

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

**ENTRE A LÍNGUA DA COMUNIDADE E A VARIEDADE-PADRÃO DA ESCOLA:
ORALIDADE E ESCRITA NA APRENDIZAGEM DE HOCHDEUTSCH POR FALANTES
DE HUNSRÜCKISCH**

Monique Fritscher

Porto Alegre, dezembro de 2010

Monique Fritscher

**ENTRE A LÍNGUA DA COMUNIDADE E A VARIEDADE-PADRÃO DA ESCOLA:
ORALIDADE E ESCRITA NA APRENDIZAGEM DE HOCHDEUTSCH POR FALANTES
DE HUNSRÜCKISCH**

**Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciada em Letras –
Português/Alemão.**

Orientador: Prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen

Porto Alegre, dezembro de 2010

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	3
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	6
1.1 Línguas da comunidade	6
1.1.1 Conceito de Hunsrückisch	6
1.1.2 Distinção entre língua e dialeto	8
1.1.3 Tradição monolíngue <i>versus</i> bilinguismo	9
1.2 Línguas da escola.....	9
1.2.1 Contextualização histórica.....	9
1.2.2 Língua materna, segunda língua, língua estrangeira ou língua adicional: de que língua, afinal, estamos falando?	10
1.2.3 Multilinguismo e educação linguística	12
1.2.4 Letramento/biletramento	13
1.3 Desenvolvimento da habilidade escrita em língua adicional.....	16
1.3.1 Gêneros do discurso	18
1.3.2 O papel da gramática	19
1.3.3 Tratamento do “erro”	20
2 METODOLOGIA.....	22
2.1 <i>Corpus</i> analisado	22
2.2 Análise dos dados	24
3 ANÁLISE DOS DADOS	26
3.1 Aspectos contextuais da produção dos textos.....	26
3.2 Organização textual	27
3.3 Aspectos linguísticos	28
3.3.1 Elementos morfossintáticos.....	28
3.3.2 Escrita fonética	30
3.3.3 Elementos do léxico	31
3.4 O que os dados mostram sobre a relação entre ensino da língua adicional e o uso da língua da comunidade?	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXOS	44

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada e tem por tema a aquisição de alemão como língua adicional por falantes da variedade dialetal Hunsrückisch¹. Nesse sentido, busca refletir sobre o repertório linguístico desses aprendizes e aproxima a discussão do ensino de alemão a falantes de Hunsrückisch do debate em torno das propostas dos Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande². Esta pesquisa demonstra que – além de cumprir um papel bastante específico nas comunidades em que é falada – a variedade dialetal Hunsrückisch pode facilitar a aprendizagem de alemão como língua adicional, em função de sua significativa semelhança. Como evidencia Steffen (2008), esses contextos de bilinguismo societal são privilegiados para o fomento de comunidades multilíngues, nas quais adicionalmente ao Hunsrückisch e ao português poderia ser aprendido o alemão-padrão (*Hochdeutsch*)³. Além disso, contribui com as discussões acerca do bilinguismo e da aquisição de alemão como língua adicional. Este último tema vem tornando-se ano a ano mais relevante em virtude do crescente número de aprendizes de alemão, pois em todo o Brasil mais de 90 mil pessoas aprendem alemão como língua adicional (v. informações mais detalhadas na seção 1.2 deste trabalho). Desse total, uma boa parcela é de alunos das 255 escolas de ensino fundamental e médio que oferecem ensino de alemão no país⁴. A maior parte dessas escolas, entre privadas e públicas, encontra-se no Rio Grande do Sul, em mais de 30 diferentes cidades⁵. Entre estas, a maioria está localizada no interior do Estado, principalmente nas regiões colonizadas por imigrantes alemães.

O problema que se coloca, neste contexto de ensino, diz respeito ao papel do Hunsrückisch como pré-conhecimento ou barreira no ensino do alemão-padrão (*Hochdeutsch*) como língua adicional, nas localidades em que a variante dialetal figura como *community*

¹ Por *Hunsrückisch* entende-se, como veremos mais adiante, uma variedade do alemão falada no sul do Brasil (especialmente no Rio Grande do Sul), a qual, segundo Altenhofen (1996, p. 27), integra um contínuo linguístico cuja constituição remete a uma base dialetal proveniente da região do Hunsrück, na Alemanha, e que englobou, no Brasil, inúmeros elementos de outros dialetos alemães e do português em virtude do contato com essas línguas. Atualmente tal variedade dialetal é o objeto de pesquisa do Projeto ALMA-H (Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch).

