

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VIKTORYA ZALEWSKI PIETSCH DOS SANTOS

*MEINE STADT SPRICHT DEUTSCH:*  
MATERIAL DIDÁTICO, LÍNGUA E MEMÓRIA

CURITIBA

2022

VIKTORYA ZALEWSKI PIETSCH DOS SANTOS

*MEINE STADT SPRICHT DEUTSCH:*  
MATERIAL DIDÁTICO, LÍNGUA E MEMÓRIA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre no curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA

Santos, Viktorya Zalewski Pietsch dos  
Meine stadt spricht deutsch : material didático, língua e  
memória. / Viktorya Zalewski Pietsch dos Santos. – Curitiba, 2022.  
1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação em Letras) – Universidade Federal do  
Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação  
em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe.

1. Língua alemã – Falantes de português. 2. Material didático.  
3. Der Kompass (Jornal). 4. Memória. I. Soethe, Paulo Astor, 1968-.  
II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação  
em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **VICTORYA ZALEWSKI PIETSCH DOS SANTOS** intitulada: **MEINE STADT SPRICHT DEUTSCH: MATERIAL DIDÁTICO, LÍNGUA E MEMÓRIA.**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO ASTOR SOETHE, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Outubro de 2022.

Assinatura Eletrônica

03/11/2022 10:12:14.0

PAULO ASTOR SOETHE

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/11/2022 14:23:39.0

GERSON ROBERTO NEUMANN

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica

03/11/2022 11:43:46.0

THIAGO VITI MARIANO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela vida, saúde e curiosidade concedidas a mim na escrita deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Paulo Astor Soethe, meu orientador, por suas gentis correções nesse trabalho e pela vasta indicação de bibliografia.

Aos professores Dr. Thiago Viti Mariano e Dr. Gerson Neumann, por seus ricos apontamentos na banca de qualificação e na defesa deste trabalho.

À Casa da Memória, em Curitiba, cujo acervo digitalizado foi essencial na construção do material do didático apresentado neste trabalho, especialmente durante a pandemia. A digitalização e a área das Humanidades Digitais mostram-se cada vez mais indispensáveis na prática científica.

À UFPR, por fornecer acesso à Educação e à Pesquisa de maneira excelente e gratuita.

Ao meu marido, Nicksson, pela sua presença confortadora durante todo tempo de estudo, escrita e pesquisa, sobretudo em desafiadores tempos pandêmicos.

A todos meus alunos de alemão como língua estrangeira. A aprendizagem de vocês é minha grande motivação para o labor nessa área tão rica.

you never will know  
how much it costs a longing  
the sharp weight on the chest  
of carrying a city  
from the inside

**Paulo Leminski**

## RESUMO

Com o crescente interesse pela língua alemã em diversas partes do mundo, em especial no Brasil, cabe ao pesquisador da área de Alemão como Língua Estrangeira o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para os mais diferentes contextos. Em nosso país, diversas iniciativas vêm sendo criadas para o ensino de alemão em escolas públicas, especialmente em cidades de *background* imigratório. Neste sentido, o presente trabalho visa desenvolver um material didático para o público-alvo em cidades como essas, tendo jornais históricos em alemão produzidos em solo brasileiro como materiais de base. Para o presente trabalho, elegemos o jornal *Der Kompass*, que circulou em Curitiba de 1902 a 1941 e encontra-se integralmente digitalizado. A partir dele, espera-se haver desenvolvido material didático com que o aluno possa desenvolver não apenas competências linguísticas, mas também histórico-críticas. Para a construção desse material, investigamos como a disciplina acadêmica de “Deutsch als Fremdsprache” (DaF, ou seja, “Alemão como Língua Estrangeira”) vem trabalhando com temáticas de *Landeskunde* e, em específico, com as temáticas históricas. Sob uma abordagem baseada nos conceitos de memória e lugares de memória, investigamos de que maneira se opera com eles na chamada Educação Patrimonial, que integra o projeto como área complementar. Visto tratar-se claramente de um trabalho relacionado ao menos a duas disciplinas (Alemão como Língua Estrangeira e História), realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre disciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade. Após isso, estudamos a estrutura e a história do jornal *Der Kompass* e selecionamos anúncios para a criação do material didático, cujo público-alvo são aprendizes de alemão de nível A1/A2.

Palavras-chave: Alemão como Língua Estrangeira; material didático; textos históricos; lugares de memória; Der Kompass.

## ZUSAMMENFASSUNG

Durch das wachsende Interesse an der deutschen Sprache, auch in Brasilien, stellt sich dem Forscher im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache die Aufgabe, die Entwicklung von pädagogischen Lehrstrategien für verschiedene Kontexte zu entwickeln. In Brasilien gibt es verschiedene Ansätze zum DaF-Unterricht an öffentlichen Schulen, besonders in Städten mit Migrationshintergrund. Die vorliegende Arbeit hat den Entwurf einer didaktischen Einheit für diese Zielgruppe zum Ziel, und nimmt deutschsprachige historische Zeitungen, die in Brasilien produziert und veröffentlicht wurden, als Material, das das Lernen motivieren kann. Zu diesem Zweck wurde die Zeitung *Der Kompass* gewählt, die zwischen 1902 und 1941 in Curitiba veröffentlicht wurde, die zudem auch vollständig im Digitalformat vorliegt. Auf Basis der Didaktisierung von ausgesuchten Texten aus diesem Material erhoffen wir uns, dass der Schüler nicht nur sprachliche, sondern auch historisch-kritische Kompetenzen entwickeln kann. Zum Entwurf dieses Materials wurde geforscht, wie das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) mit Themen der Landeskunde, spezifisch mit historischen Themen, umgeht. Insofern beruft sich unsere Untersuchung auf die Konzepte Gedächtnis und Erinnerungsorte, und zwar darauf, wie sie in der sogenannten „educação patrimonial“ („Bildung zum Kulturerbe“) Anwendung finden. Unsere Arbeit bezieht diesen Ansatz ein, bringt daher mindestens zwei Fächer zusammen, DaF und Geschichte. Daher haben wir eine bibliographische Recherche zu Disziplinarität, Interdisziplinarität und Transversalität durchgeführt und hier die Ergebnisse zusammengefasst. Wir analysierten Geschichte und Merkmale der Zeitung *Der Kompass* und wählten zum Entwurf des didaktischen Materials Inserate aus dieser Zeitung aus. Anvisierte Zielgruppe bei der Nutzung des Lehr- und Lernmaterials sind Deutschlerner im Niveau A1/A2.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache; Lehrmaterialien; Historische Texte; Erinnerungsorte; Der Kompass.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Sede do jornal <i>Der Kompass</i> depredada em 1917.....	48
Figura 2 -	Anúncio de uma fábrica de pianos, com destaque para “Alto da Glória”.....	49
Figura 3 -	Anúncio do Cinema Modelo no Theatro Hauer, com a presença de vocábulos em alemão, português e inglês.....	50
Figura 4 -	Anúncio da Casa dos Três Irmãos.....	50
Figura 5 -	Anúncio da Confeitaria Bube.....	51
Figura 6 -	Parte inferior do anúncio de Natal da Casa Inglesa, com destaque para a chamada em português, “Venda de Natal”.....	51
Figura 7 -	Farmácia Stellfeld em 1912.....	53
Figura 8 -	Prédio atual da farmácia Stellfeld .....	53
Figura 9 -	Anúncio da farmácia Stellfeld.....	54
Figura 10 -	Anúncio de artigos da Cervejaria Atlantica.....	56
Figura 11 -	Anúncio de artigos da Cervejaria Atlantica para o Natal e Ano Novo.....	56
Figura 12 -	Anúncio da loja Ao Louvre (Braun & Cia) para a temporada de volta às aulas.....	57
Figura 13 -	Anúncio de artigos de verão da loja Ao Louvre (Braun & Cia) de 1920. ....	58
Figura 14 -	Anúncio da venda de verão da loja Ao Louvre (Braun & Cia) de 1921.. ....	58
Figura 15 -	Fachada da loja Ao Louvre na Rua XV de Novembro em 1920.....	59
Figura 16 -	Fachada da loja Marisa na Rua XV de Novembro em 2017.....	59
Figura 17 -	Anúncio de árvores frutíferas da Loja Flora Curitybana .....	61
Figura 18 -	Interior da Flora Curitybana, de Willy Cramer.....	61
Figura 19 -	Anúncio dos Pianos Essenfelder.....	62
Figura 20 -	Fábrica de Pianos Essenfelder nos anos 10 em Curitiba.....	62

Figura 21 - Anúncio de Natal da Casa Hertel de 1932.....	<b>63</b>
Figura 22 - Anúncio de rodapé da Casa Hertel de 1932.....	<b>64</b>
Figura 23 - Anúncio de baile de máscaras do Verein Deutscher Sängerbund.....	<b>65</b>
Figura 24 - Anúncio de exibição cinematográfica do Handwerker-Unterstützung-Verein.....	<b>66</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
1.1 Alemão na rede pública .....	12
1.2 Jornais históricos como fator de motivação .....	15
<b>2 LANDESKUNDE, ESTUDOS CULTURAIS E NOVOS PARÂMETROS PARA AS AULAS DE DAF</b> .....	<b>18</b>
2.1 A <i>Landeskunde</i> tradicional .....	19
2.2 Os Estudos Culturais .....	20
2.3 Emprego de temas históricos na aula de DaF .....	23
2.4 Conclusões do capítulo .....	27
<b>3 MEMÓRIA</b> .....	<b>28</b>
3.1 O Nascimento da Memória .....	28
3.2 Esquecimento e desmemória .....	30
3.3 Os lugares de memória .....	34
3.4 Patrimônio cultural e Educação Patrimonial .....	34
<b>4 NOVO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ ...</b>	<b>37</b>
4.1 Reduccionismo epistemológico .....	37
4.2 Inter, multi e transdisciplinaridade .....	39
4.3 Transversalidade .....	41
<b>5 O JORNAL <i>DER KOMPASS</i> E UMA CURITYBA ALEMÃ: DELIMITAÇÃO DO CORPUS DE TRABALHO</b> .....	<b>46</b>
5.1 Publicações em alemão no Brasil .....	46
5.2 <i>Anzeigen</i> /Anúncios .....	49
5.3 Curitiba e a urbanização alemã .....	52
5.3.1 Cervejaria Atlântica .....	55
5.3.2 Braun & Cia .....	56
5.3.3 Flora Curitybana .....	60

5.3.4 Pianos Essenfelder .....	61
5.3.5 Casa Hertel .....	63
5.3.6 Clubes e associações.....	64
<b>6 UNIDADE DIDÁTICA (UD) .....</b>	<b>67</b>
6.1 Critérios para a criação .....	67
6.2 Criando uma unidade didática.....	73
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE: Unidade temática .....</b>	<b>86</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua alemã está significativamente presente no Brasil. Um levantamento de 2008 realizado pelo Instituto Goethe de São Paulo indicou a presença de 82.295 aprendizes de alemão (SOETHE, 2010, p. 1624). Em 2015, o número de estudantes passou a 134.588, e, em 2020, decresceu para 117.301 (AUSWÄRTIGES AMT, 2015; 2020), embora sem decréscimo do número de alunas e alunos em escolas da rede oficial de ensino, o que revela a robustez do aumento da oferta. Contamos com 17 universidades que oferecem o curso de Letras - Alemão em nosso território, sendo a maioria delas públicas (VOERKEL, 2017, p. 306).

É importante pontuar que pensar o ensino de alemão no Brasil inclui pensar, na verdade, nos mais diferentes contextos culturais e sociais possíveis. Diversas reflexões têm sido produzidas, por exemplo, sobre as licenciaturas em Letras - Alemão (como VOERKEL, 2017; UPHOFF et al, 2014) e seus cursos de extensão (ELSTERMANN; SIQUEIRA, 2019). Há reflexões sobre aulas de alemão para crianças em situação de vulnerabilidade social, como em Belém (REITER, 2017, p. 18) e para comunidades carentes na cidade de São Paulo (SIMÕES et al, 2010); sobre o ensino de alemão para idosos (SCHMIDT, 2011) e para crianças (QUEROZ; STUTZ, 2016).

Existem também trabalhos sobre o ensino de alemão em contextos de histórico migratório. A cultura da imigração ainda impacta muito os habitantes de determinadas regiões, e ignorá-la seria um profundo erro, visto a importância de considerar o *background* dos aprendizes. Afinal, não existe, fora da Europa, nenhum outro lugar com tantos falantes da língua alemã como no sul do Brasil, mesmo que seu futuro como língua materna esteja ameaçado (KAUFMANN, 2013, p. 29). Muitos são falantes de alguma variedade dialetal, e isso faz com seu aprendizado de alemão-padrão seja diferenciado do que aqueles que só falam português, como mostra Spinassé (2006). De fato, no Brasil foram identificados 14 diferentes grupos dialetais, como o Hunsrückisch, o Pomerano e o Vestfaliano (ALTENHOFEN; MORELLO, 2018, p. 25). E, mesmo onde o alemão não é mais falado, ele pode ser identificado na paisagem linguística<sup>1</sup> da cidade, como em placas de ruas, monumentos e outros espaços – sendo, assim, um ambiente riquíssimo para pesquisadores.

---

<sup>1</sup> Uma das possíveis definições para o termo é, de acordo com Gorter, “o uso da língua em sua forma escrita na esfera pública” (2006, p. 2, tradução livre), como em vitrines, anúncios e cartazes.

Nesses contextos, diversas medidas têm sido discutidas para a manutenção e promoção da língua alemã, como seu ensino nas escolas públicas.

### 1.1 Alemão na rede pública

Apesar de completamente ignorada pela nova Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup>, a discussão sobre a oferta da língua alemã em redes públicas de ensino tem aumentado, visto que cerca de 81% dos alunos da educação básica brasileira estão nas redes municipais, estaduais e federais (BRASIL, 2019, p. 7). A oferta de alemão curricular acontece em regiões específicas do país, especialmente nas localidades de contextos migratórios como forma de manutenção linguística. Nas localidades de referência do Inventário do Hunsrückisch como língua brasileira de imigração (IHLBrl), por exemplo, os pesquisadores encontraram o alemão-padrão sendo ofertado em escolas municipais de 23 municípios, e em escolas estaduais de 7 municípios (ALTENHOFEN; MORELLO, 2018, p. 163). No Paraná, um dos exemplos do ensino de alemão na rede pública é o Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer, na Colônia Witmarsum, que inclusive tem convênio com a Alemanha<sup>3</sup>. Em Curitiba, o alemão não faz parte do currículo, mas é oferecido em algumas escolas estaduais como curso extracurricular pelo CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas), que destina 70% das vagas para alunos da rede estadual.

Para suprir a demanda por professores pela língua alemã na rede pública, a UFPR passou a ofertar desde 2016 o Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Rede Básica (PARFOR), cujo público-alvo são professores formados em Letras que já atuem na rede pública. Com as aulas presenciais acontecendo em Joinville, boa parte dos alunos da Segunda Licenciatura são professores de cidades próximas e com contexto migratório, e alguns também falam alemão dialetal.

---

<sup>2</sup> Em âmbito nacional, uma das problemáticas mais recentes em relação à oferta de alemão na rede pública está na obrigatoriedade da Língua Inglesa imposta pela nova BNCC. Em 2015, uma comissão especializada havia escrito o capítulo “Língua Estrangeira” para a BNCC. Apesar disso, numa decisão profundamente antidemocrática, o Governo Federal decidiu substituí-lo por “Língua Inglesa” e assim sancionou o documento no final de 2017, ignorando manifestações (SOETHE; CHAVES, 2019). O Referencial Curricular do Paraná de 2018, por exemplo, seguindo a nova Base, só menciona a Língua Inglesa em seu documento.

<sup>3</sup> Conforme <https://www.bemparana.com.br/noticia/escolas-oferecem-curso-de-linguas-para-a-comunidade-#.XvJcFmhKjIU> – último acesso em 16 de outubro de 2020.

Assim, a primeira questão levantada em relação ao ensino de alemão em escolas públicas em cidades onde o alemão é ou já foi falado seria o questionamento sobre o próprio termo *DaF (Deutsch als Fremdsprache)*, ou ALE (Alemão como Língua Estrangeira). O quão estrangeira seria, de fato, essa língua? Pensar que ela também é *nossa* língua implica em outros movimentos, já que os falantes de alemão influenciaram profundamente a vida cultural de diversas cidades, especialmente no Sul do Brasil, sem falar daqueles que, ainda hoje, falam a língua como língua materna, o que implica num forte fator identitário. Como escreveu Milene Holdefer, em seu poema *Unser Sproch*, na variedade alemã Hunsrückisch: “Die Sproch ist *unser*, mea misse se scheen finne unn weirer lehre” (HOLDEFER, 2018, p. 47, grifo nosso)<sup>4</sup>.

É fato que a proibição da língua alemã durante a Era Vargas causou duras perdas para a língua e a cultura, como apontou Campos (1998). Altenhofen (2004, p. 84) afirma que “em áreas urbanas com forte presença do português, seu efeito levou a perdas irrecuperáveis das línguas de imigrantes e de seu ensino nas escolas criadas”. Segundo Kaufmann (2013, p. 31), a pressão sobre os grupos de imigração alemã começou a diminuir a partir da década de 70, mas o interesse crescente não foi por elementos autênticos da cultura desses grupos, e sim por características gerais entendidas como alemãs, provocadas pelo turismo, como a Oktoberfest, o que se reflete na educação.

Como testemunho pessoal, presenciei, no encontro com as secretarias de educação envolvidas com o PARFOR, em 2019, uma fala sobre o incentivo à cultura alemã com a apresentação de fotos de danças folclóricas da Bavária. Apesar de toda a complexidade que o termo *cultura* pode apresentar, e das boas intenções de quem promoveu tais danças, apresentar uma cultura folclórica e estereotipada ainda é pouco para o país não-europeu onde mais se fala alemão e cujos falantes da língua influenciaram profundamente a vida em seus mais diferentes âmbitos. Repousa assim, sobre os pesquisadores, a responsabilidade e oportunidade de pensar sobre essas lacunas.

O primeiro problema aqui apontado, então, é a presença da folclorização no ensino de língua alemã. Outro problema, que não diz respeito ao ensino de língua alemã em específico, mas a todas as disciplinas escolares, é o desinteresse dos

---

<sup>4</sup> “A língua é nossa, nós devemos achá-la bonita e continuar a ensiná-la” (tradução livre).

alunos brasileiros pela escola. De acordo com o PNAD<sup>5</sup> de 2019, 29,2% dos entrevistados de 14 a 29 anos abandonaram a escola por falta de interesse em estudar. Assim, se nos propusermos a pensar no ensino de língua alemã no contexto brasileiro - especialmente público -, não podemos ignorar esse fator.

Embora, em razão das delimitações deste trabalho, não estejamos aqui propondo uma discussão sobre todos os possíveis fatores que causam o desinteresse, podemos dizer que o descolamento dos conteúdos disciplinares da realidade do aluno seja um deles (ARAÚJO, 2014). Como será explicado no terceiro capítulo deste trabalho, a *abstração* está muito presente em nosso sistema escolar e, embora seja até certo ponto necessária, pode desconectar o aluno de sua própria realidade, fazendo-o deixar de pensar na realidade ao seu entorno, como seu bairro e a sua cidade.

Qualquer que seja o projeto de ensino de língua alemã aqui pensado, não queremos que ele siga esses mesmos caminhos. Na área de Língua Alemã como língua estrangeira, no Brasil, sabemos que o material didático “é um mediador das relações em sala de aula e detém papel central na experiência de ensino-aprendizagem de ALE” (FERREIRA; GONDAR, p. 69). Também se sabe que a maior parte dos materiais aqui empregados é produzida por grandes editoras alemãs (cf. UPHOFF, 2009, p. 58). Tomlinson (1998a, p. xii, tradução livre) aponta que livros internacionais “não são escritos para aprendizes de uma cultura ou país em particular, e sim se pretendem usar em qualquer turma do nível e idade especificados, em qualquer lugar no mundo”. Tais livros internacionais não são em si um problema, visto que as editoras costumam produzir materiais de qualidade, disponibilizar alguns gratuitamente e ainda organizar treinamentos e encontros. Sabemos, no entanto, que se todos os conteúdos escolares do ensino de língua - pensando, aqui, num contexto de escola pública - forem apenas retirados desses livros, a *abstração* será ainda maior. Como solução para o descolamento entre realidade e aluno, Araújo propõe não apenas uma nova metodologia, mas uma nova epistemologia: a transversalidade, que aborda temáticas que atravessam diferentes campos do conhecimento e que estão atreladas aos temas e conflitos vividos pelas pessoas de uma comunidade. É

---

<sup>5</sup> Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf) - último acesso em 16 de outubro de 2020.

importante ressaltar, também, que os temas transversais estão amparados por documentos legais como os PCNs e a BNCC.

## 1.2 Jornais históricos como fator de motivação

E se, então, a língua alemã na escola pública também pudesse ser trabalhada a partir de um tema transversal, de forma a conversar com outras disciplinas escolares e aproximar o aluno ainda mais de sua realidade, de sua cidade, evitando assim a folclorização e a extrema abstração? E se a língua alemã não fosse apenas uma língua estrangeira, mas também a *nossa* língua?

Seguindo essas direções, propomos um projeto de ensino da língua alemã que possa estimular o aluno a pensar sobre sua própria realidade, contribuindo para um ensino plurilíngue que ainda engatinha no Brasil e para um ensino motivador e integral. Se um aluno de Curitiba observar cuidadosamente sua cidade, por exemplo, encontrará nomes alemães em ruas, em prédios e em sua história. Entenderá que a língua alemã também faz parte da *sua* cidade. Como, no entanto, incentivar esse olhar? Eis uma bela oportunidade para usufruirmos de importantes movimentos de pesquisa de nossas universidades.

Assim, desenvolvemos aqui um projeto de ensino que pode ser aplicado tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior. Nesse projeto, produzimos uma unidade didática para o nível linguístico A2 a partir de um jornal em língua alemã produzido na cidade de Curitiba. Muitos não sabem que, até 1941, havia no país uma abrangente e efervescente comunidade escritora e leitora em alemão, abafada então por um governo populista e ditatorial. De 1852 a 1940 haviam circulado no Brasil mais de 600 títulos de periódicos em língua alemã (SOETHE, 2018, p. 83). Em Curitiba, em 1908, 70 periódicos já haviam sido identificados (VECHIA, 2004, p. 140).

Segundo Soethe (2018), os arquivos dos periódicos em língua alemã permaneceram desconsiderados por décadas devido a diferentes motivos, como, por exemplo, sua raridade e localização em pequenos arquivos fora das universidades. Atualmente, com a digitalização, catalogação e inserção na internet desses documentos, eles podem se tornar acessíveis e estabelecer uma base para criação de projetos de pesquisa em diferentes disciplinas, levando a uma “democratização mais forte das humanidades” (SOETHE, 2018, p. 86). Tal digitalização é realizada por

diversos projetos, como o *dpb digital - Imprensa Alemã no Brasil*, da Universidade Federal do Paraná, que foi patrocinado de junho de 2016 a dezembro de 2018 pela *Fundação Thyssen de Fomento à Ciência* e une diversas instituições no Brasil (e do exterior).

De acordo com Soethe (2018, p. 94), a utilização desses textos produzidos em alemão no nosso território, como os jornais, podem ser mais um fator motivador para aprendizagem da língua alemã. Embora essa seja uma temática bastante nova, não seremos os primeiros a realizar esse trabalho. Le Blanc (2019), em trabalho recente, utilizou artigos do jornal *Rio-Post* que discutiam a abolição da escravatura para um trabalho de ensino de língua alemã e análise do discurso com os alunos em proximidade do dia da Consciência Negra.

