística crítica e reflexiva estão relacionados a diferentes aspectos, principalmente, à escolha dos textos que fazem parte das unidades e atividades, uma vez que se busca trazer à sala de aula de língua no contexto acadêmico, temas como preconceito, discriminação, privilégios, entre outros. Nesse sentido, devido à complexidade de tais aspectos, o uso da língua materna nas aulas de línguas estrangeiras não é visto como uma transgressão: progressivamente, através de um trabalho gradual com estruturas básicas na língua alvo, as discussões passam ser cada vez mais em língua alemã; no entanto, o espaço para a reflexão crítica e a discussão é resguardado desde o início do aprendizado. Além disso, um outro ponto importante em relação à promoção da reflexão e criticidade é a presença das duas línguas, a alemã e a portuguesa, no material, a partir de uma perspectiva pluricêntrica e plurilíngue, com o intuito de abrir caminhos para questionamentos sobre hegemonia, territorialidade, a ideologia “uma nação uma língua”, entre outros. Nesse ponto, encontramos muitas convergências com a

perspectiva decolonial que orienta a concepção do livro *Zeitgeist*. No próximo tópico este ponto será brevemente descrito.

5. Perspectiva decolonial

Como aqui apresentado e brevemente discutido, o ensino de língua alemã no Brasil está tradicionalmente ligado à adoção e uso de livros didáticos importados de grandes editoras alemãs (Bohunovsky; Bolognini, 2005; Bohunovsky, 2009; Uphoff, 2008; 2011). Apesar da existência de estudos que vêm questionando o uso acrítico de tais materiais há mais de trinta anos (Bolognini, 1991), apenas mais recentemente assistimos ao aumento desse questionamento, muitas vezes, associado pelas próprias pesquisadoras e pesquisadores como uma busca por um “giro decolonial” (Sampaio; Puh, 2020; Arantes, 2018; Aquino; Ferreira, 2023). O conceito de “giro decolonial”, cunhado por Maldonado-Torres (2005) está ligado a um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105). Por sua vez, a colonialidade estaria associada às estruturas de poder colonial que se perpetuam socialmente no planeta, apesar do processo de descolonização política de grande parte dos territórios colonizados (Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2007). No que tange ao ensino de línguas e aos materiais didáticos utilizados, pode-se observar vestígios da colonialidade em diferentes aspectos, como por exemplo, através do poder exercido pelo livro didático internacional, quando autores são vistos como “especialistas” e professoras consideradas como meras “aplicadoras”, a partir de um conhecimento que vem de fora (Uphoff, 2008).

É nesse sentido que estudos recentes sobre ensino-aprendizagem de língua alemã vêm trazendo como ponto de debate o uso acrítico de livros didáticos eurocentrados, os quais, muitas vezes, pouco dialogam com o contexto de professoras e estudantes brasileiras. Por certo, entendemos que os livros didáticos internacionais estejam focados em um contexto europeu devido ao seu objetivo de atingir a um mercado global, assim como entendemos a importância desses materiais para o ensino-aprendizagem de alemão, considerando as dificuldades enfrentadas por professoras mundo a fora para o desenvolvimento de materiais próprios (como a falta de apoio financeiro, a falta de tempo, etc.). Assim, o ponto aqui defendido não é que estes materiais deixem necessariamente de ser usados. O ponto defendido pelos estudos recentes citados é a reivindicação de um papel de maior projeção para o contexto local, de modo que outras temáticas e discussões definidas por professoras (individual ou coletivamente), com maior ou menor participação de estudantes, possam orientar as aulas de alemão em

diferentes espaços e/ ou instituições, sobretudo, o contexto acadêmico, mais especificamente o contexto de formação profissional das estudantes de Letras Português-Alemão.

Essa perspectiva visa superar epistemologias com bases coloniais, que geraram dicotomias como seres ou saberes superiores e seres ou saberes subalternizados, por conseguinte línguas superiores e línguas inferiorizadas, buscando contemplar, o livro *Zeitgeist*, formas outras de poder, ser e saber, considerando perspectivas diversas e plurais. Tal busca por outras formas epistêmicas que valorizem os saberes locais aparece assim descrita por Reis e Andrade (2018):

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial. (Reis; Andrade, 2018, p. 3)

No que tange às escolhas temáticas, à seleção de textos e ao desenvolvimento de atividades para o livro *Zeitgeist*, acreditamos que problematizar e questionar aspectos geralmente pouco contemplados na sala de aula de alemão, possa contribuir para as mudanças necessárias a um giro decolonial. Deste modo, o *Zeitgeist* tem o objetivo principal de integrar genuinamente as diferentes perspectivas de seu público-alvo - professoras e estudantes de Letras Alemão - envolvendo-as na construção das práticas discursivas de modo a participarem ativamente do desenvolvimento de saberes (Aquino; Ferreira, 2023).

Como forma de exemplificação, podemos citar na Unidade 4 do livro (intitulada “Valores”, cujo subtema é “Família”), o trabalho com o tema “família” numa perspectiva que busca trazer maior diversidade que a encontrada nos livros didáticos internacionais, a partir do uso de imagens que apontam para diferentes tipos de família (entre pares, hetero ou não, com ou sem filhos, formados por pais ou mães solo, entre outras possibilidades). A diferença da abordagem apresentada no livro *Zeitgeist* é que para além do uso de imagens isoladas, há atividades no livro que buscam discutir a temática, como por exemplo, através da pergunta “*O que é família para você?*”, que em si, já deixa clara a ideia de abertura para diferentes perspectivas.

Outro exemplo seria a opção por textos biográficos na Unidade 5 (“Conhecimento”), apresentando a professoras e estudantes, as bibliografias de duas mulheres com perfis bastante distintos, porém com pontos de aproximação como a discriminação racial: a

poetisa e ativista Stefanie-Lahya Aukongo, nascida na Namíbia e estabelecida em Berlim (no lado da antiga Alemanha Oriental) e a austríaca de origem judaica Elise Richter, doutora em filologia pela Universidade de Viena (primeira mulher a obter um diploma de doutorado), vítima fatal do Holocausto em 1942. Por fim, gostaríamos ainda de citar como exemplo da busca pela desconstrução de epistemologias eurocentradas a respeito de formas validadas de saber, a discussão trazida também na Unidade 5 (“Conhecimento”) sobre diferentes formas de saber e conhecimento. Assim, a partir de questionamentos sobre o que poderia ser considerado como “invenção” ou “descoberta”, apresenta-se, como exemplos, uma rede tecida por indígenas da América do Sul e o teatro dançado de Pina Bausch, como formas legítimas de uma perspectiva mais ampla do saber, do conhecimento e da ciência.

6. Considerações finais

O presente artigo teve como intuito apresentar e discutir os princípios orientadores para a elaboração local de um livro didático para o contexto acadêmico, o livro *Zeitgeist*. Para uma melhor compreensão desses princípios foram trazidas ao texto discussões recentes de diferentes pesquisadoras e autoras do contexto brasileiro que vêm questionando o uso acrítico de livros didáticos internacionais. Esses questionamentos são, em grande medida, impulsionados por pesquisas que destacam a importância não só de uma formação linguística crítico-reflexiva de aprendizes na educação básica, mas também de uma formação crítico-reflexiva de novas professoras de línguas.

Dessa forma, para o desenvolvimento das atividades do livro *Zeitgeist*, foram elencados como eixos centrais os princípios de orientação para o conteúdo, o foco na autonomia da aprendiz, a perspectiva crítico-reflexiva e a perspectiva decolonial. A partir do diálogo entre as discussões teóricas e as atividades concretas que vêm sendo construídas para o livro, concluímos que apesar das dificuldades envolvidas na tarefa de elaboração de materiais e livros didáticos locais (amplamente conhecidas por professoras da área), essa é uma atividade extremamente compensatória, considerando a riqueza de perspectivas que são por elas abertas.

Gostaríamos também de destacar que esse é um trabalho que está em processo e que o seu desenvolvimento envolve reflexão constante, não só como consequência de reuniões frequentes e periódicas dos membros de sua equipe de execução, mas também como resultado do compartilhamento e troca de ideias e experiências com estudantes e professoras, por exemplo, através de apresentações em eventos acadêmicos da área. Entendemos que esse é um diálogo fundamental para um projeto

que se pretende plural e atento às diferentes demandas que se apresentam, no que tange ao contexto de ensino de ALA de um modo mais geral e à diversidade de interesses, contextos, motivações e objetivos de aprendizagem de nossas estudantes futuras profissionais de Letras Alemão.

Referências bibliográficas

- Aquino, M. & Cherchiglia, A. (2021). Didactic and non-didactic texts in the context of German as an additional language: a linguistic-quantitative analysis for the Zeitgeist project. *Pandaemonium Germanicum*, 24, 421-451.
- Aquino, M. & Ferreira, M. (2023). German as an Additional Language with a decolonial focus: a discussion on didactic proposals for the Zeitgeist project. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, 17, 1-33.
- Arantes, P. (2013). Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. *Pandaemonium Germanicum*, 21, 1-30.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117.
- Baptista, L. M. & Lopes-Gopar, M.-H. (2019). Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. *Letras & Letras*, 35, 1-27.
- Bohunovsky, R. & Bolognini, C. (2005). Deutsch für Brasilianer: Begegnungen mit dem Fremden als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1-11.
- Bohunovsky, R. (2009). O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro”: o papel da tradução. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 8, 170-184.
- Bolognini, C. Z. (1991). Livro Didático: Cartão Postal do País onde se Fala a Língua-alvo? *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 17, 43-56.
- Brasil. (2006). Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
- Carapeto, R. (2011). *Representações de alunos do ensino fundamental no uso do alemão como língua de encontro - weltjugendsprache deutsch*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Ferreira, M. & Aquino, M. (2024). Representações identitárias em três livros didáticos de alemão como língua adicional: reflexões sobre as imagens de família.

Pandaemonium Germanicum, 53, 60-85.

Ferreira, M. & Arantes, P. (2024). Dekoloniale und kritische Sprachbildung - der Fokus auf den brasilianischen Kontext. *Kontexte: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 40, 49-66.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Grossenbacher, B.; Sauer, E. & Wolf, D. (2012). *Inhaltsorientierung*: Ein Grundkonzept des modernen Fremdsprachenunterrichts und seine Umsetzung im Französischlehrmittel Mille feuilles. Dans: *Babylonia*, 17-21.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gomez & R. Grosfoguel (Coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mignolo, W. D. (2003). *Histórias locais, projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG.

Moita Lopes, L. P. (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Parábola Editorial.

Reis, M.; Andrade, M. (2018). *O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas*. *Revista Espaço Acadêmico*, 202, 1-11.

Sampaio, I. da H.; Puh, M. (2020). Da teoria para a prática: propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil. In: Almeida, A. Ariadne; Batista, Adriana S.; Kupske, Fernando; Zoghbi, Denise (Org.). *Língua em movimento: estudos em linguagem e interação*. EDUFBA, 107-124.

Schlatter, M.; Garcez, P. M. (2009). Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico.

Schmidt, C. (2016). *Estudo do livro didático de língua alemã: abordagem sociocomunicativa e intercultural*. Tese de doutorado em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Tilio, R. (2008). O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 7, 117-144.

- Uphoff, D. (2008). O Caráter institucional do uso do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, 17, 131-141.
- Uphoff, D. (2018). O lugar da criticidade na formação inicial de professores de alemão. In D de M. Ferraz & C. J. Kawachi-Ferraz. (Org.). *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. Pontes Editores, 231-247.
- Uphoff D. & Arantes, P. (2023). Mudando os termos da conversa: questões decoloniais na produção de materiais didáticos para o ensino de alemão. *Revista Interdisciplinar Sulear*, 4, 28-44.
- Voerkel, P. (2017). Professores de alemão no Brasil - entre mitos e realidade. In: I. Emmel; R. Friesen Blume & W. L. Heidermann (Org.). *Anais do 2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. Florianópolis, 306-314.

O papel das tecnologias digitais nas aulas de alemão como língua adicional em contexto universitário

Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl¹

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke²

Resumo

O objetivo deste trabalho é averiguar se as tecnologias digitais (TDs) continuam a ser utilizadas nas aulas de Língua Alemã após o período de Ensino Emergencial Remoto, decorrente da pandemia de covid-19, e compreender de que forma continuam a ser usadas, se for o caso, para promover interação. O contexto deste estudo foram as disciplinas de língua alemã do curso de Letras - Português/Alemão de duas universidades públicas no Rio de Janeiro. Os resultados indicam que, embora as TDs tenham sido amplamente empregadas durante a pandemia, no ensino presencial elas voltaram a desempenhar um papel complementar nas salas de aula, principalmente devido à disponibilidade de tecnologia nas universidades.