² Disponível em: <http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>.

³ Ao nos referirmos ao termo *Hochdeutsch*, estamos acentuando seu caráter de norma culta em oposição à norma-padrão abstrata, associada muito mais a seu correlato, em português, “alemão-padrão”. O termo *Hochdeutsch*, corrente na comunidade de fala Hunsrückisch, também reflete de forma mais fidedigna essa ideia, como forma de alemão falada pelas pessoas que sabem mais, que falam um tipo de *Feindeutsch* (‘alemão fino’). Por outro lado, o termo alemão-padrão remete, aqui, primordialmente à língua alemã ensinada como disciplina na escola.

⁴ Disponível em: <<http://www.goethe.de/mmo/priv/5759818-STANDARD.pdf>>. Acesso em 18.11.2010.

⁵ Disponível em: <<http://www.goethe.de/ins/br/lp/prj/wlg/tut/sdp/ptindex.htm>>. Acesso em: 18.11.2010.

*language*⁶. Em alguns poucos estudos (ALTENHOFEN; SCHLATTER, 2007, SCHNEIDER, 2007, SPINASSÉ, 2005, UFLACKER, 2006) sobre o tema, é constatado reiteradamente o estigma que recai sobre essa variedade dialetal. Apesar dos inúmeros benefícios devido a um léxico e uma gramática comuns, os falantes tendem a salientar os problemas na aquisição de Hochdeutsch, colocando o Hunsrückisch como a causa de inadequações gramaticais e léxicas. Tal visão negativa advém em grande parte de uma concepção de língua baseada na supervalorização de aspectos formais e de uma prática pedagógica centrada na supervalorização do “erro”. Coloca-se, assim, uma espécie de abismo entre o ensino de alemão como língua estrangeira, na sala de aula, e o Hunsrückisch, falado na comunidade, como prática social. Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Lições do Rio Grande, no entanto, propõem que os conhecimentos prévios dos alunos sejam ativados em sala de aula, de modo que contribuam com a leitura e a produção de textos escritos. Especificamente em relação à produção textual, o aprendiz deve então fazer uso dos recursos expressivos que tem à disposição, adequando-os à situação de interlocução e aos seus propósitos. Isso significa que, para diferentes situações e objetivos, são mobilizados recursos linguísticos diversos. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva descrever que recursos linguísticos foram mobilizados na produção textual de bilíngues em Hunsrückisch e português em uma situação na qual foram desafiados a escrever *e-mails* para interlocutores falantes de Hochdeutsch.

Para realizar a análise, foram utilizados *e-mails* escritos por alunos de Picada Café (RS/BR) a estudantes da Theodor-Heuss-Realschule, de Walldorf (BW/DE), durante o *Projeto Além da Escola*, ocorrido no ano de 2000, sob coordenação do Prof. Dr. Cléo V. Altenhofen (UFRGS) e do Prof. Dr. Wolfgang Steinig (Pädagogische Hochschule Heidelberg).

Assim, a pergunta que norteia esta pesquisa é: “Como o repertório linguístico dos escreventes é usado para lidar com a tarefa de comunicar-se com interlocutores que falam Hochdeutsch? De que recursos lançam mão? De quais línguas?”

⁶ Termo usado para designar línguas em uso em contextos heterogêneos de bilinguismo societal que se distinguem da língua majoritária, em nosso caso o português. A designação tem sido usada em contextos como o da Inglaterra (ver ANDERSON; KENNER & GREGORY 2008), como parte de uma política de inclusão que busca oferecer às escolas um espaço de reflexão de línguas particulares faladas no ambiente familiar por populações imigrantes. No contexto brasileiro, esse tipo de língua aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) subsumido no rótulo mais amplo de “cultura local”, sem menção explícita ao plurilinguismo como traço distintivo da comunidade, daí a pertinência, a nosso ver, do termo específico *língua da comunidade*, para distinguir, por exemplo, entre a língua adicional Hochdeutsch (alemão-padrão) e o Hunsrückisch.