Em nosso caso, optamos por trabalhar com o jornal *Der Kompass*, que circulou em Curitiba até 1941 (RENK, 2004) e está disponível integralmente no site da Associação Pró-Memória da Imigração Germânica. O jornal revela o cotidiano da população falante de língua alemã na cidade.

A partir do jornal, diversos temas podem ser trabalhados, como a história e a memória da cidade de Curitiba. Mais especificamente, optamos por um tema transversal amparado por bases legais e relacionado de maneira geral à memória, história e cultura, possibilitando diversos trabalhos entre diversas disciplinas: a Educação Patrimonial.

Neste trabalho, em primeiro lugar, investigamos como a tradicional disciplina de *Deutsch als Fremdsprache* tem trabalhado com temas histórico-culturais em seu escopo, para buscarmos nela nossa orientação inicial.

Após isso, no terceiro capítulo, nos aprofundamos nos conceitos de memória e lugares de memória, que levam a uma abordagem de ensino de temas históricos na aula de DaF considerada promissora por Koreik (2012). Também entenderemos como esses conceitos levam à Educação Patrimonial.

Visto este trabalho tratar, à primeira vista, da conversa entre duas disciplinas (DaF e História), apresentaremos, no quarto capítulo, o desenvolvimento da interdisciplinaridade e de uma nova abordagem epistemológica: a transversalidade, amparada por documentos da legislação educacional vigente em nosso país.

No quinto capítulo, apresentamos o jornal *Der Kompass*, e, junto com ele, as possibilidades de um trabalho transversal para este projeto.

Finalmente, no sexto capítulo, apresentamos a unidade didática construída a partir das investigações anteriores e também das considerações de Bimmel, Kast e Neuner (2011) e Meyer (2014), além do amparo do livro didático *Deutsche Geschichte im Daf-Unterricht* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016).

## **2 LANDESKUNDE, ESTUDOS CULTURAIS E NOVOS PARÂMETROS PARA AS AULAS DE DAF**

Para a realização de um trabalho com materiais históricos na aula de *DaF*, cabe descrever em linhas gerais a maneira como a disciplina, em seu âmbito internacional, já abordou o assunto. A maneira como contemplar temáticas extralinguísticas, tais como fatos históricos e geográficos, mudou de acordo com a própria transformação da disciplina *DaF* e a de outros campos de estudo que exercem influência sobre ela.

O termo tradicional para designar a mediação de assuntos extralinguísticos no ensino de *DaF*, fundamentalmente ligados a informações sobre o país (“Land”) ou países em que se fala o idioma em questão, é *Landeskunde*. Para Altmayer (2010, p. 1378), a *Landeskunde* seria uma disciplina componente de *DaF* (uma *Teildisziplin*) que, antigamente, costumava ser entendida apenas por sua aplicabilidade, isto é, seu uso prático no ensino, e apresentava um relacionamento “mal resolvido” com disciplinas como Sociologia, História ou Política.

Para Koreik e Pietzuch (2010, p. 1442), no entanto, a *Landeskunde* hoje já não pode mais ser compreendida como uma subdisciplina, mas muito mais como um conceito teórico que serve como modelo de interpretação para designar as dimensões socioculturais da língua, sua aquisição e seu uso nos debates da área de didática de língua estrangeira. Tamanha mudança no significado carregado pelo termo *Landeskunde* implicou em diversas tentativas de substituí-lo, sem sucesso (KOIREK; FORNOFF, 2020, p. 593).

Para compreender como a área de *DaF* contemplou os elementos extralinguísticos (como aspectos históricos, geográficos e culturais) nas últimas décadas, proponho um resgate panorâmico de como se deu o relacionamento do ensino de *DaF* com esses elementos – ou com a *Landeskunde*, entendendo a dificuldade de apreensão do termo –, seu desenvolvimento, e, por fim, sua passagem para os Estudos Culturais, mais amplamente aceitos nos dias de hoje.

## 2.1 A *Landeskunde* tradicional

*Landeskunde*, área de estudos incluída dentro do ensino e didática de línguas estrangeiras, passou por diferentes mudanças - e diferentes nomes - ao longo do último século, acompanhando a mudança no ensino de línguas estrangeiras.

O nome *Realienkunde* foi empregado no final do século XIX e opunha-se ao método até então utilizado de Gramática-Tradução, que privilegiava a tradução de clássicos literários e a transmissão de conhecimento gramatical. A *Realienkunde*, ao contrário, valorizava o conhecimento utilitarista sobre o país e as pessoas (“Land und Leute”) e assim se opunha a essa antiga tradição filológica. Eram transmitidos os conhecimentos sobre o dia a dia no país-alvo e em especial conhecimentos sobre “geografia, história, estrutura do Estado e contexto econômico” (2010, KOREIK; PIETZUCH, p. 1445), isto é, a formação linguística era realística (*realistisch*). No pano de fundo da *Realienkunde* estava um forte comprometimento com o pensamento positivista do século XIX, além do trânsito e do comércio internacional em crescimento. Hoje ela pode ser denominada *Kognitive Landeskunde* (ZEUGNER, 2009, p. 9) ou *Faktuale Landeskunde*. Esse ensino de *Landeskunde* foi criticado principalmente por sua abordagem enciclopédica e sua crença numa totalidade de cultura, tentando compreender culturas estrangeiras como unidades únicas e ignorando que essas culturas também estão em constante contato e trocas com outras. Para Zeugner (2009, p. 10), o estudo de uma cultura nunca é um produto “final”, e sim um projeto em contínuo andamento, visto que as culturas estão sempre em mudança.

No começo do século XX, o termo foi substituído por *Kulturkunde*, cujo objetivo era retratar a cultura estrangeira em sua totalidade e assim compreendê-la em contraste com a própria cultura, de modo a compreender-se assim o *Volkscharakter*<sup>6</sup> do outro. Nos anos 30, contrapor uma suposta essência da cultura alemã estereotipada com outras culturas levou a *Kulturkunde* a aproximar-se da ideologia de raças do nacional-socialismo (2010, KOREIK; PIETZUCH, p. 1446).

Nos anos 60, o termo predominante tornou-se *Landeskunde*, que, apesar das críticas, permanece. Abarca uma infinidade de estudos, e, de acordo com Koreik e

---

<sup>6</sup> O termo pode significar “características específicas de um povo ou tribo”, conforme <https://www.dwds.de/wb/Volkscharakter> - último acesso em 16 de outubro de 2010.

Pietzuch (2010, p. 1446), isso se deve em parte à sua imprecisão conceitual e em parte a toda a variedade de estudos que veio a se desenvolver sob esse conceito.

Para Zeugner (2010, p. 9), o termo *Landeskunde* é extremamente difícil de ser definido, e tem sido empregado para nomear diferentes movimentos. Nas ABCD-Thesen (1990, p. 14), importante documento sobre o assunto, consignado pelos países que têm alemão como sua língua oficial, e por isso uma referência para a área de *DaF* como um todo, o termo *Landeskunde* é definido como

ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung. Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach. Landeskunde ist nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. Ein solches Verständnis von Landeskunde widerspiegelt das Konzept des sich herausbildenden «Europa der Regionen».

As ABCD-Thesen (1990, p. 15) também afirmam ser a principal atividade da *Landeskunde* não a informação, mas a sensibilização e o desenvolvimento de estratégias e habilidades no relacionamento com culturas estrangeiras, de maneira que uma tolerância crítica possa ser desenvolvida.

Este foi um movimento importante para a *Landeskunde*, causado pelo interesse da área de ensino de línguas, desde o começo dos anos 80, na inseparabilidade entre ensino linguístico e cultural. Para Zeugner (2010, p. 11), entender a cultura e as pessoas tornou-se tão importante, nesse movimento, quanto desenvolver uma competência comunicativa na língua. É por isso que essa *Landeskunde* pode ser classificada como uma *interkulturelle Landeskunde*.

## 2.2 Os Estudos Culturais

A área continuou a sofrer mudanças, em especial, com a transformação dos estudos de *Landeskunde* para o que é chamado de Estudos Culturais, processo que se iniciou no meio dos anos 90 e não aconteceu apenas na área de *DaF*, mas também nas áreas de ensino de outras línguas estrangeiras, em parte devido a tradições e noções científicas e acadêmicas especializadas que perderam sua legitimidade ao longo do século XX. A transição foi impulsionada pela virada cultural (*cultural turn*) dos anos 80, que abalou e questionou os limites disciplinares tradicionais e abriu

perspectivas do desenvolvimento de uma *Landeskunde* tradicional para uma área independente de Estudos Culturais (ALTMAYER, 2010, p. 1379). Segundo Altmayer, faltava à disciplina de *Landeskunde* uma “dignidade científica própria” (p. 1378) que a colocaria em igualdade com outras áreas como a pesquisa em aquisição de segunda língua ou literatura.

No início do novo milênio, Altmayer (2004) já afirmava que o conteúdo cultural no ensino de línguas estrangeiras teria um papel ainda mais importante que anteriormente. Diferentes fatores como a globalização e o “*clash of civilizations*”<sup>7</sup> tornavam centrais as habilidades de compreensão e comunicação intercultural e de lidar com a diversidade, além de gerar um novo desafio para o ensino de línguas estrangeiras. O estudo da *Landeskunde* acabou por se mostrar, então, ainda mais desatualizado, não apenas conceitualmente, mas também em termos de conteúdo. Para Altmayer, seu objetivo de aprendizagem permaneceu incerto e não expressava as perspectivas do aluno.

Na área de ensino de língua inglesa nos países de fala alemã, os estudos de *Landeskunde* transformaram-se em Estudos Culturais (*British Cultural Studies*), e as pesquisas acadêmicas na área se intensificaram ao pensar em adaptações desse campo para a sala de aula. O surgimento dos *British Cultural Studies* pode ser identificado pela década de 50 como uma resposta de intelectuais de esquerda a uma tradição que julgava cultura apenas como aquela normatizada por uma pequena elite. Os fundadores desses estudos almejavam um igual reconhecimento para formas de expressão e comunicação até então consideradas inferiores, como a cultura popular e de trabalhadores. Nos anos 70, diferentes abordagens foram integradas aos estudos culturais: psicanálise, estruturalismo e pós-estruturalismo, semiótica e o marxismo cultural de Gramsci e Althusser. Outras categorias passaram a ser pesquisadas para além das tradicionais classes: gênero, raça e identidade étnica. Essa mudança de foco levou a um *boom* sem precedentes nos Estudos Culturais, que se estabeleceram na Austrália e nos Estados Unidos e depois em muitos outros países, mas com força principalmente em outros países de língua inglesa, tais como a Índia. Já nos países de fala alemã, um encontro com os Estudos Culturais começou relativamente tarde, sendo considerado 1999 o ano de iniciação, quando surgiram três compêndios sobre

---

<sup>7</sup> Referência à teoria de Samuel Huntington, surgida após o fim da Guerra Fria e mais conhecida depois do 11 de setembro (CRUZ, 2015).

o assunto. Além da Anglística, outras áreas que passaram a abordá-los foram a Sociologia da Cultura e os Estudos sobre Mídia (*Medienwissenschaft*) (ALTMAYER, 2004, p. 5).

A área de DaF, contudo, não seguiu o mesmo ritmo. A procura por uma base científico-cultural para a *Landeskunde* foi formulada sob diversas perspectivas, mas dificilmente encontrou resultados. Um dos primeiros problemas delimitados por Altmayer (2004, p. 3) a respeito se encontrava no próprio termo da área de estudo. Surgiram opções como *Landeskunde als Wissenschaft* (*Landeskunde* como ciência), *Landeswissenschaft*, *Landesstudien*, *Deutschlandstudien* e *Kulturstudien*. Para fortalecer o carácter científico do estudo, Altmayer (2004, p. 4), mesmo ciente dos problemas de delimitação, preferiu o termo *Kulturwissenschaft*, por ser esse um termo empregado em outras humanidades. Outro termo constantemente evocado por Altmayer nesse mesmo sentido é o termo *wissenschaftliche Landeskunde*. De maneira geral, irei subsumir os termos sob a designação geral Estudos Culturais.

Para além dos termos, Altmayer (2004, p. 6) explica o que seriam os Estudos Culturais da área de DaF: não seriam uma disciplina de mera aplicação - que pega emprestados estudos de outras áreas e os aplica na aula, mas uma prática de pesquisa independente, porém que funcionaria de modo transdisciplinar, assim como o próprio DaF. O foco dessa disciplina não seria primariamente a cultura, e sim a resolução de problemas relacionados à cultura para o ensino de alemão como língua estrangeira, não vendo a cultura dos lugares de fala alemã *per se*, e sim pensando no sentido do ensino e no que o próprio Altmayer chama de uma aprendizagem de *Landeskunde* (*landeskundliches Lernen*).

Altmayer (2004, p. 7) classifica os Estudos Culturais na área de DaF como estudos do texto e da comunicação (*Text- und Kommunikationswissenschaft*), visto que a própria aprendizagem de *Landeskunde* se daria no encontro com textos da língua-alvo e então com a procura, nesses textos, por conhecimentos sobre o contexto, reconstruindo-os e tornando, então, os aprendizes conscientes desses conhecimentos. Diversos textos podem ser trabalhados, como outdoors, músicas, quadrinhos, programas de televisão, notícias e até mesmo leis - além, claro, de textos literários, como poemas e contos.

A análise desses textos a partir dos Estudos Culturais tornaria conhecidos ao aprendiz de alemão os “padrões interpretativos culturais” (*kulturelle Deutungsmuster*).

Esses padrões são amplamente difundidos no interior de uma língua e de uma cultura, de maneira que apresentam grande importância para a compreensão e formação de sentidos do aprendiz (ALTMAYER, 2004, p. 8). De acordo com Koreik (2020, p. 594), embora seja empregado de diferentes maneiras, o conceito de *kulturelles Deutungsmuster* pode ser considerado amplamente aceito em nosso campo até os dias de hoje, ocasionando uma verdadeira mudança de paradigma no campo.

É importante pontuar que a palavra “*kulturell*” em *kulturelles Deutungsmuster* não indica uma cultura como crenças e costumes de um grupo nacional de pessoas, mas sim um conjunto de dinâmicas que fornece significado e sentido na significação discursiva da realidade, na atuação cotidiana das pessoas. Os padrões culturais interpretativos estão contidos, isto é, textualmente “armazenados” nos fundos de conhecimento de que um grupo dispõe (ALTMAYER, 2007, p. 14). No ensino de alemão como língua estrangeira, o objetivo é que o aprendiz, ao se deparar com um texto na língua estrangeira, possa refletir sobre esses padrões disponíveis e então os adaptar, reestruturar, mudar ou desenvolver para que possam corresponder aos padrões de que o texto faz uso e ter uma posição crítica ou afirmativa sobre eles (ALTMAYER, 2004, p. 18). O aprendiz, então, pode atribuir ao texto um significado cultural apropriado.

Mesmo os falantes nativos da língua em questão podem desconhecer os padrões culturais implicados no texto. Para que eles possam se tornar objeto de aprendizagem na aula de DaF, portanto, é necessário sistematizá-los, tornando-os explícitos, visíveis e passíveis de serem aprendidos (ALTMAYER, 2004, p. 19).

### 2.3 Emprego de temas históricos na aula de DaF

E como as temáticas históricas, mais especificamente, podem ser abordadas nas aulas de DaF? Para Koreik (2010, p. 1478), é indiscutível que elas façam parte dos assuntos de *Landeskunde* a serem trabalhados nas aulas de DaF. Ele considera que as ideias das ABCD-Thesen sobre o trabalho com temas históricos continuam preponderantes:

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Themen sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst (ABCD-THESEN, 1990, p. 17).

Desde a publicação das ABCD-Thesen, a abordagem divulgada foi um trabalho mais reflexivo e perceptivo com temas históricos, deixando a transmissão factual em segundo plano (KOREIK, 2012, p. 5). Assim, o objetivo das temáticas históricas seria permitir uma compreensão da conexão entre o passado, o presente e o futuro, além da historicidade de seus valores - permitindo aqui um interessante trabalho com os padrões culturais interpretativos. Koreik (2010, p. 1479) exemplifica apontando o altíssimo número de espaços de teatro nos países de fala alemã<sup>8</sup>, e explica que tal fenômeno não pode ser entendido sem a compreensão da multiplicidade de estados alemães até o segundo terço do século XIX, da conexão entre cidade e teatros feita pela burguesia e dos teatros urbanos como símbolo da emancipação ante a aristocracia. Para o aluno, então, o objetivo dos conteúdos históricos não é a acumulação de conhecimento, mas o desenvolvimento da habilidade de situar fenômenos específicos em um contexto mais amplo.

Existiram alguns empecilhos para o trabalho nesse sentido. Embora a história dos países de língua alemã desempenhe um importantíssimo papel nos temas de *Landeskunde*, explicando o presente e ajudando a apresentar padrões culturais interpretativos, o mais comum, na realidade, é que sejam empregados livros didáticos nas aulas de DaF que abordem a História muito brevemente (KOREIK, 2010, p. 1479). Koreik (2010; 2012) aponta que o trabalho com temas históricos segundo recomendam as ABCD-Thesen seria uma exigência muito alta, que poderia ser cumprida apenas limitadamente, dependendo de uma série de fatores, como, por exemplo, a idade dos aprendizes, suas motivações para a aprendizagem da língua e sua formação prévia. Trabalhar com uma abordagem histórica factual também pode ser delicado, pois muitas vezes os aprendizes vêm de uma cultura de ensino positivista da história, isto é, na qual o conhecimento histórico não é questionado. No entanto, é certo que a disponibilização de materiais históricos e a escolha de temas pode tornar os aprendizes mais conscientes da sua própria relativização histórica. É relevante lembrar que o próprio campo da História também é um campo controverso,

---

<sup>8</sup> O site Vienna.at, por exemplo, apontou a cidade de Wien como a de maior densidade de teatros no mundo. Toda noite, são oferecidos 70 mil lugares (assentos) em teatros e concertos na cidade: <https://www.vienna.at/welttheatertag-am-27-maerz-wien-hat-die-groesste-theaterdichte-weltweit/3530683> - último acesso em 16 de outubro de 2020.

cujas diferentes teorias, abordagens e descobertas de novos materiais podem levar a diferentes correntes de pensamento.

Embora a transmissão de conhecimento factual histórico seja há tempos criticada - especialmente após o desenvolvimento da abordagem comunicativa -, ela continuou sendo praticada ao redor do mundo. Na Alemanha, por exemplo, desde 2005, foram desenvolvidos capítulos sobre história para livros utilizados em cursos de integração de refugiados ou imigrantes, e isso a partir do viés da transmissão factual:

Einer der vier Themenschwerpunkte lautet "Überblick über die jüngere deutsche Geschichte", wobei bis jetzt allerdings nicht umfassend untersucht worden ist, inwieweit damit tatsächlich eine Horizonsweiterung erreicht wird, oder - wovon leider auszugehen ist - ob nur Fakten für den anschließenden Orientierungstest auswendig gelernt (und dann bald auch wieder vergessen) werden (KOREIK, 2012, p. 5-6).

Na contramão da mera transmissão de fatos, Koreik (2010, p. 1482) aponta que, nos últimos anos, as categorias de memória e memória coletiva ganharam peso na disciplina de *DaF/DaZ*, com conhecimentos, por exemplo, da história oral fornecendo uma base para a produção de materiais. Um dos exemplos de uma abordagem alternativa bastante promissora relacionada à memória foi seguida por Schmidt e Schmidt (2007) no desenvolvimento do livro *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Essa obra refere-se a estudo em que o conceito de *Lieux de mémoire*, ou lugares de memória, desenvolvido por Pierre Nora (1993) foi adaptado para aulas de DaF, após a escolha de 13 lugares de memória que serviram de ponto de partida para o desenvolvimento de material didático e concepção de atividades de ensino. O objetivo da didatização dos lugares de memória foi menos um ensino instrucional por parte dos professores e mais o incentivo da construção de significados históricos por parte dos aprendizes. Ponto fundamental para a construção das unidades didáticas foi a utilização de diversas fontes históricas, como “fotografias, gravuras, gráficos, caricaturas, textos, poemas, mapas, canções e documentos orais” (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016, p. 7, tradução livre). Os *lugares de memória* serão abordados mais profundamente no próximo capítulo deste trabalho.

Quanto à utilização de fontes históricas no ensino de DaF, Koreik (2012) ressalta dois pontos importantes. Em primeiro lugar, os temas escolhidos para serem trabalhados em sala de aula devem apresentar uma conexão com a atualidade ou um valor de conhecimento específico para o público-alvo. Em segundo lugar, a escolha

de textos de fontes históricas deve levar em consideração o nível de vocabulário dos alunos:

Eine veraltete Lexik, Begriffe mit einer speziellen zeitgebundenen Konnotation sowie syntaktische Besonderheiten, die nicht mehr der aktuell verwendeten deutschen Sprache entsprechen, erschweren nicht nur das Textverständnis, sondern werfen auch die Frage auf, welcher Gewinn für die Sprachausbildung erreicht werden kann. (KOREIK, 2012, p. 4).

Essa é, então, uma questão que deve ser trabalhada a partir de cada grupo de alunos, em específico. Se se trata, por exemplo, de um grupo de estudantes universitários para o qual uma das ênfases é História, haverá poucas barreiras. Se forem estudantes que desejam o alemão apenas como qualificação adicional e não tenham ênfases relacionadas à História, talvez a escolha dos textos possa ser algo a reconsiderar. Se mais textos de fontes históricas forem tratados consecutivamente, é importante observar que a progressão linguística e de conteúdo histórico ocorra conjuntamente.

No emprego de fontes históricas textuais na aula de língua estrangeira, ainda que sem perder de vista a especificidade da disciplina, é imprescindível observar questões fundamentais também para o ensino de História.

- Primeiro, em relação à autoria: quem é o escritor do texto? Qual seu cargo, seu papel social e sua relação com os eventos mencionados no texto?
- Segundo, em relação a sua temporalidade: quando, onde e por que o texto foi escrito? Qual o distanciamento temporal da escrita em relação ao acontecimento?
- Terceiro, o gênero do texto: a partir desse gênero, quais enunciados podemos esperar? Como o texto é transmitido?
- Quarto, o tema e suas afirmações: quais eventos são mencionados e o que é comunicado?
- Quinto, a interlocução: a quem o texto é endereçado? Quais propósitos são pretendidos nessa comunicação? Quais os argumentos para isso?
- E sexto, a forma de apresentação (*Darstellungsweise*): quais são os instrumentos linguísticos e retóricos?

Esse último ponto permite um trabalho ainda mais intensivo com a língua nas aulas de DaF (cf. SAUER, 2008, p. 190, apud KOREIK, 2012, p. 8).

Fica claro, portanto, que o texto histórico por si só não é o suficiente para que o aluno o interprete. Koreik (2012) recomenda o emprego de material adicional com informações sobre o autor, seu contexto e o gênero.

#### 2.4 Conclusões do capítulo

A partir da literatura levantada anteriormente, é possível apontar alguns cuidados para a construção de nossa dissertação e da proposição de uma unidade didática, como parte dela: (1) não queremos simplesmente apresentar conhecimento factual, com enumeração de dados históricos, e sim incentivar o aluno a refletir sobre o passado para que possa entender seu presente; (2) para entender o presente, é necessário que a história social e cotidiana e a memória sejam valorizadas, e não apenas os “grandes atos” - e tal aspecto encaixa-se muito bem na valorização de textos de um jornal do começo do século XX; (3) a escolha das fontes textuais históricas deve ser empreendida com muito cuidado e reflexão, tendo-se em vista o público-alvo da aula de DaF.

Como nesta dissertação objetivamos defender que o aluno possa não apenas desenvolver competências linguísticas em alemão, mas também desenvolver uma visão histórica sobre sua própria cidade, com um olhar para a língua alemã como também sua, identificamos o trabalho com *memória* e *lugares de memória* como altamente apropriado para esse fim. Cabe, agora, um aprofundamento sobre esses dois conceitos, utilizados por Schmidt e Schmidt (2007) na construção do material *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*, considerado por Koreik (2012) uma abordagem promissora no ensino de língua alemã como língua estrangeira.