Palavras-chave: tecnologias digitais, pandemia, ensino-aprendizagem de línguas adicionais, língua alemã, interação

Abstract

The aim of this paper is to find out whether Digital Technologies (DTs) continue to be used in German language classes after the period of Emergency Remote Teaching, due to the covid-19 pandemic, and to understand how they continue to be used, if at all, to promote interaction. The context of this study was the German language courses in the Portuguese/German Language and Literature program at two public universities in Rio de Janeiro. The results indicate that although DTs were widely used during the pandemic, in face-to-face teaching they have returned to play a complementary role in the classroom, mainly due to the availability of technology in universities.

Keywords: digital technologies, pandemic, teaching and learning of additional languages, German, interaction

¹ Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; scheuenstuhl.maria@posgraduacao.uerj.br / maria.elisa.os@gmail.com

² Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; roberta.stanke@uerj.br / roberta.stanke@yahoo.com.br

1. Introdução

O emprego de tecnologias digitais (TDs) no ensino de línguas adicionais já é um tema discutido por pesquisadores desde o início dos anos 2000 (Coscarelli, 2005; Kumaravadivelu, 2001; Leffa, 2006). No entanto, a pandemia de covid-19³ intensificou significativamente essa discussão, uma vez que as ferramentas que anteriormente tinham um papel complementar passaram a ser fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Esse período ficou conhecido como Ensino Emergencial Remoto (ERE).

A adoção compulsória das tecnologias digitais para a realização e funcionamento das aulas trouxe à tona discussões que já eram realizadas no âmbito da Formação de Professores, como a questão da exclusão digital (Os alunos dispõem de computadores para seu uso pessoal e individual? Seus computadores atendem aos pré-requisitos técnicos necessários para um trabalho minimamente adequado? Têm acesso à internet? Qual é a qualidade desse acesso?) e do letramento digital (Professores e alunos possuem os conhecimentos necessários e fundamentais para lidar com as tecnologias? Professores estão – ou sentem-se – aptos a ensinar com mediação das tecnologias? Os alunos empregam tecnologias para sua aprendizagem?).

O retorno às atividades presenciais foi marcado pelo entusiasmo acerca da possibilidade de interação face a face, da qual muitos careciam devido ao período de isolamento físico e social pelo qual passaram. No entanto, as TDs já haviam se consolidado no cotidiano de professores e estudantes, bem como de outros profissionais e acadêmicos. Esse novo cenário nos leva à questão central deste artigo: qual será o papel das TDs com a retomada das atividades presenciais? Voltarão a ser um elemento complementar nas aulas de línguas adicionais? Serão parte integrante do material e das mídias previstos no plano de aula? A interação no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais será afetada pelo novo papel das tecnologias?

O breve estudo apresentado neste artigo⁴ tem por objetivo central responder às questões expostas acima e, para isso, apresenta as seguintes seções, além desta introdução: pressupostos teóricos sobre tecnologias digitais, letramento digital e a

³ Ao longo deste trabalho, será utilizada a grafia “covid” em letras minúsculas. Inicialmente, o termo era grafado com todas as letras maiúsculas por ter origem no inglês, *Corona Virus Disease*, que resultou no acrônimo COVID. Entretanto, na língua portuguesa, o termo é escrito com letras minúsculas, de acordo com a ortografia padrão do vernáculo, uma vez que se trata do nome comum de uma doença. Dessa forma, optamos por manter neste texto a grafia do termo em letras minúsculas.

⁴ Este artigo tem como base os resultados preliminares da pesquisa de mestrado de Scheuenstuhl, em andamento, junto à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação de Stanke, no âmbito de seu projeto de pesquisa “Tecnologias da informação e da comunicação no contexto ensino-aprendizagem de línguas adicionais”.

abordagem sociointeracional; metodologia; análise e discussão dos dados e considerações finais.

2. Pressupostos teóricos

De acordo com Muñoz e Mafra (2020, p. 80), a pandemia resultará em uma “transformação da educação ‘Antes da covid-19’ e ‘Durante e Depois da covid-19’; uma educação que pode ser híbrida ou não, que pode continuar presencial, ou totalmente virtual”, visto que a necessidade do uso de TDs naquele período provocou mudanças significativas na forma como aprendemos e ensinamos.

Essa reflexão está diretamente ligada, em primeiro plano, às possibilidades oferecidas pela internet no que diz respeito ao acesso à informação e à facilitação da comunicação, que se tornou não só mais veloz, mas também possibilitou interações em tempo real, seja por meio escrito, oral ou com suporte de imagem. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2001, p. 548) afirma que a internet possibilita que os alunos acessem uma gama ilimitada de materiais, tornando-se mais uma ferramenta no seu processo de aprendizagem. Corroborando essa visão, Leffa (2006, p. 14) argumenta que “a Internet (...) permite que o aluno use a língua-alvo para se integrar numa comunidade autêntica de usuários, trocando experiências com pessoas de qualquer parte do mundo em que a língua que estuda seja usada”.

Durante a pandemia de covid-19, as tecnologias digitais permitiram que as aulas prosseguissem mesmo à distância, garantindo a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, Cardoso (2022) observa que, apesar da presença crescente das tecnologias em nosso cotidiano, elas ainda não estavam totalmente integradas às práticas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Rabello (2020, p. 86) afirma que o período de ensino remoto foi desafiador para os professores, que muitas vezes enfrentaram dificuldades em aplicar as TDs como ferramentas pedagógicas ao se depararem com a necessidade de adaptar os conteúdos para o meio online. Conforme apontado por Valente (2022), muitas salas de aula presencial, ainda marcadas por práticas tradicionais centradas no professor, limitam-se ao uso de tecnologias para projeções de apresentações em PowerPoint ou exibição de vídeos, sem realizar mudanças substanciais na metodologia de ensino.

Com isso, voltava naquele momento com ainda mais premência a preocupação com o Letramento Digital, compreendido por Freitas (2010, p. 339) “como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes”. De

maneira mais específica, o Letramento Digital pode ser entendido, conforme Ribeiro e Coscarelli (2005, p. 1), como as "práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outros". Assim, fomentando o Letramento Digital, o professor estará contribuindo para promover a inclusão digital de seus alunos. Nessa perspectiva, é imprescindível que o professor tenha formação para lidar com a tecnologia e, principalmente, para poder empregá-la em sua práxis de modo a incrementar o processo ensino-aprendizagem (Coscarelli, 2014).

Nesse ponto, faz-se necessário, conforme Lucena (2016), destacar que não basta apenas a introdução da tecnologia nas instituições de ensino para que seu uso aconteça de forma efetiva. Além de ser fundamental a formação docente, que, segundo a autora, é um dos principais obstáculos para que as tecnologias sejam empregadas no ensino, é essencial uma rede elétrica com potência suficiente para garantir a disponibilidade de uma conexão de qualidade com a internet, bem como a adequação da infraestrutura física.

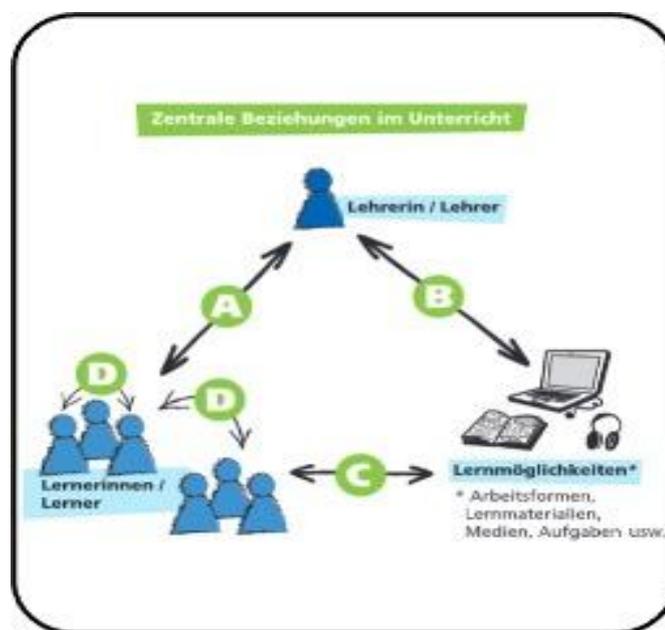
A tecnologia impacta não só os tópicos a serem tratados em sala de aula, pois, como visto, uma infinidade de temas e conteúdos foram descortinados pelo acesso à internet, mas principalmente a forma como a aula acontece e é conduzida e, conseqüentemente, como precisa ser planejada, considerando também o aprendiz e suas especificidades e estilos de aprendizagem. Segundo Rozenfeld et al. (2017, p. 235),

Dentre as características dos alunos na contemporaneidade, um fenômeno comumente observado é o fato de que, por terem acesso rápido e fácil à informação – em apenas um “clic” – eles frequentemente não conseguem se manter passivos, atentos, enquanto o professor discorre longamente sobre um tema em aulas de caráter expositivo: sua maior motivação se encontra em atividades, nas quais eles são convidados a interagir, a criar, preferindo processos de tentativas e erros, a fim de irem se apropriando de uma lógica de programas ou atividades.

A aula de língua adicional tem como pressuposto preponderante a interação, também pontuada por Rozenfeld et al. (2017) na citação acima, a qual serve de base para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sociocomunicativas e discursivas – as clássicas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever a serviço da língua como prática e atuação social. Esse acesso rápido à informação, com apenas um "clic", disponível aos alunos, torna premente uma aula diversificada, principalmente no que se refere às

formas sociais (*Sozialformen*) e formas de trabalho (*Arbeitsformen*) em sala de aula: atividades em grupos, em duplas, fomentando a interação aluno(s)-aluno(s); discussões em pleno, das quais toda a turma participa, incluindo o professor, fomentando a interação aluno(s)-aluno(s) e aluno(s)-professor; trabalho individual, favorecendo a interação leitor-texto (para alguns teóricos a interação leitor-autor via texto) ou aluno-material didático. Essas relações centrais de interação na sala de aula são retratadas por Funk et al. (2014), conforme o esquema abaixo:

Figura 1 - Relações centrais na sala de aula; Funk et al. (2014, p. 48)



De acordo com a abordagem sociointeracional da linguagem, o desenvolvimento da linguagem é de natureza social (Bakhtin, 1992; Vygotsky, 1998, 2001). Segundo Bakhtin (1992, p. 36), os signos emergem na interação e “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. Para Vygotsky (1998), a construção do conhecimento acontece primeiro no âmbito social, para depois se consolidar no âmbito individual. Vygotsky (1998, p. 75) afirma que “todas as funções superiores [como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção] originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. A aprendizagem é, portanto, fruto da interação do indivíduo com o meio e com outros indivíduos (Vygotsky, 1998).

Valente (2011) destaca a importância da interação entre as pessoas para o processo de aprendizagem, enfatizando o caráter interativo das TDs, que permitem comunicação tanto síncrona (através de plataformas de videoconferência, por exemplo) quanto

assíncrona (através de fóruns em ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo). Para Kenski (2012, p. 55), essa possibilidade de interação dos ambientes virtuais é essencial para que “o aluno não se sinta só, isolado, dialogando apenas com a máquina ou com um instrutor, também virtual”. No entanto, a autora destaca a dificuldade de criar a sensação de turma reunida em um espaço onde os alunos raramente estão presentes ao mesmo tempo.

Segundo Moran (2015), a tecnologia promove a integração de todos os espaços e até mesmo de todos os tempos. Para o autor,

ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (Moran, 2015, p. 16).

A integração entre o que é oferecido no mundo digital através das TDs, aquilo que o aluno contemporâneo já vivencia, conforme apontou Rozenfeld et al. (2017), e a sala de aula, seja ela virtual ou presencial, tornou-se realmente um aspecto do qual não se pode mais prescindir no processo ensino-aprendizagem, o que Moran já advogava em 2015, cinco anos antes da pandemia. Com isso, se reafirma que “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”, ratificando-se ainda que “[e]m plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e sociedade da informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia [nem pode mais] se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano” (Pereira, 2007, p. 13).

3. A metodologia empregada no estudo

A presente pesquisa visa compreender o lugar da tecnologia nas aulas de Língua Alemã no retorno ao ensino presencial e de que forma as TDs têm sido utilizadas, principalmente para promover a interação. Para isso, utilizou uma metodologia de pesquisa qualitativa de base interpretativista, procurando entender o uso das TDs antes da pandemia, durante esta, no chamado período de Ensino Emergencial Remoto (ERE), e depois da pandemia, no retorno ao ensino presencial.