Para responder tal questão, partimos do princípio de que o bilinguismo ora tratado é uma vantagem para a aprendizagem de alemão-padrão, e não um problema – já que esses sujeitos são imbuídos de significativa competência comunicativa em língua alemã. Nesse sentido, pressupomos também que o desenvolvimento da produção oral precede o da escrita, e que a transposição de uma etapa para a outra se dá por meio do contato com o registro escrito, por isso acreditamos que o incentivo à leitura em Hochdeutsch tem papel fundamental em sua aprendizagem como língua adicional por esses indivíduos. Além disso, consideramos que o incremento das noções relativas à produção textual beneficia o desenvolvimento da habilidade de expressão escrita, de modo inclusive a favorecer uma atitude positiva em relação ao bilinguismo, centrada na competência comunicativa e na consciência linguística (*language awareness* – HÉLOT; YOUNG, 2006).

Este trabalho está estruturado em três grandes capítulos, sendo o primeiro teórico, o segundo metodológico e o terceiro de análise de dados. O primeiro capítulo faz uma revisão teórica de conceitos ligados aos objetivos deste trabalho e está subdividido em três seções, das quais a primeira diz respeito às *línguas da comunidade*, a segunda às *línguas da escola*, e a terceira ao *ensino da escrita em aulas de língua adicional*. O segundo capítulo detalha aspectos do *corpus* utilizado, bem como a metodologia empregada na sua produção e análise. O terceiro capítulo ocupa-se com a análise dos dados e objetiva descrever os recursos linguísticos usados para produzir os textos constantes do *corpus*, respondendo assim à pergunta de pesquisa.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Línguas da comunidade

1.1.1 Conceito de Hunsrückisch

O Hunsrückisch, denominado dessa forma por sua própria comunidade de fala, é uma das diversas variedades dialetais teuto-brasileiras, ao lado do pomerano, do vestfaliano (ou sapato-de-pau), do suábico, entre outras. No entanto, ela prevaleceu sobre as outras, hipoteticamente por ser falada pela maior parte dos imigrantes alemães, e/ou por possuir traços intermediários (do médio-alemão [*Mitteldeutsch*]), comuns a diversos dialetos, servindo assim à intercomunicação entre os diferentes grupos de imigrantes, ou seja, serviu de *coiné* regional à época da colonização. Sabe-se que as marcas dialetais dessa língua têm base francônio-renana e francônio-moselana, conforme define Altenhofen (1996, p. 27),

‘Hrs.’ ist der Oberbegriff für eine überregionale Varietät des Deutschen in Rio Grande do Sul/Südbrasilien, die ein Dialektkontinuum darstellt, dessen sprachliche Konstitution auf eine rhein-/moselfränkische Basis zurückgeht und eine Vielfalt sprachkontaktbedingter Elemente anderer deutscher Dialekte sowie insbesondere solche des Ptg. einschließt.⁷

Assim, para fins de descrição, Altenhofen (1996, p. 16) definiu como equivalente pré-colonial do Hunsrückisch a variedade falada na região do Hunsrück, localizada entre os rios Reno, Mosela, Nahe e Sarre, à qual remete a denominação *Hunsrückisch*. Esta definição não intentou, no entanto, dar conta por si só da descrição do Hunsrückisch, mas sim ser apenas considerado o contínuo linguístico de partida para a descrição, uma vez que o Hunsrückisch incorpora a heterogeneidade das diferentes variedades alóctones (principalmente o português) com as quais entrou em contato no Rio Grande do Sul.

O termo *Hunsrückisch* também pode ser empregado para representar o pertencimento ao grupo de imigrantes mais expressivo, isto é, aquele cuja proveniência é a região do Hunsrück (ver mapa 1 abaixo). No entanto, não se pode afirmar que todos aqueles que falam tal variedade têm origem na citada região, uma vez que em território brasileiro, como já mencionado, o Hunsrückisch tornou-se a língua comum regional, de intercomunicação entre falantes de variedades distintas. Na verdade, pode-se dizer que o Hunsrückisch assumiu a

⁷ Tradução livre do original em alemão. “‘Hunsrückisch’ é o conceito geral para uma variedade suprarregional do alemão do Rio Grande do Sul / do sul do Brasil, a qual representa um contínuo dialetal cuja constituição linguística remete a uma base francônio-renana/francônio-moselana e engloba inúmeros elementos determinados pelo contato com outros dialetos alemães e, principalmente, com o português.”

função do Hochdeutsch, em um período inicial em que este esteve ausente, na comunicação oral, e permaneceu ali, mesmo quando o Hochdeutsch passou a estar mais presente na vida social da comunidade.