### 3 MEMÓRIA

Iremos estudar, neste capítulo, o conceito *memória*, visto sua grande relevância atual não apenas na disciplina de DaF, mas também para as humanidades em geral. Veremos seu desenvolvimento e suas diferenciações com a História. Após isso, vamos nos aprofundar na forma como a memória se desenvolve, também em relação à língua. Finalmente, será trabalhado o conceito de *lugares de memória*, o qual está relacionado à chamada Educação Patrimonial, altamente relevante para este trabalho.

#### 3.1 O Nascimento da Memória

Na Historiografia, a ideia de memória coletiva foi considerada por alguns profissionais como o “lado pobre” da História, como um depósito de informações, lembranças passivas e dados não-problematizados, enquanto a História seria a problematizadora desses vestígios humanos (cf. BARROS, 2011). Tal concepção da memória, contudo, não é a que prevalece nos dias de hoje. Sabe-se que mesmo a memória individual biológica não é um processo passivo, e sim ativo, dinâmico e complexo, que envolve não apenas a ordenação, mas a releitura de vestígios. Somos capazes de selecionar, organizar e sistematizar aquilo que lembramos (cf. BARROS, 2011; PADRÓS, 2001).

A memória tem uma forte dimensão coletiva, pois ela é comunicada através da linguagem, que é um produto social. Hoje sabemos que a memória nunca é um produto apenas do próprio indivíduo, pois ela também resulta das lembranças compartilhadas de outras pessoas. A interação entre as memórias individuais reforça memórias em comum e forma a memória do grupo, a memória coletiva. Padrós (2001, p. 83) explica que “são os indivíduos que lembram, mas são os grupos sociais que determinam o que deve ser lembrado e como deve sê-lo”. A memória torna-se então tanto uma fonte para o historiador quanto seu próprio objeto de estudo (PADRÓS, 2001).

É necessário ter em mente dois atributos da memória: (1) ela é seletiva, é feita de lembranças e esquecimentos, selecionando o que deve ser lembrado e preservado; (2) ela é um fator de identidade, de coesão identitária, representando interesses de partes ou de toda comunidade (PADRÓS, 2001; LE GOFF, 1990).

Antes da escrita, havia o que Le Goff (1990) chama de memória étnica, isto é, uma memória oral que parecia ordenar-se em torno de três temas: mitos de origem, prestígio das famílias dominantes (através de, por exemplo, genealogias), e o saber técnico transmitido por fórmulas ligadas à magia religiosa. A partir do surgimento da escrita, há uma profunda transformação na memória coletiva. A acumulação de inscrições em templos, cemitérios, praças e avenidas, na Grécia e na Roma antigas, por exemplo, obrigavam os habitantes a “um esforço extraordinário de comemoração e de perpetuação de lembrança” (LE GOFF, 1990, p. 432), sob um caráter publicitário de ostentação. Grupos dominantes passam a organizar o que deveria ser constantemente lembrado pelas próximas gerações. Também há o surgimento de documentos, e reis criam arquivos e bibliotecas. Essa escrita está intimamente ligada ao desenvolvimento das sociedades urbanizadas e tem o objetivo de fixar tudo o que a memória cerebral não consegue de maneira completa, como atos financeiros, dedicatórias e calendários.

Na Idade Média ocidental, a memória coletiva sofre grandes transformações, especialmente por uma profunda cristianização da sociedade. Tanto o judaísmo quanto o cristianismo se constituem pela contínua rememoração dos atos salvíficos de Deus no passado, e sua tradição e seu livro sagrado insistem na necessidade de lembrança, como na instituição da ceia por Jesus: “Fazei isso em memória de mim”. Assim acontecem diversas comemorações anuais e liturgias, como no Natal, na Quaresma e na Páscoa. Também há as festas dos santos, geralmente comemoradas no suposto dia de seu martírio, influenciadas pelos cultos pagãos dos antepassados, difundindo assim a forte associação entre morte e memória. Desenvolve-se o costume da oração pelos mortos e também as igrejas passam a ter *libri memoriales*, com nomes de pessoas benfeitoras da comunidade, vivas ou mortas, cuja lembrança deveria ser guardada e por quem se deveria rezar. As inscrições costumavam ser muito semelhantes: “Quorum quarumque reolimus *memoriam*, aqueles ou aquelas cuja memória lembramos” (LE GOFF, 1990).

Paralelamente, no entanto, a memória oral continuou a desenvolver-se fortemente na Idade Média, como se pode ver com os exercícios de memorização dos escolásticos. A próxima revolução na memória se dará com o desenvolvimento da imprensa, com a multiplicação de livros e publicações. No século XVIII proliferam-se enciclopédias, dicionários e obras técnicas; bibliotecas públicas e arquivos nacionais

são inaugurados nas principais metrópoles do Ocidente. No fim do século começaria a “era dos museus públicos e nacionais” (LE GOFF, 1990, 465)

Há também uma “explosão do espírito comemorativo” (LE GOFF, 1990, p. 462). A Constituição Francesa de 1791, no final de seu título I, declara o estabelecimento de festas para conservar a recordação da Revolução Francesa, que depois acabaram por se resumir à celebração do dia 14 de julho, um dia no qual nenhum sangue foi derramado.

No fim do século XIX e no início do século XX, uma importante manifestação da memória surge, essa já muito mais democrática que os monumentos: a fotografia, que multiplica a memória e “dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica” (p. 466). Nos dias de hoje, temos a grande revolução da memória causada pela memória digital.

A memória nunca é neutra, “as lembranças não são registros passivos ou aleatórios da realidade” (PADRÓS, 2001, p. 81). Sempre são feitas escolhas, conscientes ou não, do que deve ser lembrado – e do que deve ser esquecido.

### 3.2 Esquecimento e desmemória

Como já apresentado anteriormente, a memória não representa o que de fato aconteceu (objetivamente) no passado, pois, estando numa dimensão social, ela é marcada por disputas de poder e elementos culturais e políticos. Sabendo que lembrar o passado é essencial para estabelecer identidade (cf. PADRÓS, 2011, p. 82), muitas vezes uma memória pode ser excessivamente simplificadora, como uma nostalgia que induz ao passado que deva ser lembrado. Ela não raro aponta para um passado “perfeito”, para que não seja necessário enfrentar os próprios dilemas do presente.

A manipulação da memória não é algo novo: os senadores romanos, por exemplo, encontraram uma arma contra a tirania imperial ao fazer desaparecer o nome do antigo imperador dos documentos e dos monumentos (LE GOFF, 1990, p. 442). No século XX, contudo, “o domínio sobre a informação e a comunicação redimensionou a apropriação da memória num nível quase absoluto” (PADRÓS, 2001, p. 85). As ditaduras tanto de direita quanto de esquerda no século XX ocuparam-se

de eliminar, transformar, manipular ou até maquiar vestígios do passado para que determinados elementos dele fossem esquecidos.

Também é complexa a passagem de reconversão das ditaduras para a democracia. Nas pós-ditaduras da América Latina, especialmente com as vítimas desaparecidas, o que ocorreu muitas vezes foi a própria *desmemória*, que é ainda mais profunda que o esquecimento, pois não se pode esquecer o que nem se conhece. Há um desconhecimento sobre quem decidiu pelo desaparecimento dos corpos, por exemplo. Após a ditadura, com um silêncio oficial institucionalizado, foi fácil desresponsabilizar os culpados através da anistia e da amnésia (PADRÓS, 2001).

No Brasil, o apagamento da memória deu-se muitas vezes com ênfase linguística. Podemos dizer que, se a memória é essencial para a identidade, e se uma das formas de transmissão e manutenção da memória coletiva dá-se através da língua - como enfatiza Le Goff (1990), ao apontar para a memória oral e a memória escrita -, a proibição de falar a língua materna representa, então, um ato contra a própria identidade e memória.

Nosso país foi constantemente marcado por políticas linguísticas repressivas. No século XVIII, por exemplo, o tupi geral era amplamente difundido e servia de língua veicular entre índios, negros e brancos. Em 1758, Marquês do Pombal publicou o documento *Diretório dos Índios*, com o argumento de que a imposição do idioma dos conquistadores sobre os conquistados é uma prática que os civiliza, tirando a “barbaridade dos seus antigos costumes”, e que promove afeto, veneração e obediência ao Príncipe. Assim, o decreto proibia manifestações linguísticas que não fossem em português:

será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Lingua Portugueza, não consentindo de modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucção nesta materia, usem da Lingua propria das suas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza, na forma, que Sua Magestade tem recômandado em repetidas ordens, que até agora se não observáraõ com total ruina Espiritual, e Temporal do Estado (OLIVEIRA, 2008, p. 4).

Estima-se que, antes da chegada dos portugueses, 1078 línguas indígenas eram faladas no território brasileiro. Hoje são cerca de 170 (OLIVEIRA, 2008, p. 3). É evidente o fato de que o glotocídio não foi feito apenas com leis, mas com a própria exterminação dos povos indígenas.

E quanto às línguas africanas? Se cerca de quatro milhões de africanos foram trazidos à força para o Brasil<sup>9</sup>, por que nada aprendemos sobre suas línguas maternas? Alkmin (2007) afirma que é bastante conhecida a ausência de dados históricos sobre a realidade linguística dos escravizados no Brasil:

O silêncio sobre a história linguística de negros e escravos brasileiros causa uma certa perplexidade: como interpretar a ausência de registro histórico? Por que cronistas, viajantes, historiadores, ao longo do período colonial, pouco ou quase nada relataram a respeito dos usos linguísticos de uma parcela tão significativa da população do Brasil? (ALKMIN, 466, 2007).

Existem alguns documentos históricos sobre as línguas de origem africana presentes entre os escravizados. Como o documento *Arte da língua de Angola*, publicado em 1697 em Lisboa, mas redigido em Salvador pelo Padre Pedro Dias, um jesuíta. O documento se constituía numa gramática da língua quimbundo, falado pelos escravizados trazidos da Angola. Padre Antônio Vieira afirmava que, nos anos 1660, “havia 23.000 escravos africanos catequizados na língua de Angola” (PETTER, 2006, p. 72). Sabemos que, apesar da assimilação forçada, as línguas africanas influenciaram o próprio surgimento do Português Brasileiro.

Exemplos mais recentes de políticas linguísticas repressivas, ainda que bem distintos, são os que se referem ao uso do respectivo idioma pelos imigrantes que vieram ao Brasil a partir do século XIX. Por volta de 1830, por exemplo, já havia preocupação entre os políticos brasileiros com a assimilação dos primeiros imigrantes alemães (cf. ALTENHOFEN, 2004, p. 84), já que, de acordo com Oliveira (2009), a estrutura minifundiária familiar e a colonização homogênea garantiam as condições para a manutenção linguística e cultural desses imigrantes.

De fato, os imigrantes alemães e seus descendentes muito influenciaram a vida cultural brasileira, principalmente no sul do Brasil, sendo responsáveis por diversas escolas, além de jornais, músicas e associações de ginástica e teatro (SOETHE, 2010, p. 1625). Os falantes de língua alemã também produziram muitos periódicos, como na cidade de Curitiba, onde em 1908 já haviam sido identificados 70 títulos (VECHIA, 2004, p 140).

---

<sup>9</sup> Cf. <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros.html> - último acesso em 20 de junho de 2020

Tal florescimento cultural foi sufocado pela política de nacionalização do ensino realizada por Getúlio Vargas em 1938, quando se proibiu o uso da língua alemã e fecharam-se as escolas étnicas. Oliveira (2009) explica que

o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas. Instaurou-se uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas [...].

De acordo com a pesquisa de Campos (1998), cujo foco foi Santa Catarina, o Estado na época passou a centralizar o controle do ensino, proibindo o ensino domiciliar e o uso de alemão nas aulas, e fiscalizando as escolas através de inspetores e superintendentes. Fábricas e sociedades foram fechadas, e quando a proibição do alemão aumentou, tornou-se proibido escutar rádios alemães, cujo espaço radiofônico foi ocupado pela Hora do Brasil. A circulação de jornais e revistas em língua estrangeira também foi proibida (CANCELLI, 1994, p. 135).

A vigilância não ficou apenas no ambiente público, mas também doméstico. Muitas famílias que falavam alemão em casa corriam o risco de ser denunciadas pelos vizinhos. Campos (1998, p. 111) explica que

os representantes do governo Vargas chegaram aos níveis mais privados possíveis de intervenção, como a prática de arrancar os panos bordados escritos em língua alemã, que enfeitavam a parede da casa dos camponeses, rasgando-os e queimando-os como indícios da propaganda nazista.

O controle do Estado sobre a língua era um esforço de garantir a homogeneidade cultural e sua afirmação sobre a sociedade, e a imposição de uma Língua Nacional com a tentativa de padronização em nosso território se deu não apenas com outras línguas faladas no Brasil, mas também com falares locais, como o popular “manezinho”. Quebrar a unidade linguística de um grupo, para os agentes do nacionalismo de Vargas, era quebrar a união e o elo desses grupos e sua possibilidade de se autogerir (CAMPOS, 1998, p. 119-126). Para Altenhofen, em áreas urbanas com forte presença do português, a campanha de nacionalização levou a “perdas irrecuperáveis das línguas de imigrantes e de seu ensino nas escolas criadas” (ALTENHOFEN, 2004, p. 84).

De fato, muitos das posturas contrárias ao plurilinguismo podem ser percebidas até hoje no cenário nacional, como quando se diz, por exemplo, que o Brasil é um país monolíngue (ALTENHOFEN, 2004, p. 87) e quando se ignoram outras

línguas (mesmo que estrangeiras) na BNCC. Tais posturas implicam em um processo de memória coletiva que Padrós (2001) aponta como sensivelmente simplificador. Esse processo pode atuar para legitimar uma identidade (um Brasil unificado e não-plural?) ordenando tudo que é lembrado em torno de um acontecimento fundador (o “descobrimento do Brasil?”), que impõe o que deve ser esquecido ou lembrado.

### 3.3 Os lugares de memória

De acordo com Pierre Nora (1993), a memória vem sendo profundamente alterada com o fim das sociedades-memória, cujas instituições como escola e igreja asseguravam a transmissão dos valores, e o fim das ideologias-memórias, que “asseguravam a passagem regular do passado para o futuro, ou indicavam o que se deveria reter do passado para preparar o futuro” (NORA, 1993, p. 8). A memória passa, assim, por um processo de substituição por uma “película efêmera da atualidade” (p. 8).

É desse pressuposto que nasce o que o Nora (1993) chama de *lugares de memória*. Se a memória não é mais um processo natural, espontâneo, norteador da organização das sociedades, surge a necessidade de que se consagrem lugares para ela. Há o sentimento de que “é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (p. 13). Assim, para o autor, a memória de hoje perdura em lugares, e por isso acumulamos restos do que já foi, como vestígios, imagens, documentos e imagens para preservá-la, que constituem uma “memória arquivística” (p. 14). Ainda assim esses lugares precisam ser investidos de uma “aura simbólica” (p. 21) para serem, de fato, lugares de memória.

### 3.4 Patrimônio cultural e Educação Patrimonial

Há, nesse sentido, uma forma explícita e sistemática de preservação da memória: os chamados *patrimônios*. A palavra está originalmente ligada ao sentido de herança familiar, de bens obtidos ou herdados, cuja etimologia remontam ao latim *pater* (pai). O sentido coletivo do termo patrimônio desenvolveu-se a partir da Revolução Francesa. Hoje, e, mais atualmente, os conceitos de *patrimônio histórico*,

*artístico e paisagístico* dão lugar a um conceito mais geral, o de *patrimônio cultural*, que abrange ainda outros valores para além daqueles presentes na terminologia antiga (FERNANDES, 1993). O patrimônio cultural é formado por práticas, fazeres, saberes e produtos relacionados à identidade e memória de um povo. Tal patrimônio pode ser composto por bens materiais (como obras artísticas, prédios, natureza e documentos), mas também imateriais (como saberes, habilidades e práticas), como reconhece a Constituição de 1988 em seus artigos 215 e 126. A preservação do patrimônio cultural significa o cuidado com bens representativos e de significado valioso para uma ou mais comunidades (IPHAN, 2012, p. 12-19).

Para Fernandes (1993), pensar em patrimônio cultural significa pensar em três ações do poder público e da sociedade civil: a preservação, a pesquisa e a *Educação Patrimonial*.

A preservação implica na preservação legal, restauro, conservação e até utilização dos bens patrimoniais. A pesquisa constitui-se como “elemento de informação” (FERNANDES, 1993, p. 275) para as instituições e para os profissionais que lidam com a memória, como historiadores, arquivistas e antropólogos, e também traz embasamento para a preservação e a educação.

Quanto à Educação Patrimonial, ela é definida pela CEDUC (Coordenação de Educação Patrimonial) do IPHAN como “todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação” (IPHAN, 2014, p. 14)

Fernandes (1993) a entende como a utilização dos lugares de memória, de Nora (1993), no processo educativo, desenvolvendo a sensibilidade e a consciência dos alunos para a importância da preservação do patrimônio cultural, e compreendendo ações nos currículos e aperfeiçoamento e extensão para professores e a comunidade. O âmbito educacional é fundamental no direito dos estudantes à cultura, que Fernandes (1993, p. 273) aponta como “direito de produzir cultura, bem como o direito de acesso aos bens culturais, o direito de participar, interferindo no processo de decisões que envolvam à política cultural do país, e, por último, o direito à memória histórica”. Se, por exemplo, o tombamento de certos bens culturais é impulsionado por decisões coletivas, os cidadãos devem ser empoderados e

conscientes, para promover o debate sobre a preservação dos bens culturais materiais e imateriais que lhes são valiosos.

Cabe-nos, agora, pensar como a Educação Patrimonial poderia ser abordada em conjunto ao uso de textos históricos em alemão, pensando no contexto da escola pública.

## 4 NOVO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Um projeto de ensino de alemão como língua estrangeira a partir de textos históricos e voltado para a Educação Patrimonial implica, de saída, um trabalho interdisciplinar.

O abandono do pensamento “hiperdisciplinar” já é bastante recompensador para alunos e educadores, visto que o pensamento hiperdisciplinar, em que os temas e conteúdos ficam circunscritos à lógica e interesse da disciplina sob as quais são abordados, provoca o descolamento dos conteúdos escolares da realidade dos aprendizes e, conseqüentemente, seu desinteresse. De acordo com Araújo (2014, n/p.), um dos fatores presentes na escola que provoca esse descolamento é de origem epistemológica, qual seja o bem conhecido *reducionismo cartesiano*.

### 4.1 Reduccionismo epistemológico

Para Descartes, frequentemente considerado o pai da filosofia moderna (KENNY, 2009, p. 53) cabia obter e sistematizar o conhecimento segundo práticas e princípios da Matemática, pois via a natureza como realidade regida por leis universais e imutáveis, que poderia e deveria, portanto, ser estudada em partes menores, mais simples, que facilitariam sua compreensão. Assim, se as partes fossem compreendidas, seria possível compreender o todo. Araújo (2014, l. 267) explica:

Daí nasceu a divisão disciplinar da natureza, ou seja, a estruturação das diversas disciplinas que passaram a estudar cientificamente, e de forma organizada, as diferentes classes de fenômenos do universo, da matéria, da vida humana e dos seres vivos. A formação de especialistas em cada uma das disciplinas que iam sendo criadas forneceu condições únicas na história para que os mistérios relacionados a esses fenômenos fossem mais bem compreendidos.

Tais ideias, que foram ainda sistematizadas nos próximos séculos por filósofos como Newton e Kant e depois efetivamente solidificadas no século XIX, proporcionaram grandes avanços científicos e a produção de diversos novos conhecimentos, mas também alguns pontos problemáticos a longo prazo, que Morin (2005, p. 11) chama de *paradigma da simplificação*, compostos pela disjunção, simplificação e abstração.

Com Descartes, houve uma separação mais profunda entre sujeito e objeto; essa disjunção também isolou três grandes campos do conhecimento uns dos outros: "a física, a biologia e a ciência do homem" (MORIN, 2005, p. 11). No desenvolvimento das ciências, para se remediar tal disjunção, foi desenvolvida então uma simplificação, isto é, uma redução do complexo ao simples, na busca de encontrar uma ordem perfeita por trás de fenômenos complexos. Ainda houve uma profunda abstração para que os fenômenos fossem estudados, através de matematização e formalização da ciência. O problema que esses três fatores podem causar, a longo prazo, é o que Morin (2008, p. 54) chama de "espírito hiperdisciplinar", que ocorre na superespecialização nas disciplinas acadêmicas, quando uma disciplina isola-se completamente das outras e não é feita ligação entre o seu objeto e o de outra disciplinas. Também se esquece de onde aquele objeto é extraído, qual é o seu contexto.

Araújo (2014) aplica as reflexões de Morin à escola. Para ele, o reducionismo cartesiano pode ser facilmente encontrado nos ambientes escolares, iniciando pela clara disjunção entre o tempo dedicado à mente (como as demais disciplinas) e o tempo dedicado ao corpo (como na Educação Física e no recreio, quando permitido). Os conteúdos também são fragmentados, e cada momento é dedicado ao ensino de algo diferente:

Dessa maneira, a separação da realidade a ser conhecida em partes fragmentadas também atende ao objetivo reducionista de dividir a realidade em partes mais simples, para, posteriormente, ter-se a visão do todo. Trata-se, como já vimos, do reducionismo cartesiano (ARAÚJO, 2014, não p.).

A simplificação também ocorre a partir da disjunção de disciplinas escolares, uma vez que os objetos de estudo são observados a partir de só um fator da realidade, sem relação com os demais. Mais ainda está presente a abstração, que, de acordo com o Araújo (2014, não p.), segue duas vertentes distintas: formalização do conteúdo e afastamento do objeto de estudo. As disciplinas passam a ser aprendidas de forma abstrata, através de livros didáticos e esquemas, que se afastam da realidade concreta. Aprender história passa a ser uma listagem de datas; o planeta é conhecido por meio de mapas; as realidades sociais por meio de textos; e a estrutura da matéria por meio de fórmulas. Araújo (2014) enfatiza que as formalizações são sim, importantes, mas que são instrumentos, e não a própria realidade, como às vezes pode parecer, e sugere que sejam empregadas quando a experiência real não é possível.

Com as constantes formalizações, ocorre, então o afastamento do sujeito especialmente de sua realidade, de forma que a educação se afasta de seus interesses e reais necessidades:

A vida animal e vegetal do local em que se vive, a geografia da comunidade a que pertencem os estudantes, as brincadeiras e os jogos infantis, a Matemática e as diversas formas de comunicação do cotidiano não são incluídos nos conteúdos escolares, a não ser que, casualmente, estes tenham sido formalizados nos livros. (ARAÚJO, 2014, não p.)

Assim, para Araújo (2014, não p.), a educação atual está pautada numa “forma simplista de compreensão da realidade”, cujo modelo cartesiano de explicar o mundo vem se mostrando há décadas como esgotado ou incompleto.

#### 4.2 Inter, multi e transdisciplinaridade

Com o avanço científico em diversas áreas no século XX, foi se percebendo que as áreas disciplinares tradicionais eram insuficientes para explicar fenômenos complexos, e o estudo de certos fenômenos passou a exigir a presença de especialistas de diferentes áreas. A partir dos anos 60, o relacionamento entre diferentes disciplinas passa a se fazer mais presente nos meios acadêmicos, empresariais e científicos. Exemplos são a Ecologia, que precisa da contribuição de ideias da Física, Biologia e das Humanidades, e o estudo do Genoma Humano<sup>10</sup>, que contou com pesquisadores de diversas áreas, inclusive a Bioinformática, que já é a relação de duas ou mais disciplinas (ARAÚJO, 2014).