3.1 O contexto e os participantes

A pesquisa foi realizada com docentes e discentes do curso de Letras – Português/Alemão de duas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, totalizando 52 participantes, sendo 26 estudantes e 2 docentes de uma universidade e 18 estudantes e 4 professores da outra⁵.

Os participantes foram divididos em quatro grupos. O Grupo 1 (G1) é composto pelos seis professores. O Grupo 2 (G2) compreende 15 estudantes que ingressaram no curso antes da pandemia; o Grupo 3 (G3) é formado por 15 estudantes que iniciaram a graduação durante o período de ERE; e o Grupo 4 (G4) inclui 14 estudantes que começaram a graduação após o ERE. A divisão dos estudantes em três grupos distintos deve-se ao nosso entendimento de que o momento de ingresso no curso pode ter influência na percepção dos participantes quanto ao uso das TDs durante as aulas.

Com o intuito de compreender melhor o perfil dos participantes em relação ao uso de TDs, as primeiras seções dos questionários continham perguntas sobre o acesso às tecnologias digitais, os diversos recursos tecnológicos disponíveis em seu cotidiano e a forma como eles os utilizam no dia a dia. Os resultados revelaram que o G1, composto por professores, tem acesso à internet, principalmente via *wi-fi*, com qualidade variando de razoável a ótima, além de possuírem celular e *notebook* para uso pessoal. Já os estudantes, participantes do G2, G3 e G4, acessam a internet predominantemente via *wi-fi*, mas muitos utilizam também dados móveis, e utilizam principalmente o celular. Embora haja diversidade nos grupos, todos afirmam ter acesso à internet, no entanto, alguns relatam problemas com a qualidade da conexão, o que pode dificultar sua participação plena no mundo digital.

3.2 Córpus de análise e instrumento de reunião de dados

Para a reunião de dados e geração de córpus para a pesquisa, foram elaborados quatro questionários distintos, cada um direcionado a um grupo específico de participantes. Todos os questionários foram estruturados em seções que abordam identificação, acesso a tecnologias, uso pessoal das TDs e uso nas aulas de língua alemã (antes da pandemia, durante o ERE e após o retorno ao presencial).

⁵ Para preservação de identidade dos participantes, serão omitidos os nomes das universidades e dos próprios participantes, ainda que a pesquisa de mestrado em andamento, da qual provém este recorte de estudo, já tenha sido submetida a Comitê de Ética e Pesquisa e tenha tido a sua condução aprovada.

O questionário do Grupo 1 (formado pelos docentes das disciplinas de língua alemã de ambas as universidades pesquisadas) foi dividido em cinco seções. As duas primeiras coletaram informações básicas dos participantes (nome, idade, instituição, etc.) e dados sobre o acesso a tecnologias (equipamentos utilizados, acesso à internet, etc.). A terceira seção visou compreender o uso das TDs pelos professores em seu cotidiano. A quarta seção focou no uso das TDs nas aulas antes da pandemia e durante o ERE, enquanto a última seção abordou o uso das TDs nas aulas após o retorno ao ensino presencial.

O questionário do Grupo 2 (discentes que iniciaram seus estudos na universidade antes do período de ERE) também tinha cinco seções: a primeira seção cobria a identificação dos participantes; a segunda, o acesso às tecnologias e a terceira, o uso cotidiano das mesmas. A quarta seção dedicava-se ao relato dos estudantes do G2. A quinta seção abordou o uso das TDs depois do ERE.

O questionário do Grupo 3 (graduandos que começaram seus estudos durante a pandemia) continha também cinco seções: na primeira seção era feita a identificação dos participantes; na segunda, relatava-se sobre o acesso às tecnologias, e na terceira, o uso cotidiano das TDs. A quarta seção dedicava-se ao relato dos estudantes do G3 sobre o uso das TDs apenas durante a pandemia e durante o ERE. Na quinta seção foi abordado o uso das TDs após o retorno ao ensino presencial.

Já o questionário do Grupo 4 (discentes que iniciaram sua graduação após o ERE) continha apenas quatro seções: a primeira seção reunia dados para a identificação do estudante; a segunda, o acesso às tecnologias; a terceira, o uso cotidiano das mesmas. A quarta seção dedicava-se ao relato dos estudantes sobre o uso das TDs em suas aulas presenciais, ou seja, após o ERE. Isso quer dizer que o questionário do G4 não incluiu a seção sobre o uso das TDs antes e durante o ERE, exatamente porque estes estudantes iniciaram seus estudos apenas após o fim do ERE.

3.3 Procedimentos

Os questionários foram aplicados presencialmente durante as aulas de alemão nas duas universidades ou respondidos de forma online. Professores e estudantes presentes foram convidados a participar da pesquisa, respondendo ao questionário nos 15 minutos finais da aula, em formato impresso ou online. Posteriormente, todos os dados foram digitalizados, facilitando a visualização das respostas e a análise dos dados. Para a análise, foram estabelecidas as seguintes categorias: (1) uso das TDs nas aulas de

alemão antes da pandemia; (2) uso das TDs nas aulas de alemão durante o ERE, e (3) uso de TDs nas aulas de alemão após o retorno ao ensino presencial.

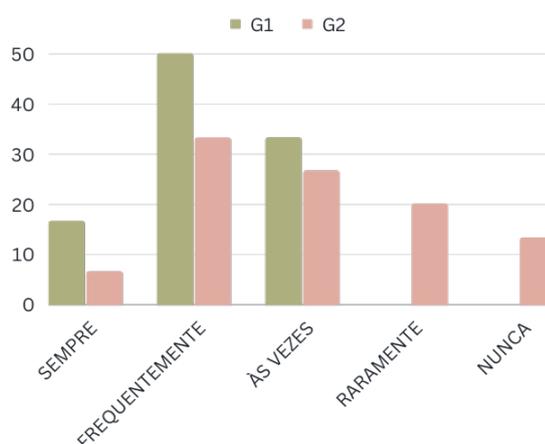
4. Análise e resultados

As respostas obtidas através dos questionários indicam como professores e estudantes que ingressaram no curso de Letras em diferentes momentos entendem o uso de TDs nas aulas de alemão. Este tópico de análise será abordado através das categorias de análise descritas acima, permitindo uma interpretação estruturada das perspectivas apresentadas pelos diferentes grupos envolvidos.

4.1 Uso das TDs nas aulas de alemão antes da pandemia

Os dados relativos ao uso das TDs antes da pandemia foram coletados através do questionário aplicado aos participantes do G1 (docentes) e G2 (estudantes que ingressaram no curso antes do ERE). Os resultados apontam para uma falta de consenso entre os grupos quanto ao uso dessas tecnologias antes do ERE nas aulas de alemão, como indica o gráfico abaixo. Enquanto a maioria dos professores declara fazer uso frequente delas, dois admitiram utilizar raramente. Por outro lado, as respostas dos estudantes indicam falta de regularidade nesse uso, com alguns relatando que nunca foram utilizadas nas aulas antes da pandemia.

Gráfico 1: Uso das TDs nas aulas antes da pandemia



Essa divergência nas respostas pode ser atribuída a dois principais fatores. Primeiro, é possível que os professores que responderam aos questionários não sejam os mesmos que lecionaram para os alunos antes da pandemia, devido a mudanças que acontecem

no corpo docente das universidades. A outra possibilidade é que pode haver divergências no entendimento do que são TDs entre os participantes de ambos os grupos. Durante a aplicação dos questionários, alguns participantes de ambos os grupos demonstraram desconhecimento sobre o termo, o que sugere que a falta de familiaridade com o conceito pode ter influenciado os resultados. Embora tenha sido explicado que as TDs englobam recursos e ferramentas para interação e compartilhamento de conteúdo online, a interpretação individual desse termo pode ter variado.

Observando as respostas dos professores sobre o uso de TDs em sala de aula de língua alemã, percebe-se que a maioria menciona o uso dessas tecnologias para apresentar conteúdos, enquanto apenas um entre os quinze estudantes cita tal uso. A recomendação de dicionários online também é citada apenas pelos professores. Por outro lado, os estudantes tendem a mencionar com mais frequência atividades que envolvam mais interação e produção, como redações, exercícios online e jogos.

De acordo com Rozenfeld e Marques-Schäfer (2017), conforme visto no capítulo 2 deste artigo, os estudantes contemporâneos, devido ao fácil acesso à informação, têm um perfil mais ativo e preferem atividades mais interativas e que lhes possibilitem a criação de conteúdo. Portanto, compreende-se que os discentes valorizem o uso desses recursos nas aulas e considerem as TDs como mais do que uma ferramenta apenas para apresentar ou expor conteúdo. No entanto, os professores tendem a usar as TDs principalmente como recursos para apresentação de ilustrações, de exposição de conteúdo, sem alterar efetivamente suas abordagens pedagógicas, conforme observado por Valente (2022).

4.2 Uso das TDs nas aulas de alemão durante o ERE

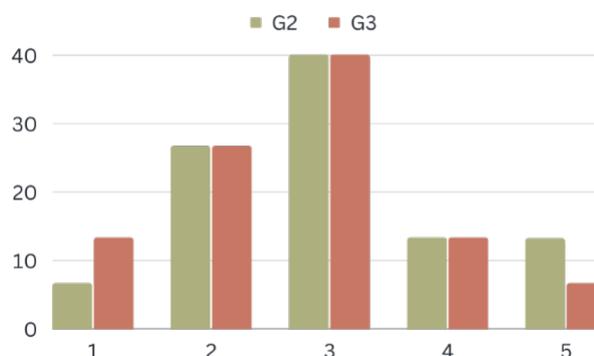
Os dados sobre o uso das TDs durante o ERE foram obtidos por meio das respostas aos questionários aplicados aos participantes do G1 (docentes), G2 (discentes que iniciaram a graduação antes do ERE) e G3 (discentes que iniciaram a graduação durante o ERE). Os resultados indicam que as ferramentas digitais mais frequentemente utilizadas durante esse período tendiam a promover mais interação do estudante com a máquina do que com seus colegas de turma.

Durante os momentos síncronos, além das plataformas de videoconferência, as ferramentas mais citadas foram vídeos e jogos, ferramentas que já eram utilizadas antes da pandemia e que não estimulavam necessariamente a interação entre alunos, embora possam ser adaptadas para esse fim. Já nas atividades assíncronas, os vídeos foram

bastante citados como recursos utilizados, seguido por materiais postados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Embora tenha sido mencionada a possibilidade de interações assíncronas por meio de quadros colaborativos e fóruns nos AVAs, os resultados indicam que práticas utilizando essas ferramentas não foram adotadas de forma expressiva.

As respostas dos estudantes no questionário sugerem que as aulas eram principalmente de natureza expositiva, conforme avaliado em uma Escala Likert, na qual 1 indicava mais exposição e 5 mais interação.

Gráfico 2: Natureza das aulas durante o ERE



Muitos estudantes apontaram esse caráter expositivo como algo negativo, enquanto os momentos de interação foram considerados como algo "mais dinâmico" e positivo. Um aluno, por exemplo, expressou preferência por aulas com atividades interativas, descrevendo as aulas baseadas apenas em apostilas como entediadas. Outro participante mencionou que as aulas geralmente se limitavam ao conteúdo do livro, reconhecendo que tanto professores quanto alunos não estavam preparados para o ERE. Em algumas respostas também questionou-se a eficácia da aprendizagem durante o ERE, apontando a falta de contato "real" com o idioma estudado. No entanto, pode-se considerar que esse contato acontecia, pois havia o uso da língua alemã nas aulas, mesmo que de forma virtual.

Kenski (2012a) já previa as dificuldades da transição da sala de aula presencial, onde a interação é face a face, para os ambientes virtuais de aprendizagem. De fato, a comunicação e interação são diferentes nos ambientes digitais e físicos, explicando a percepção de redução no contato. É preciso considerar também que muitos estudantes acessavam as aulas de alemão principalmente por meio de seus celulares, o que pode ter resultado em desafios para participar das atividades. A tela pequena do celular, por

exemplo, dificulta a visualização dos conteúdos apresentados, podendo impactar na participação efetiva dos estudantes. Por outro lado, muitos alunos optaram por usar o celular por ser a única opção disponível para acompanhar as aulas.

4.3 Uso das TDs nas aulas de alemão após o retorno ao ensino presencial

Os dados sobre o uso de TDs após o retorno às aulas presenciais foram coletados por meio de questionários aplicados aos participantes dos G1 (docentes), G2 (discentes que iniciaram a graduação antes do ERE), G3 (discentes que iniciaram a graduação durante o ERE) e G4 (discentes que iniciaram a graduação após o ERE).