Da busca por novas explicações para a complexidade da vida, o isolamento das disciplinas é quebrado, e novas relações disciplinares surgem. Uma delas é a *interdisciplinaridade*, que se refere à interação em torno do que seja comum a duas ou mais disciplinas ou campos do conhecimento. Para que aconteça na escola, por exemplo, é necessário que aconteça troca e cooperação entre os professores, com compartilhamento de ideias.

---

<sup>10</sup> Nas palavras de Francis Collins, um dos diretores do Projeto Genoma Humano: “It has been an enormous privilege to serve at the helm of a project of such historic significance, and to be able to work with a truly remarkable group of top-notch scientists from many different disciplines”, conforme <https://www.genome.gov/Pages/News/Documents/CollinsInterview.pdf> - último acesso em 12 de outubro de 2020.

Outra possibilidade é a *multidisciplinaridade* ou *polidisciplinaridade*, que ocorre quando um fenômeno complexo é analisado a partir de diversas disciplinas. Diferentes áreas do conhecimento relacionam-se para a solução de um problema. Um exemplo é a Ecologia, citada acima. Há também a *transdisciplinaridade*, que ocorre quando a temática estudada ultrapassa a própria articulação entre as disciplinas, não constitui área inter ou multidisciplinar e aponta, mais que isso, para o surgimento de nova área, mais além do escopo das disciplinas já existentes.

Araújo (2014, não p.) frisa que as especializações disciplinares continuam, é claro, relevantes, e que “adotam outra perspectiva no trabalho interdisciplinar: a do trabalho coletivo, em que cada especialista sabe das limitações de seu campo de estudo e que a compreensão do fenômeno analisado só será possível com a articulação de diferentes saberes”. O trabalho coletivo a partir dos especialistas de diferentes disciplinas, então, oferece-nos uma visão muito mais rica e profunda da realidade.

O rompimento das fronteiras disciplinares, no entanto, é mais perceptível no ambiente empresarial. Na opinião de Araújo (2014, não p.), “o meio universitário e acadêmico são aqueles nos quais tais mudanças encontram mais resistência em romper o modelo cartesiano de organização do conhecimento”. Ele conta que participou de diferentes propostas para o desenvolvimento da interdisciplinaridade na universidade e que todas, de alguma maneira, fracassaram, seja por falta de interesse dos professores ou uma formação ainda fragmentada.

Ainda assim, a inter ou multidisciplinaridade como metodologias não oferecem soluções completas para o descolamento da realidade. De acordo com Araújo (2014, não p.), um dos problemas da pura interdisciplinaridade metodológica é a falta de contextualização na ciência e na cultura, que acabam não abordando temáticas de interesse da maioria das pessoas: “Afim, os temas que são objeto de investigação por parte das diversas áreas da ciência e da produção de conhecimento e da cultura atendem os interesses de quem?”. Para ele, não é que os avanços científicos inter e multidisciplinares não sejam importantes, mas são insuficientes se ficam reduzidos ao interesse de poucas pessoas. Um exemplo claro é o alto investimento de laboratórios farmacêuticos em medicamentos de doenças de uma população de alto poder aquisitivo de Primeiro Mundo, como a obesidade, e o baixo investimento em medicamentos contra doenças do “Terceiro Mundo”, como a malária.

A interdisciplinaridade tampouco resolve, por si só, a ênfase escolar no conteudismo e o pouco investimento na formação ética e cidadã dos alunos. Araújo (2014, não p.) explica que, embora o programa político-pedagógico de todas as escolas fale em instruir e formar futuros cidadãos, o foco fica muito mais sobre o “instruir”, e a formação ética permanece em segundo plano. No entanto, para a manutenção da democracia e da cidadania, é essencial que a escola também trabalhe com a formação de valores. Como situações práticas que envolvem a formação para ações éticas são complexas e envolvem diversos aspectos da vida em sociedade, é necessário que contribuições de diferentes disciplinas confluem para a correta abordagem e mediação desses conteúdos, mas não é a interdisciplinaridade como tal que determina a relação entre saberes disciplinares e vida prática.

#### 4.3 Transversalidade

*Transversalidade* é a noção que vem agregar temáticas diversas, as quais não apenas atravessam diferentes campos do conhecimento, mas estão igualmente atreladas a questões e conflitos vividos pela maioria das pessoas, sob o princípio da busca de uma melhora da vida em sociedade. Para Araújo (2014, não p.), a escola deve introduzir novas temáticas curriculares que sejam coerentes com a necessidade da maioria das pessoas, incorporando a cultura popular para promover uma aproximação entre os conhecimentos científicos e os saberes da realidade cotidiana dos estudantes. Assim, a transversalidade traz uma transformação não apenas metodológica, mas também epistemológica, com a qual o próprio objetivo da educação é transformado. Temas transversais são então aqueles que perpassam os campos disciplinares, interdisciplinares e multidisciplinares e ainda se relacionam à vida cotidiana das pessoas e suas necessidades.

Para Puig e Martín (1998, apud ARAÚJO, 2014, não p.) os temas transversais caracterizam-se da seguinte maneira:

- supõem uma aposta clara por uma educação em valores, pois são orientados para o desenvolvimento de uma formação integral, atenta à dimensão ética e à geração das capacidades necessárias para a construção da consciência moral autônoma dos alunos;

- buscam dar respostas aos problemas que a sociedade reconhece, durante determinado período, como prioritários ou especialmente preocupantes;
- procuram conectar a escola à vida das pessoas, propondo uma ruptura formal e explícita com o distanciamento entre os conteúdos acadêmicos e aqueles que os estudantes adquirem em sua vida cotidiana;
- estão sempre abertos à incorporação de novos temas e problemas sociais, o que lhes dá um caráter dinâmico e aberto às transformações sociais e à aparição de novas sensibilidades críticas.

Um exemplo concreto de projeto escolar cujo trabalho atravessou as disciplinas escolares, propôs respostas a problemas concretos e conectou a escola à vida das pessoas foi o projeto realizado no Colégio Estadual “Marcílio Dias”, no município de Guaraqueçaba, no Paraná. O tema central foi a vida do artista plástico suíço William Michaud, que residiu na Colônia Superagui, no município, entre 1854 e 1902, e pintou a fauna, a flora e a vida do povo da região. O projeto possibilitou integração entre os docentes, discentes e a comunidade, além da montagem de uma exposição sobre o artista. Seu objetivo foi proporcionar dinâmicas pedagógicas atrativas para os alunos, incentivando-os a continuarem nos estudos e a criar um sentimento de pertencimento ao lugar. Diversos professores trabalharam juntos para sua concretização:

A partir da biografia, a professora de Língua Inglesa, optou pela tradução das cartas que Michaud enviava à suas irmãs na Suíça. A professora de Língua Portuguesa, analisou-as e interpretou-as com seus alunos; os professores de história abordaram tanto o histórico de fundação quanto a evolução da Colônia Superagui, o que possibilitou a criação da árvore genealógica dos alunos descendentes dos fundadores da citada Colônia. A professora de Ciências, a partir das aquarelas que retratam a fauna e flora na Mata Atlântica, aprofundou conhecimentos sobre tais recursos, principalmente as orquídeas (Orchidacea). Nesta abordagem os estudantes puderam descrever as principais características fisiomorfológicas destas espécies. Os professores de Geografia representaram o relevo e o ambiente através de maquetes e aquarelas. Por fim, os professores de artes investiram na reprodução e releitura, a partir de diversas linguagens artísticas, das aquarelas do pintor Michaud.

Os temas transversais também estão sistematizados em documentos oficiais. Um dos importantes documentos da Educação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), incluem os Temas Transversais<sup>11</sup> em seu escopo. Os *Parâmetros*

---

<sup>11</sup> Para Araújo (2014, l. 579), a concepção de transversalidade indicada por ele não é igual à dos PCNs, especialmente porque o documento a vê como didática e não como uma

invocam a Constituição e afirmam propor uma educação comprometida com a cidadania, colocando-a como seu “eixo vertebral” (BRASIL, 1997, p. 23). Para isso, apontam a necessidade de se transformar as realidades sociais em todas suas dimensões num país tão marcado por desigualdades, o que implica na afirmação de um conjunto de princípios democráticos: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social. Para o documento, as disciplinas convencionais da escola são necessárias, mas não suficientes para que uma participação social efetiva aconteça.

Dessa maneira, o documento propõe o que chama de Temas Transversais, que visam abertamente as questões sociais. São eles: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual:

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, a questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros (BRASIL, 1997, p. 29).

Os PCNs (p. 25) também esclarecem que os temas podem ser trabalhados e contextualizados de acordo com cada realidade local e que novos temas podem ser incluídos.

Na nova *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), os Temas Transversais são transformados em Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), com seis áreas macrotemáticas: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde, que juntas englobam 16 Temas Contemporâneos Transversais<sup>12</sup>. De maneira geral, seguem concepções semelhantes aos Temas Transversais dos PCNs.

---

nova epistemologia. O autor, no entanto, aponta a transversalidade nos PCNs como um “inegável avanço na legislação” (l. 579) e como o momento em que a formação ética e cidadã foi definida como política de estado.

<sup>12</sup> Os Temas Contemporâneos Transversais são os seguintes: Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; Trabalho; Vida Familiar e Social (BRASIL, 2019, p. 13).

Neste trabalho, com a proposta de ensinar a língua alemã a partir de um jornal histórico, podemos apontar diversos elementos culturais, geográficos, históricos e linguísticos de Curitiba, trabalhando assim não apenas com a história, mas com a cidade e seus lugares de memória, um tema de *Landeskunde* bastante presente na disciplina de DaF, como apontado por Koreik (2010, p. 1482; 2012). A memória, em si, já é um tema transversal, visto que é estudada a partir das contribuições de diversas áreas, como a História, o Folclore e a Antropologia (BARROS, 2011).

No entanto, para oportunizar um trabalho ainda mais rico na Educação Básica brasileira, permitindo a professores de diversas disciplinas um trabalho conjunto, estimulando a educação integral e cidadã, e contemplando todos os elementos apontados acima, optamos por refletir sobre o emprego de periódicos brasileiros de língua alemã sob uma abordagem transversal ainda mais específica, relacionada à memória: a *Educação Patrimonial*, como apontada no terceiro capítulo deste trabalho.

Assim, embora o objeto de nossa reflexão e proposta educacional não constitua oficialmente um Tema Contemporâneo Transversal, sua abordagem pode ser facilmente incluída nos TCTs “Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras” e “Diversidade Cultural”, também perpassando outros TCTs, como “Educação Familiar e Social” e “Trabalho”. A Educação Patrimonial também já é contemplada por diversos documentos e publicações brasileiras, como o livro *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos* (IPHAN, 2012). Além disso, nosso objeto pode receber tal abordagem não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior.

Em um possível projeto transversal, a Educação Patrimonial precisaria ser trabalhada a partir de um recorte. Para isso, sugerimos o tema *Educação Patrimonial: Região Central de Curitiba no início do século XX (1900-1930)*. A partir do tema, diversas disciplinas escolares podem ser facilmente envolvidas e formar o projeto de acordo com a articulação entre os professores e as ideias levantadas pelos alunos. Exemplos de possíveis sugestões são os seguintes:

**Quadro 1 – Sugestões disciplinares**

<b>Educação patrimonial: Região Central de Curitiba no início do século XX (1900-1930)</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Sugestões temáticas</b>
História	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento urbano na Região Central de Curitiba no início do século XX</li> </ul>
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha de ouro: a importância da indústria da erva mate</li> <li>• Geocartografia: Centro histórico hoje e no início do século XIX</li> </ul>
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção jornalística da <i>Gazeta do Povo</i> no início do século</li> <li>• Futurismo literário</li> </ul>
Artes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento Paranista e a Revista <i>Ilustração Paranaense</i></li> <li>• Arquitetura de prédios históricos centrais</li> </ul>
Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionamento dos bondes</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como no caso do Colégio Estadual “Marcílio Dias” apresentado anteriormente, toda a comunidade escolar pode se envolver. Além disso, pode haver passeios a lugares centrais e a museus, como o Museu Paranaense, e os materiais produzidos pelos alunos podem ser expostos e apresentados à comunidade.

Quanto à Língua Alemã, as atividades seriam desenvolvidas com uma unidade didática criada a partir jornal *Der Kompass*, que circulou em Curitiba de 1902 a 1941, conectando o idioma à temática do projeto transversal e, assim, à realidade dos a alunos. O jornal frequentemente aponta para lugares centrais da cidade, e prédios mencionados em anúncios podem ser encontrados até hoje.

No capítulo seguinte, veremos possibilidades apresentadas pelo jornal para a criação dessa unidade didática, integrando, assim, o projeto transversal proposto.

## 5 O JORNAL *DER KOMPASS* E UMA CURITYBA ALEMÃ: DELIMITAÇÃO DO *CORPUS* DE TRABALHO

Neste capítulo, a partir da fundamentação teórica sobre o ensino de temas históricos como *Landeskunde*, sobre temas transversais, memória e Educação Patrimonial, cabe agora um olhar sobre nosso *corpus* documental: as publicações do jornal *Der Kompass*, que circulou de 1902 a 1941, sendo publicado em Curitiba e distribuído também em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul.

O jornal foi escolhido por ter sido digitalizado e estar integralmente disponível no site da AMIG (Associação Pró-Memória da Imigração Germânica), projeto que foi apoiado pela Lei Rouanet<sup>13</sup>.

### 5.1 Publicações em alemão no Brasil

Tradicionalmente, os periódicos brasileiros em língua alemã são divididos em três categorias: almanaques, revistas e jornais. Para Gertz (2004), a publicação dos almanaques se dá anualmente, enquanto a publicação das revistas é mensal ou em espaços temporais maiores e a publicação dos jornais é diária, semanal ou até quinzenal. Por essa classificação, e levando-se em conta também as características gráficas (formato, número de páginas, seções), *Der Kompass* pode ser considerado um jornal, visto sua publicação ocorrer três vezes por semana, ao menos a partir de maio de 1927, como informa Fugmann em seu livro de 1929, reeditado e traduzido por Francisco Lothar Paulo Lange e pela editora da UEPG (2010). As publicações em alemão foram abundantes no Brasil até a Segunda Guerra. De 1852 a 1940, como já se mencionou acima, foram produzidos mais de 600 periódicos nesse idioma (SOETHE, 2018, p. 83).

O *Der Kompass* nasce após a fundação da primeira escola católica alemã em Curitiba, a *Katholische Deutsche Volksschule zu Curitiba* - hoje, Colégio Bom Jesus - , em 1896, para divulgar os acontecimentos dessa comunidade étnica. Sua gráfica localizava-se no convento dos padres franciscanos, junto à escola. Assim, o jornal definiu-se como católico até o seu encerramento (HENNING, 2014, p. 8). No entanto,

---

<sup>13</sup> Conforme <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/28796213/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-27-07-2011> - último acesso em 16 de outubro de 2010

outras escolas da comunidade tinham voz no jornal, independentemente de sua confissão religiosa (cf. RENK, 2004). Talvez por isso, Fugmann indica que o jornal, “durante todo o tempo da sua existência, manteve uma linha conciliadora, razão pela qual teve uma ampla divulgação” (FUGMANN, 2010, p. 147).

Quanto a isso, é relevante pontuar que a vinda de diversos grupos de fala alemã não-homogêneos trouxe riqueza para o cenário político-cultural da imigração alemã no Brasil, enriquecendo também sua literatura (NEUMANN, 2017). De acordo com Rambo (2003, apud SCHAEGLER, 2015) era pequeno o número de órgãos da imprensa de língua alemã no Brasil não-engajados, sendo a maioria das matérias publicadas ligada a uma das três vertentes: liberalismo, protestantismo ou catolicismo - encaixando-se nesta última vertente o jornal *Der Kompass*.

Segundo Arns (1997, apud HENNING, 2014), o jornal surgiu como resposta a outro jornal que exercia domínio sobre os leitores de alemão em Curitiba, o *Der Beobachter*, de orientação agnóstica. O *Der Kompass*, após sua fundação, em pouco tempo conquistou não apenas famílias católicas da cidade, mas também famílias protestantes, visto que eram grande maioria na cidade, entre os falantes de alemão. Também enfrentou bastantes desavenças com o movimento anticlerical (HENNING, 2014).

Quanto ao conteúdo, o jornal apresentava, em suas primeiras páginas, manchetes mais longas sobre política e religião, e, após isso, as seções: *Inland*, com notícias do Brasil e seus estados; *Ausland*, com notícias da Alemanha e de outros países; *Letzte Nachrichten* (Últimas notícias); *Allerlei* (Diversos); *Zeitvertreib* (Passatempo), que era uma coluna dedicada a discussões entre o *Der Kompass* e o *Der Beobachter*; e *Anzeigen* (Anúncios), além de uma seção de humor em algumas edições (HENNING, 2014, p. 19). No jornal aparecem matérias e informações sobre a rotina das atividades da escola (como as chamadas escolares para o início de ano letivo e matrículas, as festas escolares e da comunidade) e notícias sobre as associações e clubes da etnia e outros eventos considerados importantes. Muitos professores do Colégio Bom Jesus eram autores de artigos, que se dirigiam para a comunidade escolar em geral (RENK, 2004, p. 255). Além deles, padres franciscanos e católicos leigos também eram redatores (HENNING, 2014).

De acordo com Henning (2014, p. 19), “A seção de anúncios igualmente merece destaque, pois, ao longo dos anos, percebemos que ela cresce em número

de páginas e ganha importância dentro da estrutura do jornal”. Dedicaremos a eles uma seção específica neste capítulo.

Quanto à duração das publicações, o jornal circulou de 1902 a 1941, não apenas em Curitiba, mas também no norte de Santa Catarina, sendo enviado também para o Rio Grande do Sul. Teve suas atividades paralisadas durante a Primeira Guerra Mundial, tendo sido fechado pelas autoridades brasileiras e depredado pelo povo, resultando em máquinas seriamente depredadas. Por isso, reabriu novamente apenas em 1919 (cf. RENK, 2004; FUGMANN, 2010).

**Figura 1** – Sede do jornal *Der Kompass* depredada em 1917



Fonte: Gazeta do Povo, 2015, s/n (Acervo do Colégio Bom Jesus)

O jornal foi encerrado durante a Segunda Guerra Mundial. Deixou de circular provavelmente em outubro de 1941, e no ano seguinte teve o registro de funcionamento negado. Já em 1933 noticiou reuniões do Círculo Paranaense do Partido Nazista, fundado no mesmo ano (HENNING, 2014).

Para evitar os assuntos conflituosos relacionados à guerra, por não ser esse o enfoque deste trabalho, optamos pelo recorte temporal do período entre guerras, isto é, após a reabertura do jornal, em 1919, e antes da abertura do Partido Nazista na cidade, em 1933.

## 5.2 Anzeigen/Anúncios

De acordo com Henning (2014), conforme destacamos, o espaço dedicado a anúncios no *Der Kompass* cresceu ao longo dos anos de publicação. O anúncio, assim como outros gêneros do discurso publicitário, era relativamente novo no Brasil e no mundo. A atividade publicitária, no formato que hoje conhecemos, surgiu no final do século XIX com a produção de mercadorias em massa e seus produtos industrializados. Concomitantemente, desenvolveu-se uma indústria publicitária mais aperfeiçoada e com técnicas mais persuasivas para levar o público-alvo a consumir seus produtos e serviços (cf. SILVA, 2015; PINHO, 1990). No Brasil, a publicidade impressa surge com o lançamento do primeiro jornal, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, após a vinda de D. João para o Brasil. Em sua fase inicial, os anúncios eram como pequenos classificados que ofereciam serviços e não apresentavam nenhuma imagem, simulando a fala de vendedores de rua. Foi só a partir de 1875 que os anúncios passaram a apresentar ilustrações (cf. SILVA & CÔRREA COUTINHO, 2012).

Quando observamos os anúncios do jornal *Der Kompass*, encontramos algumas imagens, muitas vezes repetidas nas edições seguintes.

Outro aspecto a pontuar é a presença da heterolingualidade, isto é, a presença de vocábulos em língua portuguesa em meio a textos escritos predominantemente em alemão. Ao longo dos anos, o português brasileiro parece ganhar mais espaço no jornal. Nas primeiras edições, elementos heterolinguais já podiam ser encontrados em endereços de estabelecimentos através de palavras como “rua” e “praça” e no próprio nome dos logradouros, como “Alto da Glória” no exemplo abaixo.

**Figura 2** - Anúncio de uma fábrica de pianos, com destaque para “Alto da Glória”



Fonte: Der Kompass, 1920, ed. 49, p. 3

O português também se faz presente em nome de produtos de origem brasileira e em anúncios de filmes ou peças de teatro brasileiras, que também poderia apresentar vocábulos em inglês, como na marca da produtora do filme ou no título da peça musical, ou em francês, como no título das peças ou nome das formas musicais.

**Figura 3** - Anúncio do Cinema Modelo no Theatro Hauer, com a presença de vocábulos em alemão, português e inglês (*METRO PICTURES CORPORATIONS*)

**CINEMA MODELO**  
**Theatro Hauer**

Sonntag, den 2. Mai 1920

Sensationelles Programm

Paysagens de Derviglande  
 Natural — 1 Parte

Musica reconciliadora  
 Comica 1 Parte

Coração de uma actriz  
 Drama 1 Parte

OLGA PETROVA die berühmte Darstellerin in  
**A PERDULARIA**  
 von METRO PICTURES CORPORATION in 5 Akten

In den Zwischenpausen wird das Orchester folgende Stücke vortragen:

1. Ouverture: Flotte Burschen - von Suppé
2. Phantasie: Trobadour - von Verdi
3. The Charlestown-Parade - von Dixon

*Antony Punkt 7 ein halb Uhr.*

Zu zahlreichem Besuche ladet höflichst ein *Der Unternehmer.*

Es wird ganz besonders auf den prächtigen und wunderbaren Film **PERDULARIA** aufmerksam gemacht.

Fonte: *Der Kompass*, 1920, ed. 49, p. 3

Nos anúncios a seguir, de 1932, observa-se que o nome das lojas, ainda que provavelmente pertencente a alemães e seus descendentes, já era apresentado em português, com o restante do anúncio em língua alemã:

**Figura 4** – Anúncio da Casa dos Três Irmãos

**Seide,** garantiert echt, modern und billig  
**Casa dos Tres Irmãos**  
 Niederlage in Curityba, Praça Tiradentes 463

Fonte: *Der Kompass*, 1932, ed. 145, p. 4

Figura 5 – Anúncio da Confeitaria Bube

# Confeitaria Bube

Rua 15 de Novembro Nr. 278.

Die älteste und anerkannt erstklassige Konditorei in Curitiba empfiehlt ihre wertigen Süßwaren, sowie das geschätzte Publikum im allgemeinen zu den bevorstehenden Festen, Weihnachten und Neujahr, ihr außerordentlich reichhaltiges Lager in Zucker- und Schokolade-Artikeln, Pralines, Marzipan, Bonbons etc. in geschmackvoller und praktischer Ausmachung.

Ferner: Keksteis, Schlagobers, Kuchen in großer Auswahl und als Spezialität die vorzüglichen Mandel- und Fruchtorten verschiedenen Geschmacks.

Alles zu Preisen, welche der allgemeinen Geschäftskrise angeeignet sind.

Vergessen Sie nicht, bei Ihren Einkäufen, in der

## Confeitaria Bube

vorsprechen, Sie werden aufmerksam und rasch benutzend bedient werden.

Fonte: *Der Kompass*, 1932, ed. 145, p. 4

Figura 6 - Parte inferior do anúncio de Natal da Casa Inglesa, com destaque para a chamada em português, "Venda de Natal"

**Vergessen Sie nicht,**

die CASA INGLEZA bietet Ihnen in ihrer

**Venda de Natal**

passende Geschenkartikel für arm und reich, für groß und klein, in Hülle und Fülle, hübsche, ansprechende und praktische Artikel zu wohlfeilen Preisen, die da helfen, eine

**frohe Weihnacht**

zu erleben.

**CASA INGLEZA**

RUA QUINZE 245.

Fonte: *Der Kompass*, 1932, ed. 145, p. 6

Outro ponto a enfatizar é que grande parte dos anúncios se encontram em caracteres latinos, e não góticos, diferentemente do restante do jornal.

Assim, três fatores apontados revelam os *Anzeigen* como bastante proveitosos para a construção de um material didático de alemão como língua estrangeira:

(1) os anúncios apresentam heterolingualidade, isto é, empregam vocábulos da língua portuguesa em meio a textos predominantemente em alemão, trazendo familiaridade ao aluno;

(2) exibem diversos endereços de Curitiba, apontando ao leitor de hoje os acontecimentos nos logradouros ainda tão conhecidos; e

(3) se constituem como as partes mais inteligíveis do jornal, sendo escritos, em sua maioria, em caracteres latinos, e muitas vezes apresentando imagens, facilitando a compreensão para o leitor brasileiro da atualidade.

Afinal, conforme Koreik (2012), a associação com a atualidade é um ponto bastante importante para o trabalho com temas históricos. Sendo assim, seus aspectos gráficos, linguísticos e históricos se revelam interessantes para a construção de uma ponte de reflexão entre o passado e o presente curitibano, apontando diretamente para possíveis *lugares de memória* da cidade e, conseqüentemente, uma Educação Patrimonial.

Cabe, agora, um aprofundamento em relação ao contexto histórico-social no qual o jornal *Der Kompass* foi escrito e para o qual seus anúncios apontam. Os fatos apresentados a seguir apresentam relevância para a construção da unidade didática e podem contribuir com a apresentação do panorama histórico a ser aprendido pelos alunos.

### **5.3 Curitiba e a urbanização alemã**

Os pioneiros da colonização não-lusitana no Paraná foram os alemães. Com a emancipação política da Província do Paraná, muitos imigrantes, antes habitantes de Santa Catarina, estabeleceram-se em Curitiba e arredores e passaram a exercer profissões urbanas como “carpinteiros, pedreiros, açougueiros, comerciantes, industriais” (WACHOWICZ, 1972, p. 114). O primeiro imigrante alemão a chegar em Curitiba, em 1833, foi Michel Mueller, que instalou uma ferraria na cidade. Em 1870, os alemães eram os “estrangeiros” mais numerosos na cidade, chegando a somar

1500 pessoas. Também eram os donos dos únicos dois hotéis da cidade (SUTIL, 2009, p. 44).

Os alemães exerceram influência sobre diversas esferas da cidade, como a arquitetura. Christian Strobel, por exemplo, foi responsável pelos trabalhos de carpintaria na farmácia de Augusto Stellfeld, na Praça Tiradentes, no século XIX (SUTIL, 2009, p. 44-45), cujo prédio ainda hoje pode ser visto e cujos anúncios também são encontrados no jornal *Der Kompass*:

**Figura 7** – Farmácia Stellfeld em 1912



Fonte: Casa da Memória, identificação: NG 1693

**Figura 8** – Prédio atual da farmácia Stellfeld



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 9 - Anúncio da farmácia Stellfeld



Fonte: Casa da Memória, identificação: FO 6649

O sucesso do trabalho de Christian Strobel rendeu-lhe a participação em outras obras importantes da cidade de Curitiba, como a construção da cervejaria Leitner, a construção da primeira igreja evangélica luterana da cidade e a participação na reforma do Palácio do Estado (SUTIL, 2009, p. 47-48).

O engenheiro Gottlieb Wieland foi responsável pelo projeto do Mercado Novo, em 1874, que hoje é o prédio do Museu Paranense. Juntos a Frederico Warnecke, Wieland e Strobel construíram, na década de 1870, a Santa Casa de Curitiba. Na obra, quase todos operários eram alemães, e o próprio relógio da fachada viera de Munique. O cenário, na época, era um descampado. Por isso, a Santa Casa dominava a paisagem (SUTIL, 2009, p. 49-50).

Gottlieb Wieland foi responsável pela vinda de outro grande influenciador da paisagem da cidade: Henrique Henning, nascido na cidade de Plön. Além de ter participado da fiscalização da obra da Santa Casa, Henning participou da construção do Theatro São Theodoro, na Rua Dr. Muricy (2009, p. 51), local onde hoje se encontra a Biblioteca Pública do Paraná<sup>14</sup>. Henning e a família Strobel também participaram da construção da Catedral Basílica (Matriz), na praça Tiradentes (2009, p. 53).

Além da influência na arquitetura da cidade, os alemães exerceram predominância no comércio e na indústria. De acordo com Reinhardt (2014, p. 90), de 1854 a 1929, “mais de 50% das empresas existentes era de alemães e descendentes”. No início do século XX muitas queixas começam a ser registradas em relação a alta concentração de ramos da indústria e comércio pelos alemães, que eram donos, por exemplo, do ramo da panificação, da cervejaria e dos açougues. Vitor

<sup>14</sup> Cf. a página online do Teatro Guaíra: <http://www.teatroguaira.pr.gov.br/Pagina/Historico>

Santos (1913, apud REINHARDT, 2014, p. 92) relata a influência dos alemães sobre os hábitos alimentares, de forma que as cervejarias e salsicharias abundaram.

O Pastor Wilhelm Fugmann registrou as histórias de muitas desses estabelecimentos, cujos anúncios vêm a seguir, e as publicou no livro *Alemães no Paraná: livro do centenário* - originalmente *Die Deutschen in Paraná: ein Jahrhundertbuch*, em 1929. A data refere-se à fundação da colônia alemã na atual cidade de Rio Negro, marco da história da colonização alemã no Brasil. O livro foi republicado pela UEPG com a tradução de Paulo Lange, em 2010. É importante observar, como menciona Carvalho (2010, p. 13), que o livro apresenta o olhar de Fugmann enaltecendo as origens étnicas germânicas e seus feitos, isto é, sempre com um olhar muito positivo, talvez parcial, sobre os acontecimentos.

Os estabelecimentos apresentados a seguir foram encontrados tanto no livro de Wilhelm Fugmann quanto em anúncios do jornal *der Kompass*, representando a urbanização curitibana da época ligada aos falantes de língua alemã. São exemplos de lugares de memória que podem ser trabalhados em nosso material didático, lembrando do projeto transversal *Educação patrimonial: Região Central de Curitiba no início do século XX (1900-1930)*. Por sua representatividade, foram escolhidos para serem incluídos no projeto.

### 5.3.1 Cervejaria Atlântica

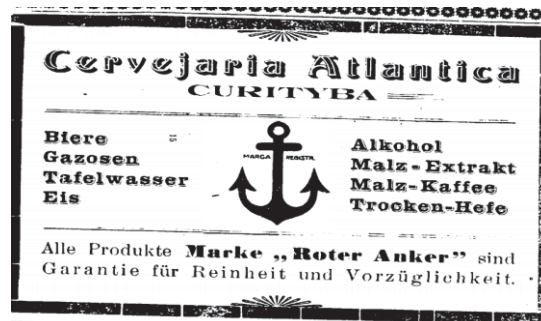
De acordo com Boguszewski (2012, p. 114), as primeiras indústrias paranaenses de bebidas eram familiares e foram iniciadas com a chegada dos imigrantes, que traziam seus conhecimentos industriais. Embora importantes economicamente, tinham o propósito de atender o mercado interno. Nestor Vítor dos Santos, em seu livro lançado em 1912, *A Terra do Futuro: Impressões do Paraná*, relata que cervejarias e salsicharias abundavam e que, por influência dos alemães, iniciara-se o hábito de tomar cerveja na cidade (p. 73, 1996). Também há relatos de falantes alemães como quase exclusivos proprietários das fábricas de cerveja (p. 86).

Na cidade de Curitiba, uma das importantes fábricas de bebidas foi a Cervejaria Atlântica, fundada em 1912 por Karl Henn e Friedrich Jens como um grande complexo na Avenida Iguazu. Durante a Primeira Guerra, o diretor viu-se impossibilitado de importar a matéria prima e teve de recorrer à cevada chilena e

brasileira, retornando, depois, à importação. Suas máquinas de fabricação eram as mesmas usadas em cervejarias da Alemanha, e, de acordo com Fugmann (2010, p. 279), “o sabor, a higiene e a qualidade, sempre iguais, garantem à cervejaria seus fregueses”. Em seu grande terreno, a Cervejaria Atlântica também fabricava “limonada, água Salzer, mate e café de mate” (p. 279).

A Cervejaria Atlantica foi, na época, a maior fábrica de cerveja do Paraná. Foi comprada pela Companhia Cervejaria Brahma em 1942, assim como outras cervejarias paranaenses e de outros estados (BOGUSZEWSKI, 2012, p. 124-126).

Figura 10 - Anúncio de artigos da Cervejaria Atlantica



Fonte: *Der Kompass*, 1920, n.16, p.4

Figura 11 - Anúncio de artigos da Cervejaria Atlantica para o Natal e Ano Novo

Um ihrer geschätzten Kundschaft eine Freude zu machen anlässlich der bevorstehenden Feste

**Weihnachten - - - Neujahr**  
**Heilige Drei Könige**

hat die **Cervejaria Atlantica** von heute ab jeder Düte ihres bekannten MALZ KAFFEE ein hübsches Präsent beigelegt, bestehend aus

Ringen mit Magnetismus  
Zauberlingen  
Freundschaftsringen  
Glücksringen  
Amuletten etc. etc.

1847

worauf wir die Hausfrauen hiermit aufmerksam machen möchten.

Malzkaffee ist nicht nur der Gesundheit sehr zuträglich, sondern stellt sich auch billiger wie der gewöhnliche Kaffee und ist bei jedem Vendanten zu haben ebenso in unseren Depositos *Parque Graciosa* und *Marschal Floriano Petzold*, sowie direkt in der

**Cervejaria Atlantica S. A.**

Fonte: *Der Kompass*, 1920

### 5.3.2 Braun & Cia

A casa Braun, na rua XV de Novembro, ganhou tal nome após Otto Braun, nascido em Potsdam, assumir a direção do negócio na segunda década do século XX. De acordo com Fugmann (2010) em 1929, a casa podia ser facilmente comparada a grandes casas de moda do Rio de Janeiro e de São Paulo:

Quando à noite o público passeia por nossa principal rua, a bonita Rua XV de Novembro, a qual, diga-se, está banhada em luzes, torna-se obrigatório uma visita à exposição da firma Braun & Cia, para admirar todas as novidades, apresentadas de forma artística, com que a moda regala nossas senhoras (p. 275).

A casa também mantinha ateliês para as roupas femininas, além de uma oficina para decoração de interiores. O nome “fantasia” da loja apresentado era *Ao Louvre*, que aparecia, em alguns anúncios, ao lado do nome da empresa Braun & Cia. Esses *Inserate* (anúncios) eram com frequência os mais atrativos nas edições do *Der Kompass* que pesquisamos, devido ao seu tamanho e presença de imagens como nos exemplos a seguir:

Figura 12 - Anúncio da loja *Ao Louvre* (Braun & Cia) para a temporada de volta às aulas



**Jetzt beginnen die Schulen!**

Wir haben Kleidung für Ihre Kleinen zu vorteilhaften Preisen.

**Für Mädchen:**  
fertige Kleidchen in weiss und bunt,  
Schürzen für jedes Alter, Strümpfe,  
Strohhüte, Wasche, Sandalen

**Für Knaben:**  
Anzüge in weiss u. farbig, gute starke  
Qualitäten; Hüte aus Leder u. Stoff;  
Stroh-Hüte, Strümpfe, Sandalen, Schür-  
zen und Kittel

**AO LOUVRE**  Paraná's grösstes u. bestes Verkaufshaus

Fonte: *Der Kompass*, 1920, n.2, p.3

Figura 13 - Anúncio de artigos de verão da loja *Ao Louvre* (Braun & Cia) de 1920

**Neue Sommerstoffe**

**Etamine**  
in neuartigen Mustern

**Etamine,**  
glatt in allen Farben

**Batist,**  
rosa, hellblau u. weiss

**Foulards**  
in sparten Zeichnungen

**Blusen**  
in Etamine und Seide

**Farbige Kleider**  
in Etamine, Füll und Seide.

121a

**Kaufhaus** **AO LOUVRE**

Billigste Preise und nur gegen bar

Fonte: *Der Kompass*, 1920, n.60, p.3

Figura 14 - Anúncio da venda de verão da loja *Ao Louvre* (Braun & Cia) de 1921

Unser diesjähriger grosser

**Sommerwaren Verkauf**

beginnt am Donnerstag, den 10. Februar

Unsere Saison-Verkäufe benötigen keiner weiteren Reklame; sie sind bei unserer Kundschaft als wirklich Vorteile in sich schliessende Gelegenheitskäufe beliebt. In diesem Jahre werden wir den Sommer-Verkauf dazu benutzen, um unser grosses Lager bedeutend zu verkleinern. Alle Waren, gleich welcher Art, welche wir als „zu viel auf Lager“ ansehen, werden ohne Rücksicht auf den Wert zu so billigen Preisen angeboten, dass es sich für jedermann lohnt, unser Haus zu besuchen.

**Kaufhaus Ao Louvre Braun & Cia.**

Fonte: *Der Kompass*, 1921, n.15, p.3

A loja *Ao Louvre* da empresa Braun & Cia ficava no prédio onde hoje está localizada a loja Marisa, curiosamente também uma loja de roupas, na Rua XV de Novembro.

**Figura 15** - Fachada da loja *Ao Louvre* na Rua XV de Novembro em 1920



Fonte: Casa da Memória, identificação: FO 6649

**Figura 16** - Fachada da loja Marisa na Rua XV de Novembro em 2017



Fonte: Gazeta do Povo, André Rodrigues, 27/02/2017

Um dos motivos da escolha da casa Braun, além de seus constantes anúncios bem ilustrados no jornal e sua presença no livro de Fugmann (2010), é sua localização geográfica: a Rua XV de Novembro. Já em 1850, a rua era uma das mais extensas da cidade e representava um papel importante na estrutura urbana. No final da década de 1880, com a inauguração do Passeio Público, “houve uma interação muito grande entre a principal rua da época (rua XV) com o principal parque da cidade. Eram os principais espaços para lazer e interação social da cidade” (LEITOLES, 2016, p. 65).

Além do Passeio, outro principal ponto de concentração de pessoas era a Estação Rodoviária. E a Rua XV de Novembro ficava, justamente, entre os dois locais.

No começo do século, o comércio passa a se expandir para a Rua XV. De acordo com Leitoles (2016, p. 71),

diversos jornais da época mostram a rua XV como o logradouro das lojas de vestuários, além das alfaiatarias, livrarias, cafés, restaurantes e confeitarias. Além de local favorito para a fixação de agências bancárias e lojas elegantes que atraíam diversos consumidores, a via era também a preferida para realização de todo e qualquer evento público. Eram comuns procissões, desfiles cívicos e de blocos carnavalescos. Pelos principais veículos de comunicação também estarem locados na rua XV de Novembro nesse período, o lugar ganhara ênfase para manifestações políticas e sociais, visitas ilustres e concentrações diversas, como é possível observar nas imagens a seguir.

Por isso, a Casa Braun representa, da rua mais importante da cidade, um dos diversos estabelecimentos onde o alemão era falado e que publicava seus anúncios no Jornal *Der Kompass*.

### 5.3.3 Flora Curitybana

Outro estabelecimento que ficava em um dos principais pontos da cidade era a Flora Curitybana. Pertenceu a Willy Cremer, que chegou em Curitiba com sua formação de jardineiro. Não podendo retornar à Alemanha devido à Primeira Guerra, casou-se e fundou a Flora Curitybana. Dedicando-se inteiramente à jardinagem, ocupou-se de produzir flores durante todas as épocas do ano, e seus arranjos e espécies de flores ganharam prêmios (FUGMANN, 2010, p. 285). No anúncio a seguir (Figura 14), seu endereço consta como Praça Municipal, isto é, a atual Praça Generoso Marques, onde fica o Paço da Liberdade. No entanto, o livro de Fugmann (2010, p. 285), de 1929, e um anúncio do jornal *A República*<sup>15</sup> do mesmo ano indicam o endereço como Rua XV de Novembro, número 77.

---

<sup>15</sup> Anúncio Loja Flora Curitybana. *A República*. Curitiba, p. 3. 16 ago. 1929. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=215554&pasta=ano%20192&pesq=&pagfis=38968>. Acesso em: 20 set. 21.

Figura 17 - Anúncio de árvores frutíferas da Loja Flora Curitybana



Fonte: *Der Kompass*, 1920, n. 55, p.3

Figura 18 - Interior da Flora Curitybana, de Willy Cramer



Fonte: Casa da Memória, s/ data, NG 1706

#### 5.3.4 Pianos Essenfelder

Fugmann (2010, p. 286) chamou a fábrica de pianos Essenfelder de “uma joia muito preciosa”. Seu fundador, Floriano Essenfelder, prussiano, havia passado por uma escola profissional rigorosa e trabalhado em diversas fábricas alemãs de piano. Na América do Sul, Essenfelder residiu, produziu e vendeu seus pianos primeiro na Argentina, mas a falta de madeiras nobres fez com que ele se voltasse para o Brasil.

Após morar no Rio Grande do sul, mudou-se para Curitiba, que, de acordo com Fugmann, “deu vida à única fábrica de pianofortes e pianos de cauda do país, que se desenvolveu de tal maneira que ela foi honrada não somente no Brasil, mas em todos os lugares do mundo em que se constroem instrumentos” (p. 287). Em 1908, um ano antes de Floriano Essenfelder mudar-se para o Paraná, a empresa obteve a medalha de ouro na Exposição Nacional. Além de produzir pianos, a *Essenfelder* foi fomentadora da cultura, promovendo concursos e concertos. Ficou em Curitiba até 1997, quando fechou as portas (HARTWIG, 2019).

Além disso, a Pianos Essenfelder parecia apreciar bastante a imprensa. De acordo com Hartwig (2019, p. 106),

a Essenfelder valorizava a imprensa como o instrumento utilizado para atrair e conquistar o público, como comprovam os álbuns compostos por recortes de jornais em que a marca é mencionada localizados em acervos da Essenfelder em Curitiba, em pesquisa iniciada em 2011. Tais materiais aparecem geralmente em ordem cronológica pois, aparentemente, eram separados e arquivados conforme ocorriam as publicações nos jornais.

Figura 19 - Anúncio dos Pianos Essenfelder



Fonte: *Der Kompass*, 1921, n. 32

Figura 20 - Fábrica de Pianos Essenfelder nos anos 10 em Curitiba



Fonte: Casa da Memória, FO 7018

### 5.3.5 Casa Hertel

Ainda na área da música, outro importante estabelecimento foi a Casa Hertel. De acordo com Fugmann (2010), foi fundada em 1898 por Franz Hertel, nascido em Chemnitz, Saxônia. Hertel chegara a Curitiba 6 anos antes e exercera sua profissão de afinador e reparador de pianos.

Após alguns anos, para modernizar sua loja, Hertel viajou com o filho Bruno para a Alemanha, aprendendo o que havia de novo na construção de instrumentos; em 1923, a loja foi passada para Bruno e seus irmãos, Paul e Hans. Segundo Fugmann (2010, p. 307), “ao longo de seus 30 anos de existência, como a mais antiga no ramo, a firma conquistou, com mérito, excelente renome no Paraná e em Santa Catarina”.

Figura 21 - Anúncio de Natal da Casa Hertel de 1932

Die **WAHRE FREUDE**  
und **STIMMUNG** zu  
**WEIHNACHTEN**  
bringt die

**MUSIK:**

Denken Sie an die traditionelle  
**WEIHNACHTS-MUNDHARMONICA.**  
An die WEIHNACHTS- und schönen anderen deutschen PLATTEN.

Für die Pianistin des Hauses:  
Finden Sie bei uns  
die schönsten  
**ALBEN u. SCHLAGER**

Für den Anfänger:  
**JEDES INSTRUMENT**  
und so für jeden Musikausübender  
etwas was Ihm Freude macht.

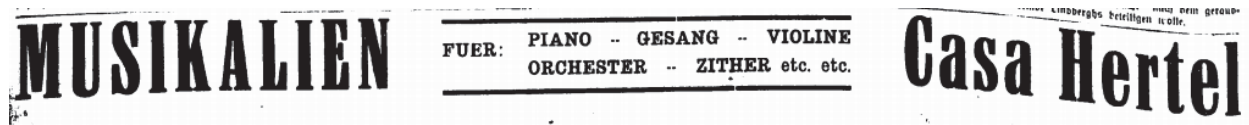
**Radio-Bestandteile** und alles nötige zum Selbstbau von  
ORTSEMPFÄNGERN etc., KOPF-  
HOEHRER (4000 Ohm.)

Für Ihre Kleinen finden Sie ein schönes u.  
**BILLIGES** Sortiment in  
**SPIELWAREN.**

**CASA HERTEL**  
PRACA DR. GENEROSO MARQUES 62.

Fonte: *Der Kompass*, ed. 145, p. 6

Figura 22 - Anúncio de rodapé da Casa Hertel de 1932



Fonte: *Der Kompass*, 1932, ed. 30, p. 2

### 5.3.6 Clubes e associações

Os alemães, de acordo com Fugmann (2010, p. 127), não ocupavam posição de destaque apenas em estabelecimentos comerciais, oficinas e indústrias, mas também em suas associações e clubes, que, de acordo com ele, contavam com excelentes instalações. De fato, as associações eram instituições centrais para os imigrantes e seus descendentes. Renk (2005, p. 103) indica, ao lado da religião e da língua alemã, o associativismo como um dos identificadores do grupo étnico alemão. Os clubes e associações auxiliavam nas necessidades desses imigrantes, mantendo hábitos trazidos de suas regiões de origem, como práticas esportivas e educacionais, e ajudando-os no processo de adaptação e de colocação no trabalho (MEZZADRI, 2000, p 25). Ao mesmo tempo, as sociedades alemãs mais importantes haviam começado, no início do século, a ser frequentadas por moças e moços brasileiros em festas com dança (SANTOS, 1996, p. 76).

A primeira sociedade chamava-se Germania, fundada em 1869; já o Clube Concórdia foi fundado em 1874. Em 1884, as duas sociedades se uniram, formando, assim, o *Deutscher Sängerbund* (FUGMANN, 2010, p. 129-130). Hoje, seu prédio faz parte do Clube Curitibano.

De acordo com Fugmann (2010, p. 131), o maior clube teuto-brasileiro em todo Brasil era o *Handwerker-Unterstützung-Verein*, fundado em julho de 1884 na cidade com o objetivo de ajudar os associados em caso de enfermidade ou falecimento. A sociedade oferecia grupos de canto, teatro, biblioteca, uma cancha de bolão e ginástica.

Havia também outros clubes, como o Grupo Thalia, fundado em 1882, que surgiu principalmente devido a Adolf Lindemann, fundador do jornal *Der Pionier*; a *Teutobraslianische Turnverein*, que foi a primeira sociedade alemã de ginástica, fundada em 1883; O Graciosa Country-Club, cujo antecessor foi inaugurado em 1914 sob o nome de Sportclub Germania, entre outros (FUGMANN, 2010, 130-143).