Os dados dos questionários demonstraram que as TDs voltaram a desempenhar um papel complementar na sala de aula, sendo utilizadas principalmente para exibir vídeos ou expor materiais em PDF. No entanto, atividades assíncronas, que se tornaram comuns durante a pandemia, continuam a ser elementos regulares nas aulas de alemão. Os AVA, por exemplo, continuam sendo utilizados para disponibilizar materiais e exercícios adicionais. Contudo, embora as TDs estejam mais presentes do que antes da pandemia, não parecem ser utilizadas para promover interação. Muitos alunos e professores têm tratado a internet como uma “pasta” digital, na qual é possível acessar materiais, exercícios e até assistir a aulas, mas sem participação ativa, isto é, sem promover a interação, principalmente, aluno-aluno.

A conexão à internet também foi um desafio apontado nos questionários, tanto devido à falta de acesso nas salas de aula das universidades quanto aos problemas de conectividade enfrentados pelos estudantes em seus dispositivos móveis. Isso dificulta o uso de celulares nas aulas de língua, pois muitas vezes os alunos têm dificuldade em se conectar ao *wi-fi* da instituição de ensino, o que os impede de realizar tarefas online, a menos que tenham dados móveis disponíveis – o que, de forma geral, para o aluno das universidades pesquisadas é algo que conseguem com dificuldade devido a seu estado de vulnerabilidade financeira. Os relatos dos participantes demonstram que há interesse em usar as TDs, porém sua utilização é irregular devido a problemas técnicos. Além disso, os professores expressaram grande interesse e esforço em utilizar ferramentas digitais que conheceram durante o ERE, mas muitas vezes enfrentam dificuldades devido à falta de suporte técnico e estrutura tecnológica. Essa questão já havia sido levantada por Lucena (2016) antes da pandemia, destacando a importância de uma infraestrutura adequada nas instituições de ensino para uma implementação eficaz das TDs.

5. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo compreender como as TDs estão sendo utilizadas nas aulas de língua alemã após o retorno ao ensino presencial. Durante o período de ERE, as TDs se tornaram essenciais para a realização das aulas, oferecendo uma oportunidade para explorar uma variedade de recursos e adquirir novos conhecimentos. Era esperado que essa familiarização resultasse em um aumento significativo no uso das TDs nas aulas de línguas após o retorno ao ensino presencial. No entanto, os dados obtidos sugerem que a integração das TDs no ensino não aumentou substancialmente em comparação com o período anterior ao ERE, especialmente nas aulas presenciais.

Problemas de conexão e infraestrutura, já existentes antes da pandemia, parecem ter se agravado durante o ERE, quando as universidades permaneceram vazias, e ainda não puderam ser sanados após o retorno presencial. Embora os professores tivessem expressado o desejo de utilizar as TDs em suas aulas, muitos equipamentos não estavam em pleno funcionamento, apresentando problemas constantes e falhas recorrentes. Além disso, embora tenham conhecido novas ferramentas durante o ERE, os docentes têm enfrentado dificuldades em adaptá-las ao ensino presencial.

Por outro lado, parece que as atividades assíncronas, especialmente exercícios online, se tornaram comuns na rotina educacional. No entanto, atividades que visam promover a interação entre os alunos foram pouco citadas pelos participantes. Isso parece indicar que para muitos, o ambiente virtual ainda é percebido como um complemento à sala de aula, um meio de acesso ao conteúdo das aulas, mas não necessariamente como um espaço para interações na língua-alvo.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem* (M. Lahud, & Y. F. Vieira, Trad.; 6ª ed.). Hucitec.
- Cardoso, J. (2022). Gamificação na formação inicial e continuada de professores de línguas em tempos de pandemia. In: G. C. Torrentes (Org.), *Tecnologias digitais na formação docente e no ensino de línguas*. Pedro & João Editores.
- Coscarelli, C. V. (2014). Alfabetização e Letramento digital. In: C. V. Coscarelli, & A. E. Ribeiro (Orgs.), *Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas* (pp. 25-40, 3ª ed). Ceale, Autêntica.
- Coscarelli, C. V., & Ribeiro, A. E. (Orgs.). (2005). *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Autêntica.
- Funk, H., Kuhn, C., & Skiba, D. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Klett-Langenscheidt.
- Freitas, M. T. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, 26(3), 335-352.
- Kensi, V. M. (2012). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Papyrus.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Leffa, V. J. (2006). A aprendizagem de línguas mediada por computador. *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos* (pp. 11-36). Educat.
- Lucena, S. (2016). Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. *Educar em Revista*, 59.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33.
- Muñoz, C. M. D. S., & Mafra, P. Z. (2020). Conectar é preciso. In: F. C. Liberalli, V. P. Fuga, U. C. C. Diegues, & M. P. Carvalho (Orgs.). *Educação em Tempos de Pandemia: Brincando com um Mundo Possível*. Pontes.
- Pereira, J. T. (2007). Educação e sociedade da informação. In: C. V. COSCARELLI, & A. E. RIBEIRO (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Ceale, Autêntica.

- Rabello, C. R. L. (2021). Pandemia e tecnologia: reflexões sobre formação de professores de línguas na/para a cultura digital. In: J. Cardoso, & P. Arantes (Orgs.). *Diálogos sobre ensino e aprendizagem em tempos de resistência*. Editora Cartolina.
- Rozenfeld, C. C. D. F., Marques-Schäfer, G., Lucas, P. D. O., & Rodrigues, R. F. L. (2017). Tecnologias móveis e o ensino de línguas estrangeiras: explorando conceitos e práticas. *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*, 2, 229-254.
- Valente, J. A. (2011). Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: J. A. VALENTE, J. M. MORAN, & V. A. ARANTES. *Educação a distância*. Sumus.
- _____ (2022). Práticas Pedagógicas em Cenário Híbrido: aprendizado com alunos mais ativos. In: P. DIAS, & J. C. FREITAS (Orgs.). *Educação Digital a Distância e em Rede*. Universidade Aberta.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trad.; 7ª ed.). Martins Fontes.

Die Fertigkeit Sprechen in der universitären Online-DaF-Lehre zu Zeiten der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen und Desiderata

Anette Kind¹

Katrin Herget²

Simone Auf der Maur³

Abstract

Im Zuge der Covid-19-Pandemie und der Umstellung auf *E-Learning* an portugiesischen Universitäten wurde 2020 das Forschungsprojekt „Digi-DaF“ gegründet, das den Lehr- und Lernkontext aus Dozierenden- und Studierendenperspektive untersuchte. Ziel dieser qualitativen Studie bestand darin, auf Grundlage einer möglichst repräsentativen Datenerhebung im Online-DaF-Unterricht eingesetzte Strategien zu untersuchen und Desiderata herauszuarbeiten.

Die Auswertung ergab, dass die Vermittlung der Fertigkeit Sprechen eine der größten Herausforderungen im Online-Sprachunterricht darstellte. Vorliegender Beitrag beleuchtet daher diesen Teilaspekt genauer. Die Resultate der Untersuchung zeigen, dass trotz des großen Engagements seitens der befragten Dozierenden und des Einsatzes erfolgsversprechender didaktischer Herangehensweisen noch ein substantieller Forschungsbedarf hinsichtlich der Entwicklung spezifischer didaktischer Strategien zur Durchführung, Förderung und Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz im Distanzunterricht besteht.

Schlüsselwörter: interuniversitäres Forschungsprojekt „Digi-DaF“, Lehren und Lernen in Zeiten der Pandemie Covid 19, Online-Lehre, Mediendidaktik, Fertigkeit Sprechen

¹ Departamento de Estudos Germanísticos, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal; Centro de Linguística da Universidade do Porto - akind@letras.up.pt

² Katrin Herget, Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro; Centro de Línguas, Literaturas e Culturas - kherget@ua.pt

³ Simone Auf der Maur, Departamento de Estudos Germanísticos, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal; Centro de Linguística da Universidade do Porto - stome@letras.up.pt

Abstract

In times of the Covid-19 pandemic and the switch to e-learning at Portuguese universities, the “Digi-DaF” research project was launched in 2020 to investigate the teaching and learning context from the perspective of lecturers and students. The aim of this qualitative study was, based on the most representative data collection possible, to analyse strategies used in online lessons for German as a Foreign Language and to identify desiderata.

The analysis revealed that the teaching and practicing of speaking skills was one of the greatest challenges in a digital classroom environment. This article therefore takes a closer look at this aspect. The results show that despite the great commitment of the surveyed lecturers and their use of promising didactic approaches, there is still a substantial need for research into the development of specific didactic strategies for the implementation, promotion and assessment of oral language competence in distance learning.

Key-words: inter-university research project “Digi-DaF”, teaching and learning in times of Covid 19 pandemic, online teaching, media didactics, speaking skills

1. Einleitung

Weltweit stellte die Covid 19-Pandemie Studierende und Dozierende mehr oder weniger *ad hoc* vor völlig unerwartete Herausforderungen, da der bis dahin gängige Präsenzunterricht an den Hochschulen aufgrund der Kontaktbeschränkungsmaßnahmen nicht mehr möglich war. Mit den neuen Voraussetzungen, die sich aus der unvermittelt eingeführten Online-Lehre ergaben, gingen Studierende wie Dozierende unterschiedlich gut um, sie erforderten jedoch von beiden Gruppen nicht nur eine Anpassungsphase, sondern auch eine erhöhte Anstrengung, um sich in dieser neuen Lehr- und Lernambiente zurechtzufinden. Ganz besonders schwierig gestaltete sich die abrupt einsetzende Online-Lehre in der universitären Fremdsprachenvermittlung, was den Anstoß zur Projektgestaltung gab.

Im Herbst 2020 wurde der Grundstein zum Projekt „Digi-DaF: Herausforderungen der digitalen Lehre in der universitären Fremdsprachenvermittlung am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache in Zeiten von Covid-19 und danach: Chancen und Desiderata“ gelegt, als sich sechs Dozierende von vier portugiesischen und einer deutschen Hochschule zusammenschlossen, um die Schwierigkeiten, die es im universitären DaF-Unterricht in

Portugal zu überwinden galt, durch eine in Etappen angelegte Studie zu untersuchen.⁴ Ziel war es, die Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden im Bereich DaF zu erheben, kritisch zu beleuchten und die Ergebnisse anschließend für eine zukünftige Online-Lehre oder eine andere unerwartete Krisensituation, die eine solche erfordern könnte, produktiv und nachhaltig zu nutzen. Es sollten aber auch Desiderata formuliert werden, die sich aus identifizierten Problempunkten ergeben, hinsichtlich derer noch Handlungsbedarf besteht, d.h. die Notwendigkeit der Schaffung besserer Grundbedingungen und die Entwicklung spezifischer Strategien für *Distance Learning* in der Fremdsprachenlehre. Im Laufe der Projektdurchführung bis zum Abschluss der Studie wurden bereits verschiedentliche Teilergebnisse in Vorträgen und Publikationen vorgestellt.⁵ Die Diskussion über den Einsatz von Medien im Fremdsprachenunterricht ist keineswegs neu, doch hat sie in den letzten zwei Jahrzehnten durch technologische Entwicklungen eine bemerkenswerte Dynamik erfahren. Seit den 2000er-Jahren stehen immer mehr digitale Lernplattformen zur Verfügung, die den Unterricht auf vielfältige Weise bereichern können. Insbesondere die Erfahrungen während der Covid-19-Pandemie haben gezeigt, dass digitaler Unterricht nicht nur eine Option, sondern oft eine unverzichtbare Notwendigkeit darstellt. Ein Blick in die Forschungsliteratur verdeutlicht, dass der Einsatz digitaler Medien tiefgreifende Auswirkungen auf die Methodik und

⁴ Anette Kind, Projektleitung (Universität Porto); Ingrid Scholz (Universität Porto bis 2017, Ludwig-Maximilians-Universität München) Simone Auf der Maur (Universität Porto), Katrin Herget (Universität Aveiro), Andrea Riedel (Universität Lissabon), Claudia Ascher (Universität Coimbra). Dieses Projekt wurde durch die FCT - Fundação para Ciência e Tecnologia, I.P., Portugal im Rahmen des Projekts UIDB/00022/2020 finanziert (Stiftung für Wissenschaft und Technologie, Portugal).

⁵ Kind, A., 27.10.2021: "Projeto interuniversitário "Digi-DaF": Novos desafios para o ensino digital do Alemão"; Comunicação no Ciclo de conferências: "O Ensino de Línguas em Tempo de Pandemia: Transição, Transformação, novas Perspetivas", organizado pelo Centro de Línguas, Literaturas e Culturas, do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro da Universidade de Aveiro.