Comunicados dos clubes e das sociedades tiveram uma presença marcante no jornal *Der Kompass*, anunciando seus bailes, festas e outros eventos:

Figura 23 – Anúncio de baile de máscaras do *Verein Deutscher Sängerbund*

VEREIN DEUTSCHER SÄNGERBUND  
 Sonntag den 15. Febr. und Dienstag den 17. Febr.  
**Grosse Maskenbälle**  
 Anfang 9 Uhr  
 MONTAG, DEN 16. Febr.  
**Kinder-Maschinenball**  
 von 4 bis 8 Uhr abends

Die werten Mitglieder werden darauf aufmerksam gemacht, daß zu den Bällen vom 15. und 17. Febr. Karten à 18000 pro Person für Maskierte sowie Nicht-maskierte, gelöst werden müssen. Die Karten sind Sonntag im Vereinsloale von 10 Uhr morgens an erhältlich.

**Zutritt nur für Mitglieder**  
 Der Vorstand.

Fonte: *Der Kompass*, 1920, ed. 17, p. 3

Figura 24 – Anúncio de exibição cinematográfica do *Handwerker-Unterstützung-Verein*

**Handwerker-Unterstützungs-Verein**  
 Sonntag, den 8. März 1925  
**Grosse kinomatograph. Vorstellung**  
 Anfang Punkt 8 Uhr

Zur Vorführung gelangen 3 Extra-Filme wie folgt:

**Sexos inimigos**  
 Paramount Extra mit den guten bekannten Artisten Betty Compson, Percy Marmont und K. William.

**Façanha do mestre Pop**  
 Komödie mit dem Komiker Dan Mason

Ferner  
**A Dama de Monsoreau**  
 2. Kapitel

Eintritt 18500  
 Zahlreichen Besuchen entgegengehend, zeichnet mit Dank  
**DER VORSTAND.**

507

Fonte: *Der Kompass*, 1925, ed. 25, p. 3

A apresentação dos estabelecimentos e dos clubes acima, sua importância para a caracterização do perfil urbano de Curitiba nas décadas de 20 e 30 do século XX, e a presença frequente de anúncios desses estabelecimentos comerciais no jornal *Der Kompass* demonstram o potencial dos documentos, de sua relevância histórica e

riqueza linguística como base para a produção do material didático. O próximo capítulo, com base nisso, descreverá o processo de criação do material.

## 6 UNIDADE DIDÁTICA (UD)

Nos capítulos anteriores, apresentamos uma pesquisa bibliográfica sobre (1) a abordagem da disciplina de DaF a respeito do ensino de temas históricos; (2) o conceito memória, sua relação com a Educação Patrimonial e sua transversalidade; e (3) a história e trajetória do jornal *Der Kompass*. Cabe, agora, explanar e explicar a aplicação das temáticas investigadas na criação de material didático que o presente trabalho propõe. Para isso, será necessário estabelecer alguns critérios e definições.

A unidade didática criada seguiu alguns princípios do modelo de análise didática - *Modell Didaktische Analyse* segundo Bimmel, Kast e Neuner (2011, p. 39). De acordo com o modelo, é necessário o estabelecimento de objetivos de aprendizagem e de quatro fases consecutivas: introdução, apresentação, semantização e prática. É importante ressaltar que, embora o *Modell Didaktische Analyse* seja pensado para a criação de uma aula completa - com aprendizes reais, por exemplo -, ele também está presente em diversos livros didáticos de ensino de alemão como língua estrangeira, podendo oferecer bons princípios para a construção de nossa unidade.

Paralelamente à descrição do modelo passo a passo, será realizada uma breve análise de uma unidade didática do livro *Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016), que julgamos um ótimo exemplo de trabalho didático na área de DaF a partir de lugares de memória, juntamente com uma reflexão sobre quais características da unidade podem ou não ser empregadas na unidade criada neste trabalho.

### 6.1 Critérios para a criação

De acordo com Bimmel, Kast e Neuner (2011), em primeiro lugar, devem ser definidos **os objetivos da aprendizagem** (*Lernziele*) da aula - ou, em nosso caso, da unidade didática. A finalidade da aula é que, ao final, os aprendizes tenham passado por algum processo de mudança de forma a alcançar objetivos específicos. Bimmel, Kast e Neuner (2011, p. 45) classificam objetivos de aprendizagem em três grupos: conhecimentos (*Kenntnisse*), habilidades (*Fertigkeiten*) e atitudes (*Haltungen*). Na concretização de um objetivo de aprendizagem relacionado ao conhecimento, o aprendiz saberá, ao final da aula, algo que antes não sabia. Já no objetivo de

aprendizagem relacionado a competências, o aprendiz conseguirá, ao final da aula, realizar algo que antes não conseguia. No objetivo que diz respeito a atitudes, ao final da aula, o aprendiz terá mudado algum comportamento, percepção, desejo ou sentimento. Objetivos relacionados ao comportamento costumam não ser observáveis e passíveis de avaliação - isto é, não sabemos se no final do processo o aluno terá de fato os alcançado. Isso não quer dizer, no entanto, que não sejam importantes. Sabemos que um de nossos objetivos de aprendizagem da UD será a promoção da valorização de lugares de memória. Apesar disso, não é possível dizer, com certeza, se esses objetivos são passíveis de avaliação.

No livro didático *Erinnerungsorte* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016), os objetivos de aprendizagem são classificados em dois grupos - linguísticos e de conteúdo - e apresentados no início de cada capítulo. No capítulo 1, denominado *Berlin in den 20er Jahren* (p. 12), os objetivos de conteúdo são os seguintes:

Die Lernenden erschließen sich Hintergrundwissen über die politischen sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse in der Weimarer Republik und Informationen über Entwicklungen in Kulturbereichen wie Theater, Musik, Architektur usw. in den 20er Jahren. Sie lernen bedeutende Vertreter des kulturellen Lebens der 20er Jahre kennen. Sie setzen sich mit Beispielen öffentlicher Erinnerung im städtischen Raum auseinander.<sup>16</sup>

Já os objetivos linguísticos são os seguintes:

Die Lernenden trainieren ihr Lese- und Hörverständnis, vertiefen ihren Wortschatz, üben die mündliche Präsentation eines selbstständig recherchierten Referats und erweitern ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit durch die Abfassung eines Porträttextes.<sup>17</sup>

É perceptível que os objetivos relacionados à linguagem não dizem respeito a estruturas gramaticais específicas, mas sim ao emprego concreto e desenvolvimento de habilidades gerais - “Lese- und Hörverständnis, [...] mündlichen Präsentation, [...] schriftliche Ausdrucksfähigkeit” (p. 12) - relacionadas aos objetivos de conteúdo - “Hintergrundwissen über die politischen sozialen und gesellschaftlichen

---

<sup>16</sup> Os aprendizes adquirem conhecimentos prévios sobre as relações sociais na República de Weimar e informações sobre o desenvolvimento de áreas culturais como Teatro, Música, Arquitetura etc. nos anos 20. Eles conhecem importantes representantes da vida cultural dos anos 20. São confrontados com exemplos de memória pública do espaço urbano (tradução livre).

<sup>17</sup> Os aprendizes treinam sua compreensão de leitura e de audição, aprofundam seu vocabulário, treinam a apresentação oral de um trabalho pesquisado autonomamente e aumentam sua capacidade de expressão escrita através da elaboração de um “texto-retrato” (tradução livre).

Verhältnisse in der Weimarer Republik und Informationen über Entwicklungen in Kulturbereichen [...] in den 20er Jahren” (p. 12).

E como são alcançados os objetivos propostos para a UD? Para sua concretização, diversas atividades devem ser desenvolvidas. **Atividades** são o que constituem uma Unidade Didática ou aula, e, de acordo com Zabala (1998, p. 53), são ordenadas e articuladas, definindo a especificidade da proposta pedagógica.

Assim, para o planejamento de uma UD, não é necessário pensar apenas em quais atividades são realizadas, mas também em sua articulação e ordenação de forma correta e intencional - isto é, com um propósito, e não de maneira aleatória. A coesão entre atividades também deve acontecer no sentido de que todas trabalham para um ou mais objetivos de aprendizagem em comum. Sendo alcançada a coesão, o professor ou observador terá a sensação de que a aula foi “redonda” (*rund - aus einem Guss*) (MEYER, 2014).

Um bom sequenciamento e articulação entre atividades é causado por um fio condutor (*roter Faden*), isto é, uma “*Führungenlinie*” metódica. Meyer (2014, p. 28-29) classifica que existem diversas *Führungenlinien* que podem conduzir a aula, como uma *Lenkungslineie*, cuja aula começa com a dominância do professor e termina com um alto nível de autonomia dos aprendizes (ou o contrário); ou a *Komplexitätslinie*, que conduz a aula do simples ao complexo, ou o contrário; *Vertrautheitlinie*, que leva os aprendizes do familiar ao desconhecido, ou o contrário, além de outras.

No primeiro capítulo de *Erinnerungsorte* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016, p. 12), *Berlin in den 20er Jahren*, podemos observar um sequenciamento claro já definido na página que apresenta o capítulo:

Aufbau der Einheit: 1. Einstieg und Hinführung zum Thema: Geschichte: Erinnern - Gedenken - Vergessen; Berliner Straßenschilder mit Namen von Künstlern der 20er Jahre / 2. Erarbeitung von Hintergrundwissen: Bildanalyse: Otto Dix “Großstadt” / 3. Kultur in den 20er Jahren: Bearbeitung verschiedener Lesetexte / 4. Kurzporträts bedeutender Vertreter aus dem Kulturleben der WR; Reflexion: Auswirkungen der nationalsozialistischen Diktatur auf Kunst und Kultur / 5. Schlussbetrachtung/Erinnerung heute: Das Mahnmahl zur Bücherverbrennung

Assim, percebe-se que a unidade começa propondo uma introdução aos temas memória, história e esquecimento, que, na verdade, servem de introdução à toda temática do livro. Na segunda parte da introdução, a reflexão sobre memória também é instigada a partir de placas de rua com nomes de personalidades. A unidade segue, apresentando a pintura *Großstadt*, de Otto Dix, que inicia

propriamente a discussão sobre os anos 20 em Berlim, e segue pela quarta parte, oferecendo diversos textos sobre a cultura da época na República de Weimar. Finalmente, a unidade é encerrada com a discussão sobre como a ideologia nazista sufocou a época anterior de florescimento cultural, apresentando o Memorial dos Livros queimados no *Bebelplatz*. O fio condutor da unidade é perceptível: apresenta-se a necessidade da memória, depois se discute um tema histórico (cultura em Berlim na década de 20), e encerra-se mostrando um importante memorial que relembra o sufocamento da cultura da época, exibindo, assim, na prática, a necessidade de memória introduzida no começo do capítulo.

Nesse processo, é importante observar que o ponto de partida da unidade de *Erinnerungsorte* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016, p. 12) já pressupõe aprendizes de nível B1/B2, como indicado na página introdutória do capítulo. Assim, é essencial, na construção de nossa UD, propor quais seriam os conhecimentos prévios dos aprendizes para um trabalho com ela. Como afirmam Bimell, Kast e Neuner (2011, p. 43):

Aus der Lernpsychologie wissen wir, dass wir etwas Neues nur lernen, wenn es an etwas bereits Bekanntes anknüpft, wenn wir es in etwas, von dem wir schon etwas wissen oder gehört haben, einordnen können.

Os conhecimentos prévios também estão relacionados à primeira fase da Unidade Didática, a **introdução**. Nessa fase, eles são ativados junto com as pré-experiências dos alunos. O objetivo aqui não é apenas fazê-los lembrar palavras relacionadas ao tema que será trabalhado, mas também motivá-los para essa nova etapa de aprendizagem. (BIMELL; KAST; NEUNER, 2011, p. 77). Embora a introdução possa muitas vezes ser subestimada, ela é essencial para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, pois, como afirmam Cosenza e Guerra (2011, p. 58):

o cérebro se dedica a aprender aquilo que ele percebe como significativo e, portanto, a melhor maneira de envolvê-lo é fazer com que o conhecimento novo esteja de acordo com suas expectativas e tenha ligações com o que já é conhecido e tido como importante para o aprendiz.

Assim, com a introdução, podemos entender e ajudar o aluno a lembrar seus conhecimentos sobre o tema e despertar sua curiosidade para o novo assunto, indicando, claramente, que é um assunto significativo.

Na primeira parte do capítulo de *Erinnerungsorte* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016, p. 13-14) os aprendizes são convidados a pensar sobre o que significa história para eles e a refletir sobre memórias coletivas. O capítulo também oferece *Redemittel*

para essas reflexões, que servirão de base para todo o livro. Após isso, são apresentadas fotos de placas de ruas com nomes de personalidades. A partir disso, os aprendizes são instigados a pensar se também conhecem placas com nomes de personalidades em sua cidade e se conhecem os nomes das placas apresentadas no livro. Vemos aqui, então, a criação de uma conexão entre aquilo que já é conhecido pelo aluno (como placas com nomes de personalidades em sua cidade) para o novo conhecimento que será introduzido (personalidades alemãs da década de 20). O capítulo provoca: “Die Personen auf den Schildern haben alle eine Gemeinsamkeit. Versuchen Sie in Ihrer Gruppe herauszufinden, welche Gemeinsamkeit das ist” (p. 14).

A segunda parte do capítulo, denominada *Die „Goldenen Zwanziger Jahre“*, também pode ser considerada um componente da fase introdutória. Inicialmente, uma *Arbeitsblatt* do livro explica que todos os nomes das placas na página anterior são representantes significativos da cultura da Alemanha da década de 20. A partir desse comentário, os alunos devem realizar um associograma com palavras chaves relacionadas ao termo *die Goldenen Zwanziger Jahre*, para, de acordo com o livro, ativarem seus pré-conhecimentos. Aqui, vale ressaltar que o material do professor (FISCHER, 2016, p. 5) aponta que grupos internacionais de estudantes universitários, principalmente europeus e norte-americanos, podem já apresentar uma imagem da época relativamente abrangente, visto tratar-se de um momento histórico muito retratado em filmes e livros. Caso os aprendizes não apresentem esses pré-conhecimentos, o material sugere o trabalho com palavras-chave a partir de fotos da época. Eis uma característica de unidades didáticas planejadas sem ter em vista aprendizes específicos: é impossível prever todas as circunstâncias relacionadas à aula. Nesse caso, vale sempre a adaptação do docente, para qual o livro traz sugestões. Acredito que, no Brasil, pouquíssimos alunos teriam um conhecimento amplo sobre os anos 20 na Europa.

Por fim, a parte *Die „Goldenen Zwanziger Jahre“* indica outras atividades, como perguntas para discussão feitas a partir da pintura *Großstadt*, de Otto Dix, que encerram a fase introdutória.

Segundo Bimmel, Kast e Neuner (2011), a fase que segue a introdução é a fase de **apresentação**. Nela, apresentamos aos aprendizes um novo material, como um texto, um áudio, uma foto, entre outros. O propósito aqui é a compreensão global, e não a explicação de regras gramaticais ou palavras desconhecidas. Nesse novo

material, o aprendiz encontrará também novo material linguístico. Paralelamente, outras habilidades também são exercitadas, como a audição ou a compreensão de leitura. Nessa fase, também devemos nos certificar de que a compreensão global do texto foi alcançada, mas sem nos preocuparmos com a compreensão de detalhes. Para isso, podemos utilizar atividades linguísticas produtivas e reprodutivas.

Visto que o livro *Erinnerungsorte* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016) não segue o *Modell Didaktische Analyse*, não é possível definir uma fase de apresentação - e nem as fases seguintes. Na página seguinte, o livro oferece 8 textos - cada um relacionado a uma área cultural diferente, como música e Filosofia - sobre a cultura na República de Weimar. Aqui, os alunos devem se dividir em grupos, escolher uma área específica, ler o texto da área e apresentar as informações mais importantes da área para os colegas.

Seguindo o *Modell Didaktische Analyse*, a fase após a apresentação é a **semantização**. Nela, o texto é analisado de maneira mais profunda, e então unidades linguísticas desconhecidas em nível sintático e lexical são esclarecidas e é possível se atribuir melhor significado ao texto. A depender do texto, possivelmente o aprendiz ainda não compreenderá tudo, mas ao menos as palavras e expressões mais importantes para seu entendimento. Nessa fase, o aprendiz também é estimulado a apreender o significado de algumas palavras a partir do contexto e também a utilizar o dicionário (e outras obras de consulta) de maneira autônoma. Também é necessário pensar em possíveis obstáculos culturais que dificultem o entendimento do aprendiz, como a apresentação, no texto, de algum órgão público inexistente no país do aluno. Nesse caso, deve-se dispor aos aprendizes informações culturais.

Após isso, há a fase de **prática**, que para Bimmel, Kast e Neuner (2011, p. 94) constitui a fase mais importante do decorrer da aula, pois “não se aprende a longo prazo o que não é treinado”. Aqui, o conteúdo das fases anteriores pode ser empregado em novas situações comunicativas (GEHRING, 2018, p. 71). Meyer (p. 138) também apresenta outros dois objetivos que podem surgir na fase de praticar: (1) a automatização - fixação ou rotinização - do que foi aprendido e (2) o aprofundamento do conteúdo. Para ele, uma das características de uma fase prática bem planejada são materiais que possibilitem um controle do sucesso de aprendizagem (2014, p. 140).

Mais uma vez, as fases de semantização e prática não se encontram dessa maneira no livro *Erinnerungsorte* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016), visto seu foco ser conteúdos históricos e reflexão a partir deles. Contudo, atividades práticas estão presentes em todo o capítulo, e questões gramaticais certamente são trabalhadas em paralelo pelo professor.

## 6.2 Criando uma unidade didática

Propomo-nos aqui, então, a apreender algumas características do *Modell Didaktische Analyse* segundo Bimmel, Kast e Neuner (2011) e do livro didático *Erinnerungsorte* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016), que muito dialoga com nossa proposta. Assim como o livro didático mencionado, pretendemos criar uma unidade didática para ser utilizada como material de apoio que trabalha temas específicos na língua-alvo, e não como “espinha dorsal” de um curso completo. No que diz respeito da edição gráfica e da diagramação, a unidade será formatada no software PowerPoint, incluindo diversas imagens de uso livre.

Em primeiro lugar, como indicam o modelo e o livro didático, precisamos estabelecer os **objetivos de aprendizagem** da unidade. Como trabalhado nos capítulos quatro e cinco deste trabalho, queremos o desenvolvimento de uma unidade que promova a Educação Patrimonial, valorizando a cidade e os ambientes locais e comunitários, despertando o aprendiz para a memória e história de sua cidade, especialmente no que diz respeito à língua alemã, e que promova uma compreensão mais rica da realidade a partir de um tema transversal, aproximando conhecimentos científicos - e linguísticos - dos saberes da realidade cotidiana dos estudante. Esses dois pontos serão empregados a partir do uso dos anúncios do jornal *Der Kompass*, como já explicitado neste trabalho.

A partir desse pano de fundo, também objetivamos a prática de habilidades linguísticas, como a leitura e a fala. Não é possível, no entanto, falar sobre memória e história sem recursos linguísticos que se remetam ao passado. É por isso que optamos por empregar o tempo verbal do pretérito (*Präteritum*) na unidade, ainda que de maneira introdutória, isto é, na terceira pessoa do singular e do plural. Vocabulários relacionados aos anúncios do jornal - e, conseqüentemente, à vida dos falantes de alemão - na época também serão trabalhados. É importante ressaltar que, embora

sejam vocábulos localizados no contexto temporal específico da publicação do *Der Kompass*, continuam sendo empregados até hoje, como, por exemplo, *die Ausgabe* ou *die Druckerei*.

Dito isso, nossos objetivos de aprendizagem (*Lernziele*) se constituirão, assim como o livro didático, em dois grupos. Nos objetivos de conteúdo, queremos (1) promover o conhecimento sobre informações básicas dos falantes de língua alemã no começo do século XX, (2) incentivar, a partir desse conhecimento, um olhar histórico e transversal dos aprendizes sobre a memória de sua própria cidade, de forma a promover a Educação Patrimonial a partir da conexão entre saberes científicos e linguísticos e a vida do estudante. Em relação à linguagem, queremos (3) introduzir o tempo verbal *Präteritum*, (4) apresentar o vocabulário básico relacionado à vida dos falantes de língua alemã no Brasil no século XX e (5) incentivar a prática da leitura e da fala empregando o *Präteritum* e o novo vocabulário.

Em segundo lugar, conforme apontado anteriormente, é necessário pensar nos **conhecimentos prévios** dos aprendizes, estabelecendo um nível mínimo de alemão (conforme o QECR) para o emprego do material. Como a unidade didática será um material complementar, seria relevante que ela pudesse dialogar com outros materiais empregados no Brasil. A partir disso, optamos por identificar em qual nível o tempo verbal *Präteritum* costuma ser trabalhado. Não há apenas uma resposta. Nos conhecidos livros *Menschen* da editora Hueber, por exemplo, embora o pretérito dos verbos *sein* e *haben* seja apresentado no nível A1, é no final do nível A2 (lições 20 e 24) que o pretérito de verbos modais e de outros verbos é apresentado. Nos livros *Panorama*, da *Cornelsen*, o pretérito dos verbos *sein* e *haben* também é apresentado no A1, enquanto o pretérito de verbos modais e outros verbos é introduzido no A2. No livro *Aussichten*, da editora Klett, o pretérito dos verbos *sein* e *haben* e os verbos modais são apresentados no A1, e demais verbos no A2. Já o livro *Daf kompakt neu*, também da editora Klett, que tem o objetivo de ser um livro condensado e intensivo, apresenta o pretérito dos verbos modais, dos verbos *sein* e *haben* e demais verbos em um mesmo capítulo no nível A2. A partir disso, optamos por produzir nosso material para aprendizes de nível A1.2 e/ou A2.1.

Antes que aprendizes e professor comecem a leitura das primeiras páginas da unidade didática, planejamos uma *Arbeitsblatt* denominada *Glossar*, nas últimas páginas. É altamente recomendado que os alunos pesquisem no dicionário as

palavras indicadas e preenchem o *Glossar*, que servirá de apoio para a leitura e realização de exercícios em toda unidade. Os vocábulos estão relacionados com o jornal e também com o campo semântico da História, como *die Vergangenheit*, *die Spur* e *die Schlagzeile*.

Após isso, conforme Bimell, Kast e Neuner (2011) e de maneira semelhante ao material didático *Erinnerungsorte* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016), **introduziremos** a unidade a partir de algo que já seja conhecido pelos alunos, de maneira a ativar seus pré-conhecimentos, levando-os do conhecido ao desconhecido, conforme a *Vertrautheitlinie* de Mayer (2014). Enquanto o material *Erinnerungsorte* se utiliza de placas de ruas, optamos por apresentar locais conhecidos da cidade de Curitiba a partir de fotos atuais. Gostaríamos de mostrar também como eram esses lugares no tempo da escrita do jornal, levando assim os aprendizes a uma “viagem no tempo”, do atual ao antigo. Para isso, foi necessária a procura de fotos antigas desses locais. Limitados pela pandemia, obtivemos algumas fotos na plataforma *Pergamum* da Casa da Memória de Curitiba<sup>18</sup> e em outras plataformas, como na do IBGE. Os locais escolhidos foram: Palacete Hauer (atual prédio com as Lojas Riachuelo na praça Tiradentes); Loja Braun & Cia (atual Lojas Marisa, na rua XV de Novembro); Verein Deutscher Sängerbund (hoje, seu prédio faz parte do Clube Curitibano); Graciosa Country Club; Comunidade do Redentor; Fábrica Mueller & Irmãos (hoje, prédio do shopping Mueller). Primeiro, os aprendizes devem discutir sobre as fotos atuais, comentando se conhecem os lugares apresentados e o que esses lugares possivelmente têm em comum. Depois, devem descobrir quais fotos antigas correspondem às fotos atuais.