Kind, A, Herget, K, Scholz, I.: Projeto de Investigação interuniversitário "Digi-DaF" (Parte 1): Desafios e Oportunidades de novos formatos digitais no Ensino-Aprendizagem do Alemão na Perspetiva dos Docentes.

Auf der Maur, S., Riedel, A., Ascher, C.: „Interuniversitäre Forschungsprojekt "Digi-DaF" (Teil 2): Modelle und Methoden des Fremdsprachenunterrichts in Zeiten von Covid-19 - Herausforderungen und Chancen“. Comunicações no III International Conference Aprolínguas 2021: "Foreign Language Teaching and Learning in the Classroom and online: Tradition, Perspectives and Challenges", 2-3.12.2021.

Kind, A., "Alemão como Língua Estrangeira nas universidades portuguesas: Interação entre continuidade, transformações e novos desafios", Plenarvortrag auf dem Kongress SILAPP (I. Simpósio Internacional de Língua Alemã nos Países de Língua Oficial Portuguesa): "Contribuições do ensino e da aprendizagem da língua alemã na CPLP", an der Universität von São Tomé e Príncipe, 14.-16.6.2023

Auf der Maur, S., Kind, A.: "Os docentes de alemão como língua estrangeira nas universidades portuguesas - impulsionadores do ensino digital em tempos de pandemia de Covid-19 e depois", comunicação no Congresso Bienal do CLUP (Centro de Linguística da Universidade do Porto), 2-4.11.2023.

Didaktik des Fremdsprachenunterrichts hat und zahlreiche Chancen, aber auch Herausforderungen mit sich bringt.

In seiner großangelegten Studie analysiert Traxler (2023) 278 europäische Veröffentlichungen zum Einfluss des plötzlichen Übergangs zum Distanzunterricht auf den Lehrbetrieb an Universitäten. Er formuliert Empfehlungen wie z.B. eine bessere technische Ausstattung der Unterrichtsräume und eine stärkere Flexibilisierung der Curricula durch mehr Angebote im Bereich des Online-Unterrichts. Angesichts der Herausforderungen der Digitalisierung schlägt er zudem Maßnahmen zur Förderung der Kompetenzen von Lehrkräften vor, um die Qualität der Hochschullehre zu steigern. Traxler kommt zum Schluss, dass die im Präsenzunterricht verwendeten Methoden nicht direkt auf den digitalen Unterricht übertragbar sind und dass deshalb spezifische methodisch-didaktische Ansätze für den Distanzunterricht erforderlich sind. Theelen und Breukelen (2022) legen eine Untersuchung vor, die auf der Auswertung von 42 Artikeln zu Schlüsselthemen der Methodik und Didaktik im Online-Unterricht im Hochschulbereich beruht. Aufgrund der Feststellung von Gemeinsamkeiten formulieren sie zwar ein auf vier Prinzipien basierendes Modell für den universitären Online-Unterricht,⁶ dieses bleibt jedoch sehr abstrakt und berücksichtigt auch nicht die Spezifika des Sprachunterrichts. Darüber hinaus stellen sie fest, dass trotz der Vielzahl an Veröffentlichungen wenig über spezifische didaktische Ansätze und pädagogische Prinzipien im *Distance-Learning-Design* bekannt ist, obwohl dieses seit etwa 2010 zunehmend in der Lehrpraxis eingesetzt wird.⁷

2. Projektphasen und Forschungsmethoden

Die qualitative Studie basierte auf Leitfadeninterviews mit Dozierenden, einer Online-Befragung von Studierenden (Flick, 2011; Patton, 2015; Riemer, 2016), die mit Zoom aufgezeichnet und später nach den Transkriptionsprinzipien von Dresing & Pehl (2018) transkribiert wurden sowie der Auswertung der erhobenen Daten nach Kuckartz (2014; 2018; Kuckartz et. al., 2008). Finanziert wurde das Projekt durch das Forschungszentrum *Centro de Linguística da Universidade do Porto/FCT*.

⁶“(1) content scaffolding, (2) process scaffolding, (3) peer-to-peer learning, and (4) formative strategies” (Theelen & Breukelen, 2022, p. 1286).

⁷ Eine ausführlichere Übersicht über den aktuellen Forschungsstand zum *Distance-Learning* im Hochschulbereich findet sich im folgenden in Kürze erscheinenden Artikel: Kind, A. & Auf der Maur, S. (2024). Caso de estudo: Os docentes de alemão como língua estrangeira nas universidades portuguesas - impulsionadores do ensino digital em tempos de pandemia de Covid-19 e posteriormente”, *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 19, 2024, 60-84.

Die Projektdurchführung verlief in acht Phasen. Die ersten vier Phasen umfassten die Konzeption des Projekts, Bildung des Forschungsteams, Bestimmung der Methode sowie den ersten Teil der Datenerhebung und -auswertung, der sich auf die Leitfadeninterviews mit den Dozierenden bezog (Mayring & Fenzl, 2014).

Datenerhebung & Methode: Qualitative Analyse



Abb. 1: Projektphasen 1-4

In den letzten vier Phasen wurde die Befragung der Studierenden konzipiert, der Online-Fragebogen entworfen und getestet und mit Studierenden von acht staatlichen Universitäten durchgeführt. Die Daten wurden kodiert und qualitativ-deskriptiv analysiert. Nach Abschluss der Phase 7 erfolgten diverse Kongressbeiträge und Publikationen; Teilergebnisse wurden auch schon vor Projektabschluss präsentiert.

Datenerhebung & Methode: Qualitative Analyse

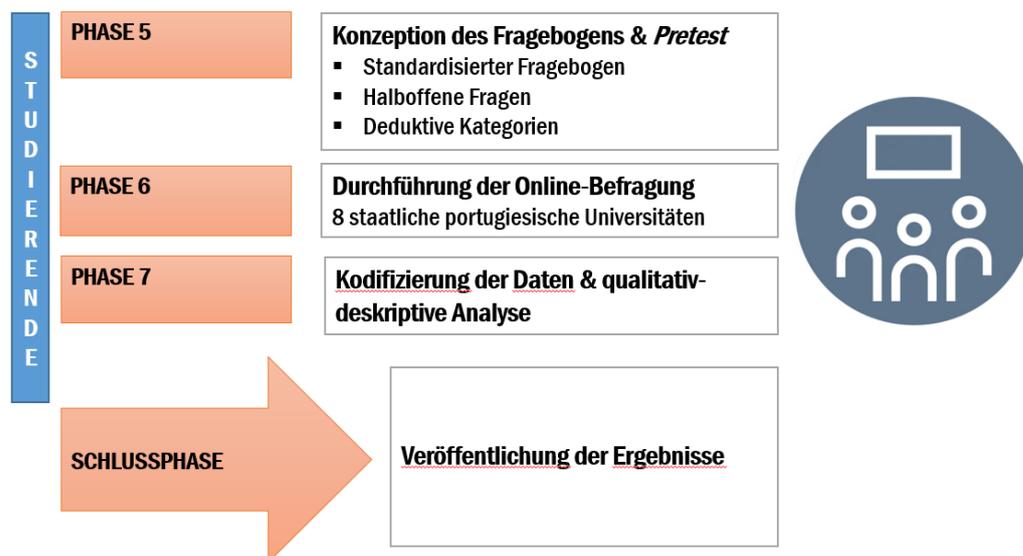


Abb. 2: Projektphasen 5-8

Insgesamt wurden zehn Dozierende von acht staatlichen Universitäten,⁸ an denen DaF als Kernfach des Studienplans gelehrt wird, in per Zoom durchgeführten Leitfadeninterviews befragt. Die Leitfragen fokussierten u.a. die Schwierigkeiten mit der Umstellung auf *Distance Learning*, Unterstützungsmaßnahmen durch die Universität, etwa durch Fortbildungen, Arbeitsbelastung, synchrones und asynchrones Unterrichten, eingesetzte Programme und Anwendungen, didaktische Aspekte, technische Ausrüstung, aber auch emotional-soziale Fragen sowie die Bitte um einen Ausblick hinsichtlich der Online-Lehre im zukünftigen Fremdsprachenunterricht. Die Ergebnisse wurden mit der Anwendung MAXQDA segmentiert, in zuvor festgelegte Kategorien geordnet und ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2019). Die Studierendenumfrage, an der sich 157 Studierende der oben genannten Universitäten beteiligten, wurde in Form eines Online-Fragebogens mit größtenteils vorgegebenen Antworten, aber auch unter Hinzunahme von offenen Fragen durchgeführt.

Die Ergebnisse der Befragung beider Gruppen wurden anonymisiert (Meyermann & Porzelt, 2014). So wurden sowohl die Universitäten als auch die Dozierenden mit Codes versehen, die eine Identifizierung nur durch das Forschungsteam erlaubten.⁹

Da aus der Auswertung der Einschätzungen der Dozierenden hervorging, dass die Umstellung auf *Distance Learning* – später auch auf verschiedene Hybridmodelle, auf die im Folgenden noch eingegangen wird – die Vermittlung der Fertigkeit Sprechen am stärksten beeinträchtigten, beschlossen wir, diesen Aspekt auch aus Studierendenperspektive intensiver zu untersuchen.

3. Profil der befragten Studierenden

Die Studierenden, die sich an der Online-Umfrage beteiligten, studierten an einer der bereits genannten acht staatlichen portugiesischen Universitäten im 2. oder 3. Studienjahr des Bachelorstudiums und hatten daher Erfahrungen mit der Online-Lehre in den diversen Phasen der aufgrund der Covid 19-Pandemie eingeführten Kontaktbeschränkungsmaßnahmen. Die Studiengänge, in denen sie eingeschrieben waren, enthielten DaF als Kernfach. Dazu zählten beispielsweise *Tradução; Línguas e Relações Empresariais / Internacionais; Línguas, Literaturas e Culturas* und *Línguas*

⁸Universidade do Porto, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade Nova de Lisboa, Universidade da Madeira, Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.

⁹Allen befragten Dozierenden wurde ein Code zugeordnet. Die mit Maxqda kodierte Segmente sind nummeriert. So lässt sich jedes Segment zuordnen und identifizieren. D4, 45 bedeutet Dozierende(r) 4, Segment 45.

Aplicadas. Fast alle Teilnehmenden waren zwischen 18 und 25 Jahre alt. Im Zeitraum von März 2020 (Beginn der Kontaktbeschränkungsmaßnahmen in Portugal) und dem Sommer 2021 wohnten die meisten (81,5%) bei den Eltern, ein Fünftel in einer Wohngemeinschaft (21%), 8,3% in einem Studentenwohnheim, einige bei Familienangehörigen (6,4%), die wenigsten in eigener Wohnung bzw. mit dem Partner/der Partnerin zusammen. Die Wohnsituation hatte deutlichen Einfluss auf die Lernbedingungen zu Hause, da die Studierenden oft kein eigenes Arbeitszimmer hatten und manche während des Online-Unterrichts gelegentlich durch andere zum Haushalt gehörende Personen gestört wurden. So gaben nur 38,2% der Befragten an, ein ruhiges Arbeitsambiente zu Hause zu haben und während des Distanzunterrichts ungestört zu sein. Die größte Gruppe gab an, dass dies meistens der Fall war (45,2%), 13,4% waren zu Hause nur selten ungestört und auf 3,2% traf dies nie zu.

Hinsichtlich der technischen Ausstattung lässt sich vermerken, dass zwar die meisten über ein eigenes Laptop verfügten (85,4%), aber einige arbeiteten am PC (12,1%), und ein verschwindend geringer Anteil mit dem Tablet oder sogar mit dem Smartphone. Aus der Dozierendenbefragung war allerdings hervorgegangen, dass einige ihrer Studierenden technisch nicht ausreichend ausgestattet waren, was einen normalen und allen gleichermaßen zugänglichen Online-Unterricht erschwerte.

Eine instabile Internetverbindung stellte einen lediglich geringen Störfaktor dar. Mit 70,1% gab der größte Teil an, dass die Verbindung meistens zufriedenstellend war, und 12,7% äußerten sogar, dass die Internetverbindung immer gut funktionierte. 15,9% hatten eine oft unzureichend funktionierende oder schlechte Internetverbindung (1,3%).

Allein diese Aspekte – Wohnsituation, ungestörtes Arbeitsambiente, eigenes Laptop und tadellos funktionierende Internetverbindung sind natürlich unabdingbare Grundvoraussetzungen für einen reibungslos ablaufenden Online-Unterricht.

4. Unterrichtsmodelle in Zeiten der Covid 19-Pandemie

Im Zeitraum von März 2020 bis Juli 2021 wurden an den an der Studie beteiligten portugiesischen Hochschulen verschiedene Unterrichtsmodelle eingesetzt, die im Folgenden präsentiert werden. Grundsätzlich lassen sich fünf Modelle unterscheiden, wobei eines davon ein reines Online-Modell ist. Bei den anderen Modellen handelt es sich um Unterrichtsformen, bei denen die Präsenzlehre mit der Online-Lehre kombiniert werden.

4.1 Reines Online-Modell: Modell 1

Als Modell 1 wird der reine Online-Unterricht definiert, der ausschließlich über digitale Plattformen (beispielsweise Zoom oder Teams in Verbindung mit Moodle) stattfindet, auf der Lehrende und Lernende im virtuellen Unterrichtsraum synchron oder asynchron miteinander kommunizieren können. In der Anfangsphase der Covid 19-Pandemie (ab März 2020) war diese Unterrichtsform, die vom Gesetzgeber auch in anderen kritischen Phasen der Pandemie vorgeschrieben wurde, für alle Hochschulen verpflichtend. Sie stellte eine große Herausforderung dar, weil weder Dozierende noch Studierende mit virtuellem Unterricht, gerade was technische, aber auch mediendidaktische Aspekte betrifft, ausreichend vertraut waren. So berichtete eine Lehrkraft, dass der Online-Unterricht zu Beginn der Pandemie von ihr einfach als Video aufgenommen und den Studierenden dann zur Verfügung gestellt wurde, damit sie den Stoff zu Hause selbstständig nacharbeiten konnten. (D1, 28-30)

4.2 Hybride Modelle

Modell 2

Im darauffolgenden Studienjahr, beginnend im September 2020, wurden hybride Unterrichtsformen eingeführt, wie sie in den Modellen 2 bis 5 beschrieben werden. Diese entstanden aus den Bemühungen der Universitäten, den Anforderungen an soziale Distanzierung und begrenzte Raumauslastung gerecht zu werden, während gleichzeitig der Wunsch nach einer Rückkehr zum Präsenzunterricht und einer gewissen Normalität berücksichtigt wurde.

Bei dem Modell 2 handelt es sich um eine hybride Unterrichtsform, bei der die eine Hälfte der Gruppe physisch im Unterrichtsraum anwesend war und die andere Hälfte der Gruppe zeitgleich virtuell am Unterricht teilnahm (Streaming via Zoom). Diese Unterrichtsform wurde an vier der untersuchten portugiesischen Universitäten eingesetzt. Eine befragte Dozierende berichtete: „Ich fand es ziemlich anstrengend, weil ich das Gefühl hatte, ich werde keinem wirklich gerecht“ (D1, 60-60). Dies hing laut der befragten Lehrkraft damit zusammen, dass die Dozierenden mit aufgesetzter Gesichtsmaske vor dem Bildschirm sitzen mussten und im Unterrichtsraum nicht herumgehen durften. Weiterhin waren die Studierenden, die online am Unterricht teilnahmen, weniger im Unterrichtsgeschehen eingebunden als diejenigen, die im Unterrichtsraum physisch anwesend waren. Dies resultierte daraus, dass die beiden Gruppen nur schwer miteinander kommunizieren konnten, weil sie sich akustisch gegenseitig oft nicht verstehen konnten, da das einzige Mikrofon im Laptop der Lehrkraft

installiert war. Eine weitere Dozierende wies auf die Schwierigkeit hin, dass seitens ihrer Fakultät zwar Räume für die Teilnahme am Online-Unterricht zur Verfügung gestellt wurden, in diesen sich aber gleichzeitig Studierende verschiedener Fächer befanden, was eine aktive Teilnahme am jeweiligen Online-Unterricht nicht möglich machte (D3, 19-21).

Modell 3

Bei den Modellen 3 bis 5 handelt es sich um Unterrichtsformen, die aus einem Wechsel von reinem Online-Unterricht und reinem Präsenzunterricht bestehen. Charakteristisch für das Modell 3 ist, dass es abwechselnd eine Woche Präsenzunterricht an der Fakultät gab, gefolgt von einer Woche Selbststudium zur Bearbeitung von Aufgaben, die von den Dozierenden gestellt wurden.

Modell 4

Das vierte Modell bestand aus einer hybriden Unterrichtsform, bei der am selben Tag einige Kurse in Präsenzunterricht und andere online stattfanden. Die Studierenden hatten demnach am selben Tag unterschiedliche Unterrichtsformate. Dieses Modell, das nur an einer Fakultät praktiziert wurde, hatte den Nachteil, dass Studierende nahtlos vom Präsenzunterricht zum Online-Unterricht wechseln sollten, für die Teilnahme am Distanzunterricht jedoch keine geeigneten Räumlichkeiten zur Verfügung standen.

Modell 5

Das fünfte und letzte Modell bestand darin, dass an bestimmten Wochentagen Präsenzunterricht stattfand und an anderen Wochentagen Online-Unterricht. Das Ziel dieses Vorgehens lag darin, große Hörsäle fakultätsübergreifend möglichst optimal zu nutzen, da während der Pandemie Abstandsregelungen galten.

Abschließend ist zu sagen, dass nicht nur Dozierende, sondern auch Studierende zu den Unterrichtsmodellen befragt wurden. Die folgende Grafik verdeutlicht sowohl den Einsatz der Modelle an den verschiedenen Hochschulen als auch die Bewertung derselben von Seiten der Studierenden. Aus der Grafik geht hervor, dass an den meisten Fakultäten entweder Modell 1 oder Modell 2 Anwendung fand (der violette Balken bedeutet, dass das entsprechende Modell nicht verwendet wurde). Weiterhin ist festzustellen, dass die Studierenden – genau wie die Dozierenden – die Wirksamkeit des reinen Online-Unterrichts im Vergleich zu hybriden Modellen als tendenziell besser einstufen.

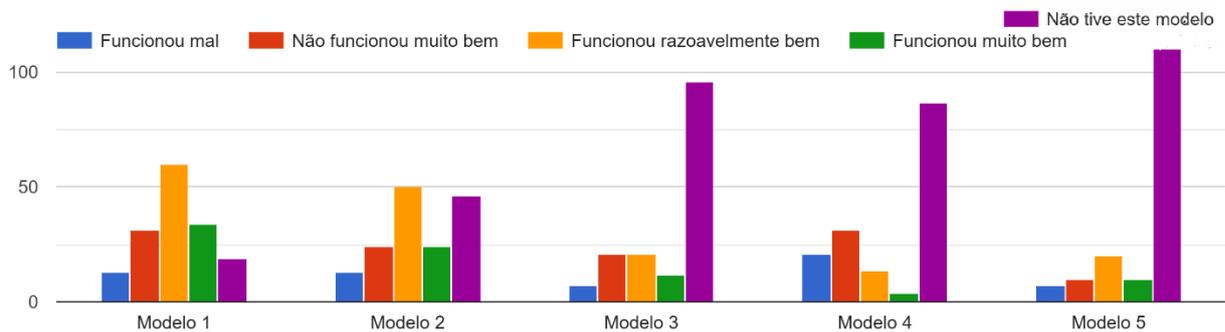


Abb. 3: Einsatz der Modelle an den Universitäten

Aufgrund der Vielzahl der praktizierten Modelle erschien es uns wichtig, auf diese näher einzugehen. Wie anfangs jedoch bereits erwähnt, bezieht sich vorliegender Beitrag hauptsächlich auf den reinen Online-Unterricht, wenn die sich anschließende Analyse natürlich auch teilweise auf diverse Hybridmodelle zutrifft.

Da die Dozierenden bei der Befragung wiederholt angaben, dass die Vermittlung der Fertigkeit Sprechen mit besonderen Schwierigkeiten verbunden war, soll diesem Aspekt im Folgenden besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Einerseits gestaltete sich die Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden im Sprachunterricht durch das neue Medium als hürdenreich, was zu Einschränkungen der aktiven Mitarbeit der Studierenden führte:

Der Präsenzunterricht ist in der Regel kommunikativer, die Fertigkeit „Sprechen“ kommt meines Erachtens mehr zur Geltung und kann auch mehr trainiert, wirklich trainiert werden. Ich habe im Online-Unterricht mit 30 oder 25 Studierenden nicht mehr den Überblick. (D6, 52-53).

Andererseits spielten auch persönliche Herangehensweisen an den DaF-Unterricht eine Rolle. Nicht allen Dozierenden gelang es, im Online-Unterricht eine gleichermaßen vertraute und kommunikative Stimmung zu schaffen wie im bisher üblichen Präsenzunterricht:

Ich bin eigentlich ein Mensch und ein Lehrer, der sehr viel durch Kommunikation versucht, eine Beziehung herzustellen, eine persönliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Das gelingt mir jetzt nicht so gut durch diese digitale Form (D6, 88).

5. Spezifische Merkmale der Fertigkeit Sprechen im Distanzunterricht

Die Auswertung der Studierendenbefragung zeigt eine leicht unterrepräsentierte Gewichtung der Fertigkeit Sprechen im Verhältnis zu den anderen Fertigkeiten:

Qual foi o peso das diferentes competências (falar, ouvir, ler, escrever) nas aulas de alemão online?

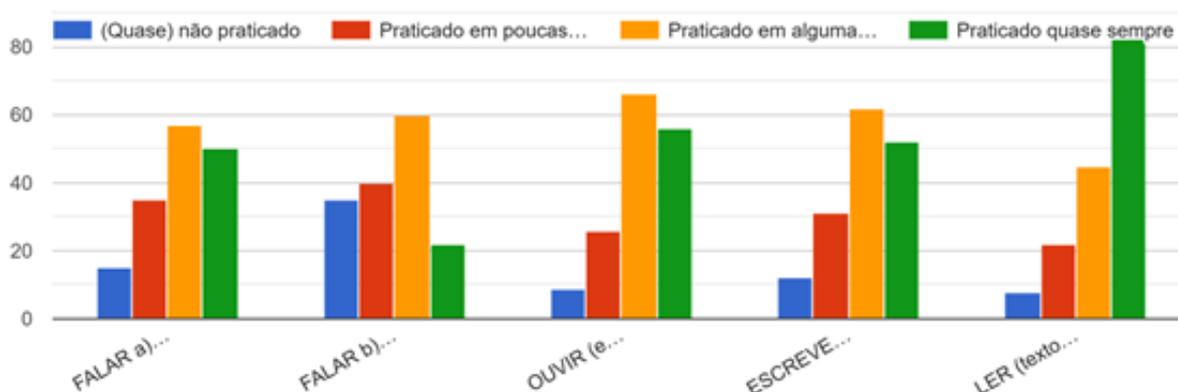


Abb. 4: Gewichtung der einzelnen Fertigkeiten im Online-Unterricht¹⁰

Die Studie zeigt, dass sowohl spontanes als auch vorbereitetes Sprechen im Distanz-Unterricht gefördert wurde. Während 48 Teilnehmer das spontane Sprechen nur gelegentlich im Unterricht übten, gaben 58 Studierende an, regelmäßig freies Sprechen zu trainieren.

Das vorbereitete Sprechen wurde laut 59 Befragten gelegentlich im Unterricht geübt. Allerdings wurde es nicht wie das spontane Sprechen regelmäßig in den Unterricht integriert, was die Aussagen von 20 Studierenden belegen.

Die Zahl der Teilnehmer, die das spontane und vorbereitete Sprechen nie oder nur selten im Unterricht übten, lag bei 46 bzw. 70. Das erklärt sich aus dem einfachen Grund, dass das vorbereitete Sprechen auch im Präsenzunterricht aus Zeitgründen weniger Raum einnimmt.

In Bezug auf die Kameranutzung im Distanzunterricht ergab die Studierendenbefragung, dass gut zwei Drittel der Befragten (68,8%) ihre Kamera einschalteten, während knapp

¹⁰ FALAR: a) falar espontaneamente, dialogando e discutindo

FALAR b) falar com preparação prévia, por ex. apresentações curtas, apresentações de resultados de trabalho etc.

OUVIR (exercícios e perguntas sobre um texto ouvido; falar sobre um texto ouvido)

ESCREVER (escrita de textos na aula ou em casa)

LER (textos do livro ou outros).

ein Drittel (28%) dies aus verschiedenen Gründen nicht tat. Lediglich 3% der Befragten gaben an, über keine Kamera zu verfügen. Für das Einschalten der Kameras wurden verschiedene Beweggründe genannt, unter anderem die Wahrnehmung der Kameranutzung als Mittel zur Erleichterung der Kommunikation und Interaktion. Viele Studierende betrachteten die Kamera als ein wesentliches Werkzeug im Sprachunterricht, das zur Lernmotivation beitrug und die Effektivität des Unterrichts steigerte. Einige Teilnehmer gaben an, dass das Einschalten der Kamera auch als eine Form des Respekts gegenüber der Lehrkraft angesehen wurde.