A partir disso, na fase da **apresentação**, trouxemos um texto não-autêntico criado para a unidade. O texto relata brevemente a vida dos falantes de língua alemã em suas primeiras décadas em Curitiba. Após isso, o aprendiz deve organizar, na tabela, os verbos em pretérito apresentados no texto. Aqui temos a fase de **semantização**, e o professor pode explicar o funcionamento desse tempo verbal em relação aos verbos regulares e irregulares. Nas *Arbeitsblätter*, no final do livro, há alguns exercícios para a fase **prática**, que podem ser realizados também posteriormente e incluem todas as conjugações. Também propusemos um exercício

---

<sup>18</sup> [https://pergamum.curitiba.pr.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php#sobe\\_paginacao](https://pergamum.curitiba.pr.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php#sobe_paginacao) – último acesso em 20 de setembro de 2021.

simples sobre o vocabulário do texto relacionado às profissões, ajudando os aprendizes a compreender o significado das palavras.

Após isso, temos uma nova fase de **introdução**. Apresentamos ao aprendiz diversos anúncios retirados das edições do jornal *Der Kompass*. A partir disso, o grupo deve discutir se reconhece os nomes das ruas de Curitiba contidos nos anúncios; se reconhece outras palavras nos anúncios - o que é bem provável, visto a presença de vocabulários de níveis A1 como *Bier*, *Konzert* e *Kuchen*; se consegue identificar a grafia do nome de Curitiba na época. A última pergunta pode necessitar de uma especial condução do professor, especialmente por apresentar voz passiva - estrutura gramatical muitas vezes aprendida no B1 - e por ser de teor mais reflexivo: se os anúncios foram publicados no Brasil, por que estão em alemão?

Após isso, temos novamente a **apresentação**. Aqui, escrevemos um texto contendo as principais informações do jornal *Der Kompass*. Procuramos utilizar o menor número de *Nebensätze* possível. Também empregamos uma voz passiva que julgamos inevitável. É importante lembrar aqui que, para uma melhor compreensão do texto, o aprendiz deve ter pesquisado as palavras do glossário, como apontado anteriormente. Para verificar sua compreensão global do texto, ele também pode fazer o quiz na *Arbeitsblatt 2*.

Após o texto, temos novamente uma tabela de preenchimento de verbos no pretérito, constituindo a fase da **semantização**. A **prática** dessa fase, no entanto, se dará no próximo exercício. Inspirados no livro *Erinnerungsorte* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016), apresentaremos ao aprendiz textos sobre as seguintes lojas ou instituições: Cervejaria Atlantica, Casa Braun & Cia - Ao Louvre; Pianos Essenfelder; Flora Curitibana e Theatro Hauer. Os textos serão acompanhados por fotos e anúncios dos locais. Os aprendizes podem se reunir em grupos, escolher um texto e apresentar as informações gerais para os outros grupos.

A seguir, um resumo da sequência de atividades propostas:

**Quadro 2** – Sequência de atividades

<b>Meine Stadt spricht Deutsch - Curitiba</b>	
<b>Niveau</b>	A1.2/A2.1
<b>Zielgruppe</b>	Jugendliche oder Erwachsene ( <i>Ensino Médio</i> oder Hochschule), die in Curitiba/in der Region wohnen, oder sich für die Stadt/die Einwanderung interessieren

<b>Lernziele</b>	<b>Inhaltlich:</b> (1) Erschließung Hintergrundwissen über die deutschsprachigen Einwohner in Curitiba zu Beginn des 20. Jahrhunderts (2) Entwicklung eines historischen Blicks auf die Stadt Curitiba <b>Sprachlich:</b> (3) Hinführung zu der Zeitform Präteritum (4) Präsentation des Wortschatzes zum Leben der Deutschsprachigen in Brasilien im 20. Jahrhundert (5) Training des Leseverstehens und der mündlichen Präsentation mit Verben im Präteritum
<b>Aufbau der Einheit</b>	<b>Erster Teil:</b> 1. Einstieg zum Thema: Fotos von Curitiba (heute und früher) - Seiten 2 und 3 2. Präsentation: Text über die Einwanderung in Curitiba - Seite 4 3. Semantisierung: Präteritum - Seite 4 4. Übung: Arbeitsblätter - Seiten 14 und 15  <b>Zweiter Teil:</b> 1. Präsentation: Anzeigen und Text über die Zeitung <i>Der Kompass</i> - Seiten 5 und 6 2. Semantisierung: Präteritum - Seite 7 3. Übung: Diskussion und Referate - Seiten 7 bis 12

Fonte: Elaborado pela autora.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontado, o contexto de ensino de alemão no Brasil mostra-se robusto e está presente em diferentes contextos, como algumas escolas públicas e privadas, além da oferta para faixas etárias variadas. Muitas comunidades ainda são impactadas por seu *background* de origem relacionado à imigração alemã, e, nesses espaços, o ensino de alemão apresenta outros desafios. De que forma a língua pode ser considerada estrangeira, se está presente, por exemplo, na paisagem linguística de uma cidade brasileira?

Assim, jornais históricos de língua alemã se apresentam como possibilidades na construção de um material didático contextualizado, que pode ser utilizado a partir de projetos interdisciplinares, superando o reducionismo cartesiano e valorizando a memória local e a Educação Patrimonial, de forma que o ensino da língua não esteja atrelado apenas a esteriótipos importados. O jornal *Der Kompass* mostrou-se forte candidato na construção desse material didático devido a inúmeros fatores, como sua total digitalização disponível em acesso gratuito.

Utilizando anúncios do jornal, a partir de Bimmel, Kast e Neuner (2011), Meyer (2014), e do livro didático *Deutsche Geschichte im Daf-Unterricht* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2016), construímos uma unidade didática de ensino de alemão como língua estrangeira que pode ser empregada tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, estando os aprendizes de alemão no final do nível A1 ou no início do nível A2. O projeto propôs não apenas o ensino de elementos gramaticais e fatos históricos, como a chegada dos imigrantes alemães a Curitiba, mas também a promoção de uma olhar transversal do aprendiz sobre sua própria cidade, com o propósito de valorizar a língua e a história, incluindo temas da Educação Patrimonial. Embora reflexões mais profundas não estejam explicitamente escritas na unidade, a transversalidade permeia todo o projeto a partir da seleção cuidadosa e organização de fotos, temáticas e atividades, no objetivo de despertar o aluno para uma realidade de sua cidade talvez desconhecida. E, é claro, o professor que ministrará a aula sempre dispõe de liberdade para adaptar o material ou pensar em atividades extras, construindo, assim, novos caminhos.

Infelizmente, devido à pandemia, não foi possível concretizar a aplicação da unidade didática em sala de aula – um procedimento altamente recomendado para a

avaliação do projeto, especialmente quanto aos *feedbacks* dos alunos. Contudo, desejamos aplicá-la quando possível, em momento oportuno.

Também esperamos que a unidade didática possa embasar projetos futuros de outros professores, ajudando na construção de materiais didáticos a partir de outros jornais, livros e cidades de solo brasileiro, entendendo, cada vez mais, o alemão não apenas como uma língua estrangeira, *aber als auch unsere Sprache*.

## REFERÊNCIAS

ABCD-THESEN. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *IDV-Rundbrief*, Bern, v. 45, p. 15-18, set. 1990. Disponível em: <https://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020

ALKMIM, Tânia. Os escravos e a língua: em busca de bases históricas para uma reflexão. In: RAMOS, Jânia M.; ALKMIM, Mônica A. (org.). *Para a história do português brasileiro: volume v: estudos sobre a mudança lingüística e a história social*. Volume V: Estudos sobre a mudança lingüística e a história social. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007. p. 465-483.

ALTENHOFEN, Cléo. *Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil*. RIL13, p. 89-93, 2004.

ALTENHOFEN, Cléo; MORELLO, Rosângela (org). *Hunsrückisch: Inventário de uma Língua do Brasil*. Florianópolis: Garapavu, 2018.

ALTMAYER, Claus; KOREIK, Uwe. Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, H - J; Fandrych, C.; Hufesein, B.; Riemer, C. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Gruyter, 2010, p. 1378-1390.

ALTMAYER, Claus. Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, H - J.; Fandrych, C.; Hufesein, B.; Riemer, C. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Gruyter, 2010, p. 1402-1412.

\_\_\_\_\_. 'Cultural Studies' - ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? In: *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, ano 3, v. 9, p. 1-18, set. 2004. Disponível em: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/501>. Acesso em: 26 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft? Innovation oder Modetrend? In: *Germanistische Mitteilungen*, Brüssel, v. 65, p. 7-21, 2007.

ANTUNES, Celso. *Introdução à educação*. São Paulo: Paulus, 2014.

ARAÚJO, Ulisses F. *Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação*. São Paulo: Summus, 2014. Sem paginação.

AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020*. Berlin: Auswärtiges Amt, 2020.

BARROS, José D'assunção. *MEMÓRIA E HISTÓRIA: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL*. Tempos Históricos, Marechal Cândido Rondon, v. 15, p. 317-343, 2011/1.

BIMMEL, Peter; KAST, Bernd; NEUNER, Gerhard. *Deutschunterricht planen*. Kassel/München: Langenscheidt, 2011.

BOGUSZEWSKI, José Humberto. *A primeira impressão é a que fica: imagens, imaginário e cultura da alimentação no Paraná (1884-1940)*. 2012. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BRASIL. *Censo Escolar 2018*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2019.

CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. 1998. 347f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280022>. Acesso em: 16 out. 2020.

CANCELLI, Elizabeth. *O mundo da violência: A polícia da era Vargas*. 2. ed. Brasília: UnB, 1994.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Francisco Ramos da. 22 anos depois: o que aconteceu à teoria do “choque de civilizações” de Samuel Huntington? *Lusíada. Política Internacional e Segurança*, Lisboa, v. 12, n. 1, p. 127-142, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.34628/0r7x-e113>. Acesso em: 28 maio 2020.

ELSTERMANN, Anna-Katharina; SIQUEIRA, Damantha B. O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP-Assis como lugar de formação docente de língua alemã. In: UPHOFF, Doerthe et al (org.). *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Ffich, 2019. p. 243-263. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/390/342/1397-1>. Acesso em: 01 jun. 2020.

FERNANDES, J. Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino da história. In.: *Memória, História e Historiografia*. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993.

Ferreira, M. A. V.; Gondar, A. F. P.. Desafios em ensino-aprendizagem multinível no ensino superior: limites e possibilidades no uso de materiais didáticos. In: MOURA, Magali; BOLACIO, Ebal; STANKE, Roberta; SALIÉS, Tânia. (Org.). *Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. 1ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017, v. 1, p. 68-87.

FISCHER, Frank. 1: Berlin in den Zwanziger Jahren – Lehrerhandreichungen. In: SCHMIDT, Sabine; SCHMIDT, Karin (ed.). *Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 2016.

FUGMANN, Wilhelm. *Os alemães no Paraná: livro do centenário*. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

GEHRING, Wolfgang. *Fremdsprache Deutsch unterrichten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2018.

GERTZ, René E. Imprensa e imigração alemã. In: DREHER, Martin, RAMBO, Arthur Blásio, TRAMONTINI, Marcos Justo (Org.). *Imigração & imprensa*. Porto Alegre: EST; São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004.

GORTER, Durk. Introduction: the study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. In: GORTER, Durk (ed.). *Linguistic Landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2006. p. 1-6.

HARTWIG, Nathalia Lange. A Fábrica de Pianos Essenfelder na imprensa musical do início do século XX: crítica e propaganda. *Anais do II Simpósio Internacional Música e crítica: a crítica musical periodista no Brasil e na Argentina*, Pelotas: UFPEL, 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/criticamusical/files/2019/02/Nathalia-Lange-Hartwig.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

HENNING, Petra Laus. *APONTANDO EM DIREÇÃO CONTRÁRIA - o jornal Der Kompass e o Partido Nazista em Curitiba (1933-1938)*. 2014. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Memória e Imagem, UFPR, Curitiba, 2014.

HOLDEFER, Milena Bender. Unser Sproch. In: ALTENHOFEN, Cléo; NEUMANN, Gerson; HABEL, Jussara; PREDIGER, Angélica (ed.). *Hunsrückisch em prosa & verso: Textos do Concurso Literário de Poemas e Contos em Hunsrückisch 2017*. Porto Alegre: Instituto de Letras - Ufrgs, 2018. p. 47.

IPHAN. *Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais*. Brasília, DF: Iphan/MinC, 2012.  
KAUFMANN, Göz. Deutsch und Germanistik in Brasilien. In: ROLOFF, Hans-Gert (Ed.). *Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXV/1*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003. p. 29- 39.

KENNY, Anthony. *O despertar da filosofia moderna*. Tradução de Carlos Alberto Bárbaro. São Paulo: Loyola, 2009.

KOREIK, Uwe. Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, H - J; Fandrych, C.; Hufesein, B.; Riemer, C. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Gruyter, 2010, p. 1478-1483.

\_\_\_\_\_. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – Zur Arbeit mit historischen Quellen. In: HIERONIMUS, Marc (ed.). *Historische Quellen im DaF-Unterricht: Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 2012. v. 86, p. 1-14.

KOREIK, Uwe; PIETZUCH, Jan Paul. Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen (Ed.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 2010, p. 1441-1454.

KOREIK, Uwe; FORNOFF, Roger. Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 25, n. 1, p. 563-648, abr. 2020.

LE BLANC, Clara Isabell. *AUTHENTISCH-HISTORISCHES MATERIAL ALS BASIS ZUR ENTWICKLUNG EINES DISKURSIVEN DAF-UNTERRICHTS AN HOCHSCHULEN IM BRASILIANISCHEN KONTEXT: ZUR ARBEIT MIT ZEITUNGSARTIKELN DER DEUTSCHSPRACHIGEN BRASILIANISCHEN PRESSE ÜBER DIE ABOLITIONSFRAGE UM 1888*. 2019. 149 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UFPR/UniLeipzig, 2019.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEITOLES, Maicon Lincon. *PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES NO ESPAÇO PÚBLICO: O CASO DA RUA XV DE NOVEMBRO EM CURITIBA*. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.  
MEYER, Hilbert. *Was ist guter Unterricht?* 14. ed. Berlin: Cornelsen, 2014.

MEZZADRI, Fernando Marinho. *A ESTRUTURA ESPORTIVA NO ESTADO DO PARANÁ: DA FORMAÇÃO DOS CLUBES ESPORTIVOS ÀS ATUAIS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS*. 2000. 178 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas, 2000.

MORIN, Edgar. Articulando os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). *O Sentido da Escola*. 5. ed. Petrópolis: Dp Et Alii, 2008. p. 53-64.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NEUMANN, Gerson Roberto. *Estar entre mundos e ao mesmo tempo não pertencer a nenhum. O caso da literatura em língua alemã produzida no Brasil no século XIX*. Caderno de Letras, Porto Alegre, n. 29, p. 151-169, jul-dez. 2017.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28. Tradução de Yara Aun Khory.

NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OBOROVIĆ, Ivana. *Die Rolle der Landeskunde im Germanistikstudium: analyse am Beispiel des Instituts für Germanistik an der philosophischen Fakultät der Universität Zagreb*. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache, Universität Wien, Wien, 2013.

OLIVEIRA, G. M. de. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: UNESCO/IPOL, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161167por.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

PADRÓS, Enrique Serra. *Usos da Memória e do Esquecimento na História*. Letras, Santa Maria, v. 22, p. 79-95, jun. 2001.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Línguas Africanas no Brasil. In: *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, 27-28: 63-89, 2006/2007

PINHO, J. B. *Propaganda institucional: usos e funções da propaganda em relações públicas*. São Paulo: Summus, 1990.

QUEROZ, Josiete C.; STUTZ, Lidia. Análise de uma sequência didática para o ensino de língua alemã na educação infantil. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 19, n. 27, p. 203-235, abr.-maio 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/113859/111721>. Acesso em: 01 jun. 2020.

REINHARDT, Juliana Cristina. *Alemães, comida e identidade: uma tese ilustrada*. Curitiba: Máquina de Escrever, 2014.

RENK, Valquiria Elita. Der Kompass - Um jornal da Comunidade Alemã Católica do Paraná. In: Martin N. Dreher; Arthur B. Rambo; Marcos J. Tramontini. (Org.). *Imigração & Imprensa*. Porto Alegre: Edições EST / Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004, v. 1, p. 252-261.

RENK, Valquiria Elita. *EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES ALEMÃES EM CURTIBA*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 101-111, jan./abr. 2005.

SANTOS, Nestor Vítor dos. *A Terra do futuro: impressões do Paraná*. Curitiba: Farol do Saber, 1996.

SCHAEDLER, Cândida. *Um século de Sankt Paulusblatt: análise da única revista brasileira em língua alemã com circulação mensal no Brasil*. 2015. 101 f. TCC (Graduação) - Curso de Comunicação Social - Jornalismo, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

SCHMIDT, Cristiane. IDENTIDADE DE IDOSOS APRENDIZES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. *Educere Et Educare*, Cascavel, v. 6, n. 11, p. 5-5, maio 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4740/3977>. Acesso em: 01 jun. 2020.

SCHMIDT, Sabine; SCHMIDT, Karin (ed.). *Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im Daf-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 2016.

SILVA, Caroline Costa. *Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda: Uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítica*. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, Fernando Mendes da; CORRÊA COUTINHO, Renata P. *Raízes Históricas da Propaganda no Brasil e no Mundo*. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, p. 1-12, 2012.

SOETHE, P. A. *Weltweit vernetzt: digitale Erforschung germanistischer Bestände in Brasilien*. *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, v. 1, p. 83-94, 2018.

\_\_\_\_\_; CHAVES, Giovanna Lorena Ribeiro. *Förderung der deutschen Sprache in Brasilien*. In: AMMON, Ulrich; SCHMIDT, Gabriele (ed.). *Förderung der deutschen Sprache weltweit*. Berlin/München/Boston: De Gruyter, 2019. p. 887-910.

\_\_\_\_\_. *Deutsch in Brasilien*. In: KRUMM, Hans-jürgen et al (Ed.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 2010. p. 1624-1627.

SUTIL, Marcelo. *O Espelho e a Miragem: Ecletismo, Moradia e Modernidade na Curitiba do Início do Século 20*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2009.

TOMLINSON, Brian (Ed.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge, 2011.

UPHOFF, Dörthe; LOBATO, E. R. R; SAFRA, M. F. *A história do ensino de alemão no curso de Letras da Universidade de São Paulo*. *Revista Helb*, v. 8, p. 1, 2014.

VECHIA, A. A educação dos imigrantes alemães em Curitiba sob a ótica da imprensa. In: DREHER, Martin N.; RAMBO, Arthur Blásio; TRAMONTINI, Marcos Justo. (Org.). *Imigração & Imprensa*. 1. ed. Porto Alegre: Edições EST / Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004. p. 139-147.

VOERKEL, Paul. Professores de alemão no Brasil – entre mitos e realidade. In: *Anais do II Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos ABEG*. Florianópolis: CCE/UFSC, 2017. Disponível em: [http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Secao13\\_Com16.pdf](http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Secao13_Com16.pdf). Acesso em: 01 jun. 2020.


WACHOWICZ, Ruy Christovam. *História do Paraná*. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1972.

ZEUGNER, Ulrich. *Landeskunde und interkulturelles Lernen: Eine Einführung*. Dresden: TU Dresden, 2009.

**APÊNDICE: Unidade temática**

Meine Stadt spricht Deutsch:

# Curitiba

An aerial photograph of Curitiba, Brazil, showing a dense urban landscape with various buildings, a prominent clock tower on the right, and a central dome structure. The city is built on a hillside, with a mix of architectural styles.

Oft kennen wir **die Vergangenheit** unserer Stadt nicht richtig. Wir wissen nicht, welche Geschichten in den Gebäuden, Denkmälern oder sogar in den Nachnamen auf den Schildern sich verstecken.

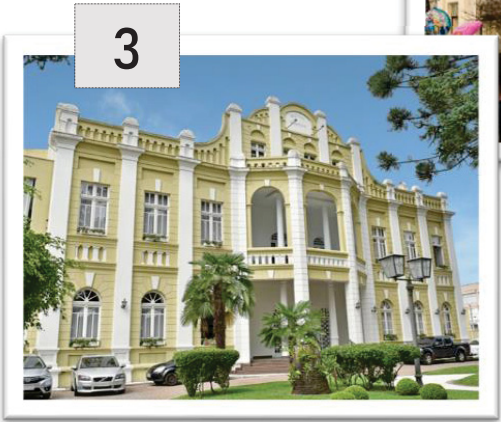
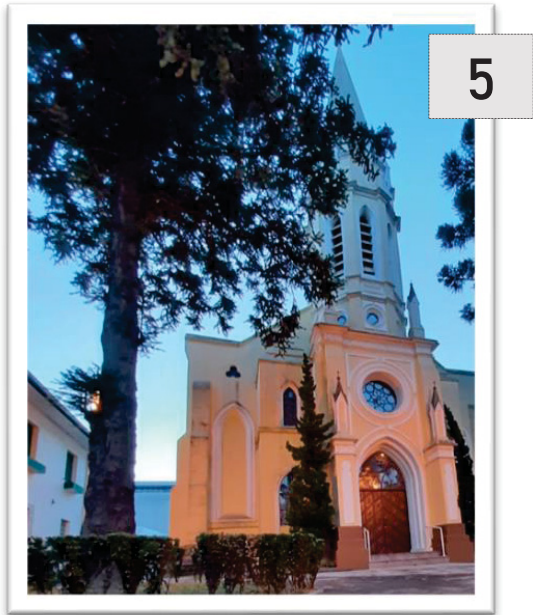
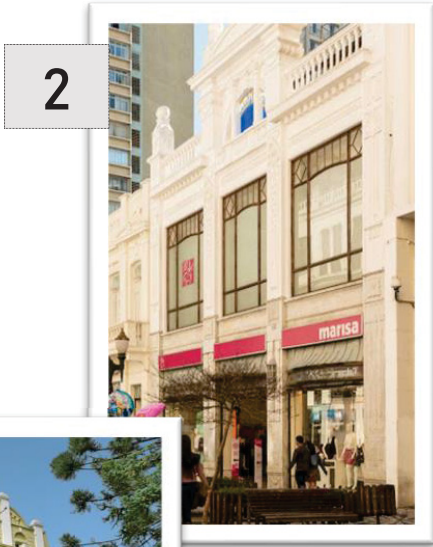
Curitibas Landschaft ist reich an **Spuren** ihrer Vergangenheit, und die deutsche Sprache war stärker präsent als wir denken. Und sie ist noch anwesend. Wir müssen nur genau hinschauen.

Sind Sie bereit?

An aerial photograph of a park area in Curitiba, showing a large green lawn, a paved walkway, and several people walking. The park is surrounded by buildings and a street with a tram.

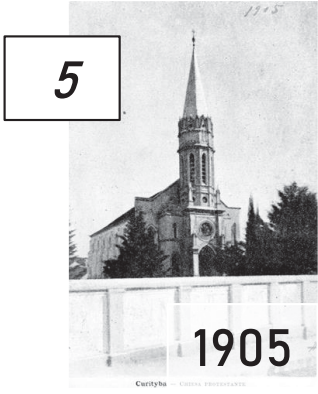
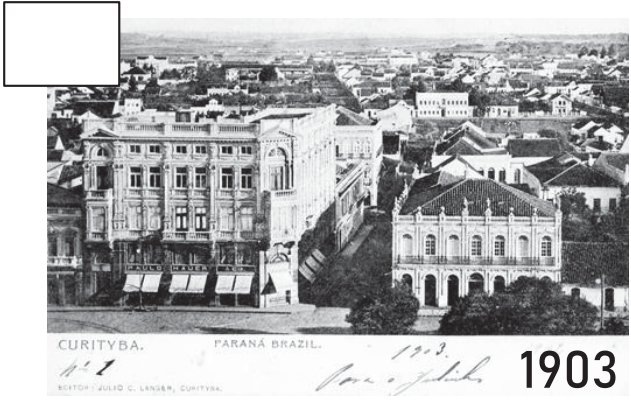
Bevor wir in der Zeit reisen, müssen wir die Spuren der Vergangenheit beobachten. Diskutieren Sie:

- 1) Welche Orte kennen Sie? Wie heißen und wo sind sie?
- 2) Was haben diese Orte gemeinsam?