Die Gründe für das Nicht-Einschalten der Kamera waren vielfältig. Einige Studierende gaben an, Angst davor zu haben, vor ihren Kommilitonen bloßgestellt zu werden. Technische Probleme waren ebenfalls ein häufig genanntes Hindernis. Einige Studierende hatten keinen geeigneten Ort, um am Unterricht teilzunehmen oder sich einzubringen, während soziale Ängste ebenfalls eine Rolle spielten. Manche Dozierende baten nicht ausdrücklich um das Einschalten der Kamera, so dass es in einigen Fällen eine persönliche Entscheidung war. Auffallend wenige Studierende äußerten ferner Datenschutzbedenken. Im Gegensatz zu Erfahrungen, die von Dozierenden aus Deutschland berichtet wurden, spielte der Datenschutz in Hinblick auf die Kameranutzung an portugiesischen Universitäten während der Pandemie kaum eine Rolle.

Insgesamt äußerten 77,1% der Studierenden, dass die Unterrichtsmethoden im Distanzunterricht darauf ausgerichtet waren, die Fertigkeit Sprechen anhand verschiedener Sozialformen der Arbeit zu fördern. Dies wurde beispielsweise durch die Erstellung von Dialogen in Partnerarbeit, Präsentationen im Plenum, die Durchführung von Debatten sowie die Anregung zur Erstellung von Videos mit gesprochenen Elementen erreicht.

Aus der genaueren Auswertung der Studierendenbefragung in Hinblick auf den mündlichen Ausdruck ergab sich ein erstaunlicher Widerspruch: Rund drei Viertel (75,8%) der Studierenden gaben zwar an, dass ihnen die mündliche Mitarbeit (Teilnahme an Gesprächen) im Distanzunterricht schwerer fiel als im Präsenzunterricht, aber was den Spezialfall der mündlichen Präsentation betrifft (zusammenhängendes Sprechen), so bevorzugten 69,9% der Befragten im Allgemeinen das Online-Format zur Durchführung von Präsentationen.

Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Studierenden sich online weniger exponiert fühlten als im physischen Unterrichtsraum. Zudem erlaubte der Distanzunterricht eine leichtere Verwendung von Hilfsmitteln. Daher kann eine Lehrkraft nicht ausschließen,

dass ein Studierender während der Online-Präsentation beispielsweise ausführliche Notizen verwendet, was im Präsenzunterricht nicht in gleicher Weise möglich ist.

Laut Studierendenbefragung trug die Nutzung simultaner Räume (*Breakout Rooms*) zur Förderung der mündlichen Interaktion im Distanzunterricht bei, da auf diese Weise die Lernergruppe in separate Kleingruppen aufgeteilt werden konnte. Die in Zoom erstellten simultanen Räume ermöglichten effektive Gruppenarbeit, bei der die Teilnehmer nicht durch andere Gruppengespräche gestört wurden. Die Nutzung dieser Räume bot zudem eine Gelegenheit für den Austausch und die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben in Kleingruppen.

6. Problemfelder und Desiderata in Bezug auf die Fertigkeit Sprechen

Insgesamt traten im Distanzunterricht verschiedene Problemfelder auf, die sowohl technische, räumliche, finanzielle als auch lernpsychologische Aspekte umfassten. Unter den technischen Gesichtspunkten stellten die Studierenden die Verbesserung der Qualität der Internetverbindung an der Universität sowie die Bereitstellung technischer Ausrüstung als wichtige Anliegen heraus. Es wurde auch der Bedarf nach mehr Räumen für das Selbststudium sowie nach verfügbaren Räumen mit ausreichender Schallisolierung für die Teilnahme am Distanzunterricht mit Kamera und eingeschaltetem Mikro zum Ausdruck gebracht. Finanzielle Hürden wurden ebenfalls genannt, insbesondere bei der Anschaffung elektronischer Geräte für die Teilnahme am Online-Unterricht. Unter lernpsychologischen Aspekten wurde die Herausforderung betont, zu Hause den Lernraum nicht klar vom Ruhebereich trennen zu können, was zu Konzentrationsschwierigkeiten und leichter Ablenkbarkeit führte. Darüber hinaus wurde mangelnde Motivation und Konzentration erwähnt, mitunter Schwierigkeiten beim Mitverfolgen des Unterrichts, sowie das Gefühl der Isolation und des Mangels an notwendiger Unterstützung.

Aus diesen Problemfeldern ergeben sich Desiderata wie eine verbesserte technische Infrastruktur, mehr verfügbare und besser ausgestattete Räume, mehr finanzielle Unterstützung für bedürftige Studierende sowie die Entwicklung von Strategien zur Förderung der Motivation und zur Bewältigung von Isolation und Konzentrationsproblemen.

Wie bereits dargestellt, hat die pandemiebedingte Umstellung auf phasenweise reinen Online-Unterricht zahlreiche Herausforderungen für Studierende wie Dozierende mit sich gebracht, gerade was die Fertigkeit Sprechen betrifft. Die Befragung hat gezeigt, dass die Studierenden kaum konkret auf didaktisch gelungene oder weniger gelungene

Vorgehensweisen beim Üben der Fertigkeit Sprechen im Distanzunterricht eingingen. Die Resultate fielen dementsprechend wenig aussagekräftig und wenig kritisch aus. Um spezifisch didaktische Fragen zur Fertigkeit Sprechen unter einer erweiterten Perspektive zu beleuchten, wird im Folgenden auf die durch die Dozierendenbefragungen erhobenen Daten zurückgegriffen. Daraus sollen mögliche Strategien bzw. Hypothesen abgeleitet werden. Zur Verdeutlichung werden einige Zitate der befragten Dozierenden herangezogen.

7. Hypothesen und mögliche Strategien zur Fertigkeit Sprechen im Online-Unterricht

Die Förderung der Fertigkeit Sprechen in einer virtuellen Umgebung erfordert innovative Ansätze, um sinnvolle Übungsmöglichkeiten für die Studierenden zu gewährleisten. Strategien wie Partner- oder Gruppendiskussionen, Rollenspiele und mündliche Präsentationen können das Sprechen in distanzbasierten Lernumgebungen fördern:

Also, wir sprechen und wir halten Präsentationen. Die werden dann online gehalten. Vielleicht hat sich der Sprechanteil sogar erhöht im Gegensatz zu vorher wegen des gelenkten Sprechanteils, weil der spontane Sprechanteil zurückgeht, weil sich Leute halt gern mal verstecken und nicht so viel teilnehmen können. (D3, 17)

Es kann festgestellt werden, dass für das Üben der Phonetik im Distanzunterricht die Schaffung einer entspannten Atmosphäre wichtig ist, damit die Studierenden sich eher zutrauen, an den Sprechübungen und -aufgaben aktiv teilzunehmen. Weiterhin können phonetische Aspekte gerade in großen Gruppen besser online trainiert und präziser als im Präsenzunterricht korrigiert werden, da die Wortmeldungen akustisch besser zu hören sind:

Was immer schwierig ist, ist das Sprechen. Aber das ist auch sowieso schwierig, auch in der großen Gruppe – und wir haben zum Beispiel auf A1 immer über zwanzig, wenn nicht über fünfundzwanzig Leute. Und da das Sprechen zu fördern, ist immer schwierig. Wir haben aber den Eindruck, dass es online noch schwieriger ist. [...] Phonetik kann man online eindeutig besser korrigieren, weil man es genauer hört. (D7, 50-51)

Anwendungen und digitale Tools können die Entwicklung von Sprechfertigkeiten im Online-DaF-Unterricht unterstützen. Verschiedene Apps, wie zum Beispiel ein einfacher *Voice Recorder* auf dem Smartphone oder WhatsApp ermöglichen es den Studierenden,

Sprachaufzeichnungen zu erstellen und zu teilen, was die Übung der mündlichen Flüssigkeit und Aussprache fördern kann.

[...] das Sprechen ist etwas weniger geworden in der ersten Phase [reiner Online-Unterricht zu Beginn der Pandemie] und das Schreiben mehr. Aber ich glaube, das haben wir mittlerweile auch wieder so gelöst, dass es eigentlich gar nicht so einen großen Unterschied macht zum Präsenzunterricht. Durch *Breakout Rooms* zum Beispiel, auch durch Aufnahmen [...]. Meist von Gruppenarbeiten, irgendwas in Interviewform oder Dialoge. Klar, das ist dann manchmal abgelesen, aber das ist es im Unterricht auch, nicht? (D8, 54-55)

Wir haben jetzt zum Beispiel in A1.2 eine Aufgabe gestellt, bei der sie einen Dialog gemeinsam mit einem Partner schreiben sollten, den Dialog gemeinsam aufnehmen und uns ein kurzes Video schicken, beziehungsweise ein Audio. (D1, 41-43)

Die Motivation der Studierenden zur aktiven Teilnahme an Sprechaktivitäten, insbesondere in großen virtuellen Klassenräumen, erfordert gezielte methodisch-didaktische Strategien. Die Einbindung interaktiver Elemente wie Umfragen, Quizspiele und Gruppendiskussionen kann das Engagement der Studierenden fördern und ein Gemeinschaftsgefühl entstehen lassen. Darüber hinaus kann die Bereitstellung von didaktisierten Videogeschichten für die Studierenden motivierend wirken, weil sie unterhaltsam sind und Sprechanlässe bieten:

Wir haben Videogeschichten, es sind immer die gleichen Figuren. Man sagt, „ach ja! Susi wieder!“ Das hat so einen Wiedererkennungswert und da wird schon mal über die Kleidung gelästert. Die Videos sind schon so witzig gemacht, dass die Studenten sich auch zu den Videos äußern und diese sie zum Sprechen anregen. (D9, 74-75)

Was den Einsatz von Apps im DaF-Unterricht betrifft, konnten wir feststellen, dass die jüngere Generation der Dozierenden tendenziell gerne darauf zurückgriff, während die ältere diesen eher mit mehr Skepsis gegenüberstand.

Learning Apps finde ich auch ganz gut, um zwischendurch ein Quiz zu machen oder Fragen zu stellen zu einem Text, den man gelesen hat, genauso wie dieses Mentimeter. Das mache ich oft zum Anfangen, wenn ich etwas einführe, dass ich sage: „Wie findet ihr das oder was assoziiert ihr mit diesem Begriff?“ (D6, 14)

Die Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz in Online-Umgebungen erfordert die Entwicklung zuverlässiger Bewertungskriterien und -methoden. Die Verwendung von Bewertungsrastern mit klar definierten Kriterien für Aussprache, Flüssigkeit, Wortschatz,

Kommunikation und Kreativität trägt dazu bei, eine möglichst transparente und objektive Bewertung der mündlichen Leistung zu gewährleisten.

Die Nutzung simultaner Räume zur Sprechförderung erfordert sorgfältige Planung und Koordination. Für die Effektivität von Sprechaktivitäten in simultanen Räumen sind weiterhin die Zuweisung spezifischer Sprechaufgaben mit klaren Zielen sowie die Festlegung von Kriterien für die Gruppenbildung und Verwendung der Fremdsprache entscheidend.

Ich nutze diese *Breakout Rooms* sehr, sehr gerne, und es funktioniert auch mit den Studenten gut. (D3, 17)

Ansonsten mache ich dann öfter mal kurze Sequenzen in diesen *Breakout Rooms*. Das ist natürlich einerseits ein Vorteil, weil man dann natürlich auch wieder kleine Gruppen bilden kann. Andererseits ist es schwierig, weil ich natürlich nicht kontrollieren kann, was die Studenten in diesen *Breakout Rooms* machen. Also, natürlich schaue ich da rein, ich kann aber nicht in alle Gruppen reinschauen und ich kann auch nicht garantieren, dass sie dann [nicht] doch irgendwann auf Portugiesisch miteinander sprechen (D1, 41-43).

8. Fazit und Ausblick

Die Erkenntnisse und Erfahrungen, die wir im Rahmen unserer Studie zur Effektivität des Online-Sprachunterrichts sammeln konnten, haben einerseits etliche Fragen offen gelassen, andererseits aber auch wichtige Einsichten geliefert. In einigen Aspekten mussten wir feststellen, dass die Antworten seitens der Studierenden nicht so ergiebig waren, wie beim Erstellen der Online-Umfrage anfänglich erhofft.