 2) Nun wollen wir Ihre Wahrnehmung testen.

Können Sie die Orte auf diesen alten Fotos erkennen? Schauen Sie genau hin und markieren Sie die entsprechende Nummer.



All diese Orte sind Teil der **Geschichte** der Deutschsprachigen in Curitiba.

Wie gesagt, bis heute können wir den **Einfluss** dieser Gruppe in unserer Stadt beobachten. Viele Menschen kennen aber ihre Geschichte nicht. Lesen Sie den Text und verstehen Sie sie besser:

Die Pioniere der nicht-portugiesischen Kolonisation in Paraná waren die Deutschen. Der erste deutsche **Einwanderer** in Curitiba war Michel Mueller, ein Schmied, im Jahr 1833. Nach der Emanzipation der Provinz Paraná kamen viele Einwanderer nach Curitiba und arbeiteten als Schreiner, Metzger, Kaufleute und Industrielle. Im Jahr 1870 waren die Deutschen die zahlreichsten „Ausländer“ in der Stadt.

Bis 1929 besaßen die **Deutschsprachigen** und ihre **Nachkommen** mehr als 50% aller Unternehmen. Sie besaßen zum Beispiel Bäckereien, Brauereien und Metzgereien. Ihr Leben in Curitiba war ein bisschen wie unser Leben heute: sie feierten, arbeiteten, lernten, kauften und verkauften.

 3) Ergänzen Sie:

Präsens	Präteritum
sie sind	→ sie w_____
sie kommen	
sie besetzen	
sie arbeiten	

Präsens	Präteritum
sie feiern	
sie lernen	
sie kaufen	
sie verkaufen	

 4) Wie heißen die Berufe und ihre Geschäfte?

Schreiben Sie.



der Schreiner –  
die Schreinerei



der Schmied –

der Schreiner – die Schreinerei
der Schmied – die Schmiede
der Bierbrauer – die Brauerei
die Bäckerin – die Bäckerei
der Metzger – die Metzgerei

Werfen wir nun einen Blick in die Vergangenheit weiter. Sie finden hier ein paar Anzeigen aus der Zeitung *Der Kompass*, die zwischen 1902 und 1932 in Curitiba herausgegeben wurde:

**Cervejaria Atlantica**  
CURITYBA



Biere  
Gazosen  
Tafelwasser  
Eis

Alkohol  
Malz-Extrakt  
Malz-Kaffee  
Troeken-Hefe

Alle Produkte **Marke „Roter Anker“** sind  
Garantie für Reinheit und Vorzüglichkeit.

**Reeller Ausverkauf!!**  
zu herabgesetzten Preisen wegen vollständiger  
**Geschäftsaufgabe**  
**Roberto Raeder**  
77 Rua 15 de Novembro 77  
Uhren, Goldwaren, Silber-  
waren, Optik.



Honigkuchen, Biscuits  
— und —  
**Bonbon**  
sowie sämtliche **Konditoreiwaren**  
— — in grosser Auswahl. — —  
ROBERT RUECKER, — Rua Riachuelo 19

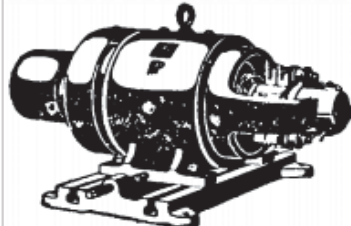
Mein neuer 51  
**TANZ-KURSUS**  
im  
Handwerker-Unterstützungs-Verein  
beginnt  
**Freitag, 10. Januar**  
Anmeldungen können im Vereinshaus oder Rua João  
Negrão 49 erfolgen.  
Carl Se

**Masken-  
Kostüme**  
werden geschmackvoll  
u. billigt angefertigt  
**Rua Dr. Pedrosa 138**



**GRACIOSA-PARK**  
Sonntag, den 8. Februar  
**GROSSES KONZERT**  
Spießbraten

Elektrisches Material  
**SIEMENS SCHUCKERT**  
komplette Licht- und  
Kraftanlagen.  
Kostenanschläge gratis durch die Agen-  
ten für den Staat  
Paraná



**Mueller & Irmãos**  
Caixa postal F — Telegr. INDUSTRIAL  
Curityba — Paraná 955

5) Nun diskutieren Sie:

- a) Welche Straßennamen erkennen Sie aus den Anzeigen?
- b) Welche andere Wörter erkennen Sie?
- c) Wie war der Name von Curitiba damals?
- d) Wenn die Anzeigen in Brasilien publiziert wurden, warum sind sie auf Deutsch?

6) Diese Anzeigen haben wir aus der Zeitung *Der Kompass* genommen. Erfahren Sie jetzt ein wenig mehr darüber:

*Der Kompass* entstand nach der Gründung der ersten deutschen katholischen Schule in Curitiba, der Katholischen Deutschen Volksschule zu Curitiba - heute Colégio *Bom Jesus* - im Jahr 1896. Die Druckerei war direkt neben der Schule.

Die Zeitung war also eine katholische Zeitung, aber andere Schulen der Gemeinde hatten auch eine Stimme. Sie war nicht nur bei katholischen Familien, sondern auch bei protestantischen Familien sehr beliebt.

Die Zeitung präsentierte auf den ersten Seiten längere Schlagzeilen zu Politik und Religion. Außerdem allgemeine Teile wie z.B.: Inland, mit Nachrichten über Brasilien und seine Bundesländer; Ausland, mit Nachrichten über Deutschland und andere Länder; eine Kolumne mit Diskussionen zwischen *Der Kompass* und einer anderen Zeitung, *Der Beobachter*; Anzeigen; und ein Humorteil in einigen Ausgaben.

In der Zeitung erschien der Alltag der Schule (wie z.B. Schul- und Gemeindefeste) sowie Nachrichten über ethnische Vereine und andere wichtige Ereignisse.

*Der Kompass* wurde von 1902 bis 1941 nicht nur in Curitiba gelesen, sondern auch im Norden von Santa Catarina und Rio Grande do Sul. Die Regierung schloss den Sitz der Zeitung während des Ersten Weltkriegs und die Bevölkerung zerstörte ihre Maschinen. Die Besitzer eröffneten die Zeitung 1919 wieder. Ab dem zweiten Weltkrieg konnte die Zeitung nicht mehr existieren.



Präsens	Präteritum
Der Kompass entsteht	Der Kompass <i>entstand</i>
Die Schulen haben	
Die Zeitung präsentiert	
Der Alltag erscheint	
Die Regierung schließt	
Die Besitzer eröffnen	
Die Zeitung kann	

Jetzt wissen wir ein bisschen über die Geschichte von *Der Kompass*! Sollen wir auch etwas über die Geschäfte erfahren, die in der Zeitung erschienen?

**7) Ab sofort sind Sie der/die ForscherIn und der/die LehrerIn. Wählen Sie einen Text über einen Ort aus, lesen Sie ihn aufmerksam und stellen Sie deiner Gruppe die wichtigsten Informationen vor.**

- Wie war der Name des Geschäfts?
- Wer waren die Besitzer oder die Gründer?
- Was konnte man dort kaufen oder machen?
- In welchem Stadtteil von Curitiba war dieser Ort?

Viele Informationen von den nächsten Texten sind vom Buch „Die Deutschen in Paraná: ein Jahrhundert Buch“ (1929) vom Pastor Wilhelm Fugmann.



## Text 1: Cervejaria Atlantica

Karl Henn und Friedrich Jens gründeten 1912 eines der bekanntesten deutschen Unternehmen in der Stadt Curitiba: Cervejaria Atlantica.

Ihre Herstellungsmaschinen waren wie die Maschinen aus Deutschland. Fugmann sagte, dass das Bier für seinen Geschmack, seine Hygiene und seine Qualität berühmt war.

Die Cervejaria Atlantica machte auch Limonade, Salzwasser, Mate und Mate-Kaffee. Die Fabrik befindet sich heute in der Avenida Getúlio Vargas, im Viertel Rebouças.

Weihnachten, Neujahr  
Heilige Drei Könige  
Keine wahre Festfreude ohne  
**ATLANTICA**  
BIER U. GAZOSEN

1921

**Cervejaria Atlantica**



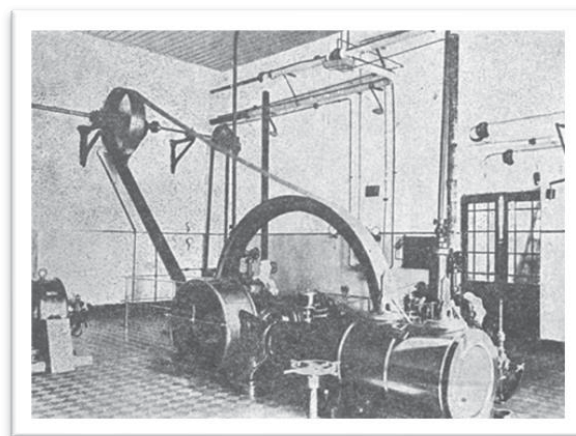
In unserem Deposito Rua Floriano Peixoto, Ecke Marechal Deodoro **Telephon No. 619** sind unsere sämtlichen Produkte zu jeder Tageszeit frisch zu haben.

Bestellungen werden prompt ins Haus geliefert.

1921



1927



1922

Ob nach der Arbeit,  
ob zum Feste,

**Atlantica Bier**

ist stets  
das Beste.

1926

## Text 2: Casa Braun – Ao Louvre

Das Braun & Cia Kaufhaus in der XV de Novembro Straße bekam seinen Namen, als Otto Braun im zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts das Geschäft übernahm. Wilhelm Fugmann verglich das Haus mit großen Modehäusern in Rio de Janeiro und São Paulo.

Am Abend war die Straße voller Lichter, und die Damen konnten in den Braun & Cia die neuesten Moden kennenlernen. Das Haus hatte auch ein Atelier für Damenbekleidung sowie eine Werkstatt für Innendekoration. Sein Fantasienamen war Ao Louvre. In diesem Gebäude sind heute die „Lojas Marisa“.

**Neue Sommerstoffe**

**Etamine**  
in neuartigen Mustern

**Etamine,**  
glatt in allen Farben

**Batist,**  
rosa, hellblau u. weiss

**Foulards**  
in aparten Zeichnungen

**Blusen**  
in Etamine und Seide

**Farbige Kleider**  
in Etamine, Füll und Seide.

▼ 1216

**Kaufhaus** **AO LOUVRE**

Billigste Preise und nur gegen bar

1920



1920



1925

### Text 3: Pianos Essenfelder

Fugmann nannte die Essenfelder Klavierfabrik „eine unschätzbare Perle“. Sein Gründer war Floriano Essenfelder, der aus Preußen kam. Er studierte an einer Berufsschule und arbeitete in mehreren deutschen Klavierfabriken.

Essenfelder lebte, produzierte und verkaufte seine Klaviere zuerst in Argentinien. Er zog aber später nach Brasilien.

Nachdem er in Rio Grande do Sul gelebt hatte, zog er nach Curitiba. Er schuf die einzige Klavier- und Flügelabrik des Landes. Seine Fabrik war weltweit bekannt.

Essenfelder produzierte nicht nur Klaviere, sondern war auch ein Kulturförderer, der Wettbewerbe und Konzerte förderte. Die Fabrik blieb bis 1997 in Curitiba, als sie seine Türen schloss.



1921



Ausstellung: Pianos Essenfelder  
(Museu Paranaense)



(191-)

## Text 4: Flora Curitybana

Der Besitzer von Flora Curitybana war Willy Cremer. Er kam mit seiner Ausbildung zum Gärtner nach Curitiba. Wegen des Ersten Weltkrieges konnte er nicht nach Deutschland zurückkehren. Cremer gründete dann das Flora Curitybana in der Rua XV de Novembro, Nummer 77, und produzierte zu jeder Jahreszeit Blumen. Er gewann Preise für seine Arrangements und Blumenarten.



1920



## Text 5: Vereine

Im Kern des Lebens der deutschsprachigen Bevölkerung waren die Vereine. Sie waren wichtige soziale Zentren und boten zum Beispiel Kunst und Musik an. Sie gaben auch kranken Mitgliedern finanzielle Hilfe.

Ein wichtiger Verein war der **Verein Deutscher Sängerbund**, der aus der Vereinigung von anderen entstand, wie z.B. der Gesangverein Germania und der Gesangverein Concórdia. Heute ist sein Gebäude Teil des **Clube Curitibano**, im Stadtteil São Francisco.

Der größte Verein war zu seiner Zeit der **Handwerker-Unterstützung-Verein**, der 1894 erschien und kranken Arbeitern helfen wollte. Ab 1895 konnten auch Frauen beitreten. Die Gesellschaft bot auch Gesang, Theater, Gymnastik und eine Bibliothek an.



1927



Darstellung „Die Globe“ – Deutsche Sängerbund



1927



Basketballspiel (Handwerker x Teuto)  
1931



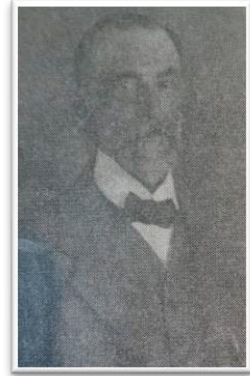
# Arbeitsblatt

---

1) Lesen Sie die Texte und ergänzen Sie die Verben::

## Tagebucheintrag von Gustav Strobel:

Zuerst **bauten** wir für Herrn Gottlob Wieland eine Ziegelei mit Wasserbetrieb. Als wir fertig mit unseren Arbeiten waren, warteten schon verschiedene Kunden in Curityba auf uns. Einer davon war Brauermeister Johann Leitner.



## Der Brauermeister Johann Leitner, ein geborener Tiroler

Ich war Tiroler. In Brasilien kam ich erst nach Joinville, verheiratete mich dort und kam Anfang der 70er Jahre nach Curityba. Hier gründete ich die erste Brauerei. Dort, wo später das Grande-Hotel gebaut wurde, errichtete ich mich ein grosses Wohnhaus und die Brauerei.



ich: \_\_\_\_\_

er/sie/es: \_\_\_\_\_

wir: *bauten*, \_\_\_\_\_

sie (Pl.): \_\_\_\_\_

2) Konjugieren Sie die Verben im Präteritum. Hilfe finden Sie auch auf den Seiten 4 und 7. Ergänzen Sie dann die Regeln.

sein		kamen		bauen	
ich		ich		ich	baute
du	warst	du	kamst	du	bautest
er/sie/es	war	er/sie/es	kam	er/sie/es	baute
wir		wir	kamen	wir	
ihr	wart	ihr	kamt	ihr	baute
sie/Sie	waren	sie/Sie		sie/Sie	bauten

gründen		warten	
ich		ich	warte
du	gründetest	du	wartest
er/sie/es	gründete	er/sie/es	warte
wir	gründeten	wir	warten
ihr	gründetet	ihr	wartet
sie/Sie	gründeten	sie/Sie	

- Die Konjugation der Personen \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_ sind im Präteritum immer gleich.
- Bei der Konjugation von vielen regelmäßigen Verben braucht man die folgenden Endungen:

ich/er/sie/es \_\_\_\_\_, du \_\_\_\_\_,  
wir/sie/Sie \_\_\_\_\_, ihr **-tet**.

- Bei der Konjugation von regelmäßigen Verben mit **d** und **t** (z.B. gründen und arbeiten) braucht man die folgenden Endungen:

ich/er/sie/es \_\_\_\_\_, du \_\_\_\_\_,  
wir/sie/Sie \_\_\_\_\_, ihr **-etet**.

- Bei der Konjugation von vielen unregelmäßigen Verben braucht man die folgenden Endungen:

ich/er/sie/es -----, du \_\_\_\_\_,  
wir/sie/Sie \_\_\_\_\_, ihr \_\_\_\_\_.

### 3) Ergänzen Sie im Präteritum:

**sein (2x) – zerstören – arbeiten – machen – kommen – entstehen  
kaufen – heiraten**

- Nach der Emanzipation der Provinz Paraná \_\_\_\_\_ viele Einwanderer nach Curitiba.
- In der Cervejaria Atlantica \_\_\_\_\_ wir Limonade, Salzwasser, Mate und Mate-Kaffee.
- Der erste deutsche Einwanderer in Curitiba \_\_\_\_\_ Michel Mueller.
- Die Deutschen \_\_\_\_\_ als Schreiner, Metzger, Kaufleute und Industrielle.
- Der Kompass \_\_\_\_\_ nach der Gründung der ersten deutschen katholischen Schule in Curitiba.
- Die Bevölkerung \_\_\_\_\_ die Maschinen von der Zeitung.
- Die „Pianos Essenfelder“ Fabrik \_\_\_\_\_ weltweit bekannt.
- 1898 \_\_\_\_\_ ich Anna Hauer.

**Tipp: Welche Verben sind  
regelmäßig? Welche Verben  
sind unregelmäßig?**

# Lösungen

---

1. **ich:** war, kam, verheiratete, gründete, errichtete  
**er/sie/es:** war, wurde  
**wir:** bauten, waren  
**sie (Pl.):** warteten

2. ich war, wir waren; ich kam, sie/Sie kamen; wir bauten; ich gründete; sie/Sie warteten

- Die Konjugation der Personen **ich** und **er/sie/es** sind im Präteritum immer gleich.
- Bei der Konjugation von vielen regelmäßigen Verben braucht man die folgenden Endungen:

ich/er/sie/es **-te**, du **-test**,  
wir/sie/Sie **-ten**, ihr **-tet**.

- Bei der Konjugation von regelmäßigen Verben mit **d** und **t** (z.B. gründen und arbeiten) braucht man die folgenden Endungen:

ich/er/sie/es **-ete**, du **-etest**,  
wir/sie/Sie **-eten**, ihr **-etet**.

- Bei der Konjugation von vielen unregelmäßigen Verben braucht man die folgenden Endungen:

ich/er/sie/es **-----**, du **-st**,  
wir/sie/Sie **-en**, ihr **-t**.

3. a) kamen;  
b) kauften;  
c) war;  
d) arbeiteten;  
e) entstand;  
f) zerstörte;  
g) war  
h) heiratete

# Quellen

---

## Umschlag: S. 2:

Palacete Hauer: Fotografando Curitiba -

<https://www.fotografandocuritiba.com.br/2016/05/palacio-hauer.html>

Lojas Marisa - Alto da XV: Fotografando Curitiba -

<https://www.fotografandocuritiba.com.br/2017/05/o-antigo-louvre.html>

Clube Concórdia: Clube Curitibano -

<https://www.clubecuritibano.com.br/preservar-para-valorizar/>

Graciosa Country Club: FC Comunicação -

<https://paranashop.com.br/2019/07/graciosa-inicia-programacao-das-debutantes/>

Comunidade Luterana do Redentor: Acervo pessoal.

Shopping Mueller:

## S. 3:

Palacete Hauer: Acervo Casa da Memória - Autoria: Julio C. Langer - Número do cadastro: FO 1724

Lojas Marisa - Alto da XV: Acervo Casa da Memória - Autoria: Arthur Wischral - Número do cadastro: FO 1724

Clube Concórdia: Clube Curitibano -

<https://www.clubecuritibano.com.br/preservar-para-valorizar/>

Graciosa Country Club: IBGE - ID: 41926 -

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=441926>

Comunidade Luterana do Redentor: Acervo Casa da Memória - Número do cadastro: FO 2267

Shopping Mueller: Acervo Casa da Memória - Número do cadastro: NG 1677

# Quellen

---

## S. 4 – Clip Safari - Lizenzfreie Bilder

der Schreiner: <https://www.clipsafari.com/clips/o46999-carpenter>

der Bierbrauer: <https://www.clipsafari.com/clips/o1021-foamy-mug-of-beer>

der Metzger: <https://www.clipsafari.com/clips/o188402-butcher-gives-the-bird> -  
<https://www.clipsafari.com/clips/o1337-barrel-on-its-side>

der Bäcker: <https://www.clipsafari.com/clips/o165037-woman-baking>

der Schmied: <https://www.clipsafari.com/clips/o294010-blacksmith-2>

## S. 5 – Anzeigen von der Zeitung *Der Kompass*

Reeller Ausverkauf!! – 1920, Ausgabe 35, S. 4

Cervejaria Atlantica Curityba – 1920, Ausgabe 15, S. 3

Honigkuchen, Biscuits und Bonbon – 1920, Ausgabe 70, S. 4

Tanz-Kursus – 1920, Ausgabe 3, S. 3

Masken-Kostüme – 1920, Ausgabe 8, S. 3

Graciosa-Park – 1920, Ausgabe 15, S. 3

Mueller & Irmãos – 1925, Ausgabe 45, S. 3

## S. 7

Buch: Die Deutschen in Parana –

<https://www.booklooker.de/B%C3%BCcher/Wilhelm-Fugmann+Die-Deutschen-in-Parana-Das-deutsche-Jahrhundertbuch-Deckeltitel-Ein-Jahrhundertbuch/id/A02aZl1201ZZc>

Foto: Acervo Casa da Memória – Autoria: João Groff – Número do cadastro: FO 5330

# Quellen

---

## **S, 8 – Cervejaria Atlantica**

Inserat 1: 1921, Ausgabe 149, S. 3

Inserat 2: 1921, Ausgabe 15, S. 3

Inserat 2: 1926, Ausgabe 30, S. 3

Zeichnung: Ilustração Paraense, 1927, Ausgabe 1

Foto: Acervo Casa da Memória – Número do cadastro: NG 6344

## **S, 9 – Casa Braun – Ao Louvre**

Inserat 1: 1920, Ausgabe 130, S. 3

Foto: “Interior da loja louvre em 1920” - Acervo Casa da Memória – Número do cadastro: NG 10120

Foto 2: “Rua XV de Novembro [aspecto], 1925” – Autor: João Baptista Groff - Acervo Casa da Memória – Número do cadastro: FO 6649

## **S, 10 – Pianos Essenfelder**

Inserat 1: 1921, Ausgabe 32, S. 3

Foto: “Ausstellung: Pianos Essenfelder – Museu Paranense” – Acervo pessoal.

Foto 2: “Primeira sede da Fabrica de Pianos Essenfelder, em Curitiba, localizada, na estrada da Graciosa [anos 10. Avenida Joao Gualberto]” - Acervo Casa da Memória – Número do cadastro: FO 7018

## **S, 11 – Flora Curitybana**

Inserat 1: 1920, Ausgabe 55, S. 3

Foto 1: “Interior da Flora Curytibana, de Willy Cramer, situada a Rua XV de Novembro em Curitiba” - Acervo Casa da Memória – Número do cadastro: NG 1706

# Quellen

---

## S, 12 – Vereine

Inserat 1: 1927, Ausgabe 149, S. 4

Inserat 2: 1927, Ausgabe 37, S. 3

Foto 1: "Teatro Alemão - Lembrança da primeira apresentação da Die Gloebe [O Sino] a 9 de maio de 1905. centenario da morte de Schiller no Deutscher Saengerbund [Sociedade Concordia]" – Acervo Casa da Memória – Número do cadastro: NG 1605

Foto 2: "Bola ao cesto nos aureos tempos em 1931, jogo entre as equipes do grupo de ginastas do Handwerker e Teuto, hoje Sociedade Duque de Caxias" – Acervo Casa da Memória – Número do cadastro: NG 837

## S. 13

Bleistift: <https://www.clipsafari.com/clips/o218648-gray-pencil>

## S. 14

Foto 1: Umschlag vom Buch "Relatos de Um Pioneiro da Imigração Alemã" (Gustav Strobel)

Foto 2: Luiz Leitner, Johann Leitners Sohn:  
<https://www.gazetadopovo.com.br/bomgourmet/receitas-pratos/cevejaria-curitiba-cruzeiro-resgata-receita-centenaria/>