Insgesamt unterstreicht diese Studie, dass die Entwicklung von adäquaten Strategien zur Fertigkeit Sprechen in der Online-Fremdsprachenvermittlung noch nicht abgeschlossen ist und dass es weiterer Forschung und Entwicklung bedarf, um effektive Lösungen zu formulieren. Wie auch aus den genannten Studien hervorgeht, liegen einige Ansätze vor, eine umfassende Didaktik des Online-Unterrichts, gerade was den Fremdsprachenunterricht im universitären Kontext betrifft, steht jedoch noch aus. Diese Erkenntnisse decken sich mit unseren eigenen Forschungsergebnissen.

Es liegt an uns Hochschuldozierenden, diese Herausforderungen anzunehmen und konstruktive Wege zu finden, um die Herangehensweisen im universitären Online-Sprachunterricht, zu verbessern und den Lernerfolg der Studierenden zu fördern –

einerseits für den Einsatz von Hybridmodellen, andererseits für den Fall, dass wir erneut mit einer ähnlichen Krisensituation konfrontiert werden.

Literaturverzeichnis

- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Forschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. VS.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and using Software*. Sage.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, Video*. Springer.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (Eds.). (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 543-556. Springer.
- Meyermann, A. & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung qualitativer Daten*. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://doi.org/10.25656/01:21968>.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Riemer, C. (2016). Befragung. In D. Caspari et al. (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Narr.
- Theelen, H., & van Breukelen, D. H. J. (2022). The didactic and pedagogical design of e-learning in higher education: A systematic literature review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38 (5), 1286–1303. <https://doi.org/10.1111/jcal.12705>
- Traxler, P. (2023). Die Zukunft der Hochschullehre nach der Pandemie - Ergebnisse eines systematischen Literaturreviews zur postCOVID-19 Hochschullehre. *Workshop Gemeinschaften in Neuen Medien (GeNeMe)*. TUDpress - Verlag der Wissenschaften.

Notas bio-bibliográficas dos autores

Anette Kind, professora auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas, Alemão/Português, na FLUP, tirou o curso de especialização em Tradução na mesma faculdade, o Mestrado em Estudos Alemães pela Universidade Nova de Lisboa, e doutorou-se, pela Universidade do Porto, com uma tese sobre as traduções dos romances de Eça de Queirós, em língua alemã, publicados pela editora Aufbau da ex-RDA. Leciona alemão como língua estrangeira, tradução geral e tradução literária. As suas áreas de investigação são estudos da tradução, tradução literária e linguística comparativa. Tem várias publicações sobre análise contrastiva de erros de interferência e sobre a divulgação da literatura portuguesa pela editora Aufbau. É membro do Centro de Investigação de Linguística da Universidade do Porto (CLUP).

Benjamim de Araújo Corte-Real, estudou em uma escola católica durante o tempo de ocupação indonésia, onde teve aulas de alemão. É licenciado em língua inglesa pela Universidade Satya Wacana em Java Central, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Macquarie em Sydney. Dos anos 2001 a 2023 foi diretor do Instituto Nacional de Linguística e foi reitor durante os 10 primeiros anos da UNTL. Hoje é coordenador local do Dinter (doutorado interinstitucional) em Letras na UNTL em parceria com a Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tem muitos artigos escritos na área de política linguística.

Diana Jordão da Cruz, professora universitária no Departamento de Línguas da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe, licenciou-se em Economia, Ciências Interculturais e Línguas Românicas (Espanhol e Português), na Westsächsische Hochschule de Zwickau, Alemanha, frequentou diversos seminários de doutoramento nas áreas de alemão como língua estrangeira (ALE) e estudos (inter)-culturais, e é doutoranda na área de Ciências Culturais e ALE/Estudos Germânicos na Universidade Técnica de Chemnitz e na Universidade de Leipzig, Alemanha. Leciona ALE, estudos culturais e didática/metodologia do ALE na Universidade de São Tomé e Príncipe. As suas áreas de investigação são ALE nos países lusófonos de África e a pesquisa de motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. Desde 2016, é coordenadora do Centro de Língua Alemã na referida Faculdade, coordena também dois cursos de ensino superior: pós-graduação em ensino

de alemão e a licenciatura em português e alemão. É leitora local do DAAD em STP. Fundou o projeto do ensino-aprendizagem do ALE em São Tomé e Príncipe e impulsionou e organizou o 1º Simpósio SILAPP em 2023.

Jhessyca Castro do Nascimento, é graduada em Letras Português/Alemão e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará e tem especialização em curso na área de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Possui publicações, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, na área de Linguística Contrastiva (par de línguas Português e Alemão) e atualmente é professora de Língua Portuguesa na Rede Pública do Estado do Ceará.

Karin N. R. Indart, é licenciada em Letras Alemão-Português pela Universidade Federal do Paraná, mestre em Avaliação Educacional e doutorada em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho e possui um pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela Universidade do Porto e outro pós-doutoramento em Sociolinguística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é professora convidada no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Timor-Leste. Reside, trabalha e pesquisa em Timor-Leste desde 2003. Desenvolve pesquisa nas áreas de educação, sociologia, sociolinguística, antropologia linguística e linguística aplicada e em especial sobre a língua portuguesa em Timor-Leste.

Katrin Hergert é professora auxiliar no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Doutorou-se pela Universidade Leipzig com uma tese sobre a análise de um corpus português do domínio de informática. Leciona unidades curriculares da área dos Estudos da Tradução, da Tradução Especializada, das Ferramentas de Tradução e do Alemão para fins específicos, entre outras. É diretora do Programa Doutoral em Tradução e Terminologia (em parceria com a Universidade NOVA de Lisboa). É membro integrado do Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro, onde desenvolve investigação nas áreas da Tradução Especializada, da Tecnologia da Tradução, das Linguagens de Especialidade e da Linguística Contrastiva.

Manfred Stoppok estudou Afrikanistik und Ethnologie an der Universität Leipzig. Seit einem Aufenthalt am Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) in Bissau im Jahr 2008 hat er in verschiedenen Kontexten zu Guinea-Bissau gearbeitet. Er ist Autor des Buches *Über das Brühwürfelphänomen in Westafrika*, einer Studie zu einem globalen Konsumprodukt, Vorsitzender der Amilcar Cabral Gesellschaft von 2013 bis 2020 und Organisator verschiedener Workshops und Konferenzen, u. a. in Kooperation mit der guineischen Diaspora in Deutschland (*Nachhaltiger Tourismus in Guinea-Bissau und Kap Verde*, Berlin 2015; *Die Rolle der guineischen Diaspora in der wirtschaftlich-sozialen Entwicklung von Guinea-Bissau*, Hamburg 2019). Sein Interesse gilt insbesondere der Geschichte der Kooperation und Migration zwischen Deutschland und Guinea-Bissau. Er promovierte in der Bayreuth International School of African Studies (BIGSAS) der Universität Bayreuth (2020).

Aktuell forscht und lehrt er zur Geschichte der Elektrifizierung von Guinea-Bissau (*Disruptive Processes in the Electricity Sector of Guinea-Bissau - A History of Electrification, De-Electrification and Re-Electrification 1890-2020*, Fritz-Thyssen-Stiftung).

Marceli Cherchiglia Aquino, Profa. Dra. do Departamento de Letras Modernas do curso de Letras da Universidade de São Paulo (FFLCH - USP), atua na graduação e pós-graduação com pesquisas e ofertas de disciplinas nas áreas de ensino/aprendizagem de língua alemã e linguística aplicada. Tem doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e realizou pesquisas na Ludwig Maximilian Universität München, Leibniz University Hannover, Universidad de Barcelona e Universidad Nacional de Córdoba. Tem experiência e interesse em pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada, com foco em pragmática e análise do discurso; Estudos (inter)/(cross)-Culturais; Ensino e Aprendizagem de Alemão e Português como Língua Adicional em contexto universitário; Análise e Elaboração de Materiais Didáticos para o ensino de Línguas Adicionais; Abordagens Decoloniais. Atualmente é editora-chefe da revista *Pandaemonium Germanicum*, vice-diretora do Centro Interdepartamental de Línguas da USP e coordenadora de diversos grupos de pesquisa com verba da Capes e CNPq.

Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl licenciou-se em Letras - Português/Alemão e respectivas literaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde também concluiu o Bacharelado em Letras na mesma área. Obteve o título de Mestre

em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, com uma dissertação sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de alemão antes, durante e depois do período de ensino remoto emergencial. Atualmente é professora substituta no Setor de Língua Alemã da UERJ, onde leciona disciplinas de Língua Alemã, Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino e Cultura.

Suas áreas de interesse acadêmico incluem o ensino de alemão como língua adicional, a formação de professores de línguas e o emprego de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. A aplicação de recursos digitais tem sido central em suas pesquisas, visando melhorar a interação e o engajamento dos alunos, tanto em contextos presenciais quanto no ensino remoto ou híbrido.

Mergenfel A. Vaz Ferreira, Professora Associada de Língua Alemã no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desde 2011. Entre setembro de 2022 a julho de 2023, atuou como Professora Visitante pelo Programa Gastprofessur do Serviço de Intercâmbio Acadêmico Brasil Alemanha (DAAD) na Friedrich Schiller Universität Jena. É membro da comissão científica do Programa de Escolas Bilíngues da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro para o ensino de alemão. Na UFRJ, atua no curso de Letras (Português-Alemão) e no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA). É mestre e doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e suas principais áreas de interesse são os processos de ensino e aprendizagem de línguas / culturas adicionais, com foco, principalmente, na formação de professores de línguas adicionais e em propostas didáticas para línguas adicionais numa perspectiva crítica e decolonial.

Roberta Stanke, Professora Associada no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), licenciou-se em Letras – Português – Alemão/Português pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especializou-se em Ensino de Alemão como Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia em cooperação com Universität Kassel e o Goethe-Institut, obteve o título de Mestre e de Doutora em Linguística Aplicada pela UFRJ, com período sanduíche (com bolsa CAPES) na Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU Jena).

Na UERJ, atua, na graduação, principalmente, nas disciplinas de Língua Alemã, Estágio Supervisionado Prática de Ensino e Cultura, orienta Projetos de Extensão Universitária para a formação de professores com oferta de cursos livres para a comunidade e de

oficinas de língua alemã em escolas públicas. Na pós-graduação orienta pesquisa em nível de mestrado e doutorado na área de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores, na qual possui diversas publicações. Atualmente coordenada o acordo de cooperação acadêmica com a FSU Jena e é membro do acordo de cooperação com a Georg-August-Universität Göttingen.

Rogéria Costa Pereira, professora-titular da Casa de Cultura Alemã da Universidade Federal do Ceará (UFC), é licenciada em Letras Português/Francês/Alemão, mestre e doutora em Linguística pela UFC, com períodos de pesquisa na Universität zu Köln e na Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. É especialista em Língua, Literatura e Ensino do Alemão pela Albert-Ludwigs-Universität-Freiburg e em Ensino, Teoria e Prática de Ensino de Alemão pela Universidade Federal da Bahia e Universität Kassel. É docente de alemão em cursos de extensão e na licenciatura em Letras Português/Alemão, especialmente em disciplinas de formação de professores. Possui pesquisas e publicações sobre: aquisição e ensino do alemão como língua estrangeira, aquisição e ensino de pronúncia em língua estrangeira, terminologia bilíngue fonética/fonologia, historiografia da linguística contrastiva português/alemão e desenvolvimento de material didático. É membro-fundador da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG), vice-presidente da Associação de Professores de Alemão do Norte e Nordeste (APANOR) e membro do grupo de pesquisa “Zeitgeist: Língua Alemã em Contextos Universitários”.

Simone Auf der Maur, professora auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (UP) e investigadora do Centro Linguístico da UP, é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Faculdade de Letras da Universidade de Zurique (Suíça), mestre em Estudos Alemães pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e doutorada, pela mesma faculdade, em Didática de Línguas com uma tese sobre a competência textual de textos de especialidade na língua estrangeira. É docente de Comunicação Intercultural e de Didática do Alemão Língua Estrangeira, formadora de professores e supervisora no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino na FLUP. Além disso, acompanha os estagiários na elaboração do seu relatório final de estágio. As suas áreas de investigação estão relacionadas com a Didática de Alemão como Língua Estrangeira e com a Comunicação Intercultural.

O ensino do alemão como língua estrangeira na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – do passado ao presente

Contributos no âmbito do I^o Simpósio SILAPP

Die Lehre von Deutsch als Fremdsprache in der Gemeinschaft der Portugiesischsprachigen Länder – von der Vergangenheit bis zur Gegenwart

Beiträge des 1. SILAPP-Symposiums

Org./Hrsg. : Anette Kind & Simone Auf der Maur