Do ponto de vista etimológico, a origem mais plausível para o termo é a referência aos morros da região do Hunsrück (*rheinisches Schiefergebirge*), cujo formato lembra as costas (*Rücken*) de um cão (*Hund*), o que em alemão resultaria na palavra composta *Hundsriicken*, muito semelhante à denominação do dialeto em questão (ALTENHOFEN, 1996, p. 08).



Mapa 1 - Distribuição dos dialetos alemães na matriz de origem, com destaque para a região do Hunsrück (WIESINGER, 1983, p. 831 *apud* Meyer, 2009, p. 17).

O Hunsrückisch ainda hoje desempenha um papel muito importante nas comunidades onde é usado, uma vez que serve à interação em diferentes momentos da vida social, sendo utilizado paralelamente ao português. Por esse motivo, elementos dessa língua se fazem presentes nas produções textuais constantes do *corpus* analisado, uma vez que constituem parte dos pré-conhecimentos de cada um dos escreventes.

1.1.2 Distinção entre língua e dialeto

Conforme relatam Chambers e Trudgill (1980, p. 03), para distinguir *língua* e *dialeto*, frequentemente dizia-se que “uma língua é uma coleção de dialetos mutuamente inteligíveis”⁸. O critério da inteligibilidade, porém, não é suficientemente abrangente para realizar tal distinção, pois 1) há línguas consideradas oficialmente diferentes que são compreensíveis entre si (como norueguês, dinamarquês e sueco) e 2) há dialetos considerados parte de uma mesma língua que não são compreensíveis entre si (como alguns dialetos germânicos) (cf. CHAMBERS; TRUDGILL, 1980, p. 04). Além disso, como afirma Coseriu (1982, p. 12 *apud* ALTENHOFEN, 2008, p. 33), “entre *dialecto* y *lengua* no hay diferencia de naturaleza ‘substancial’. Intrínsecamente, un *dialecto* es simplemente una *lengua*: un sistema fónico, gramatical y léxico”⁹. Dessa forma, torna-se necessário considerar os critérios político, geográfico, histórico, sociológico e cultural, além do linguístico, para realizar tal distinção, uma vez que a partir deste não seria possível atribuir *status* diversos às diferentes variedades linguísticas¹⁰. Assim, “hay, entre ‘*lengua*’ y ‘*dialecto*’, diferencia de estatus histórico [...]: un ‘*dialecto*’, sin dejar de ser intrínsecamente una ‘*lengua*’, se considera como subordinado a otra ‘*lengua*’”¹¹ (COSERIU, 1982, p. 12 *apud* ALTENHOFEN, 2008, p. 34). Tal definição, no entanto, pode englobar diversos subsistemas, por isso a dialetologia estreitou seu objeto de estudo, definindo-o como “una *lengua* subordinada a una *lengua* histórica como *variedad espacial* de ésta”¹² (COSERIU, 1982, p. 12 *apud* ALTENHOFEN, 2008, p. 35).

Apesar de não haver distinção entre língua e dialeto do ponto de vista linguístico, há em relação ao termo *dialeto* um juízo depreciativo em relação às normas-padrão. Em relação

⁸ No original: “A language is a collection of mutually intelligible dialects”.

⁹ Tradução livre do original: “Entre língua e dialeto não diferença de natureza ‘substancial’. Intrinsecamente um dialeto é simplesmente uma língua: um sistema fônico, gramatical e léxico.”

¹⁰ “We shall use ‘variety’ as a **neutral term** to apply to any particular kind of language which we wish, for some purpose, to consider a single entity.” (CHAMBERS; TRUDGILL, 1980, p. 05) (grifo meu)

¹¹ Tradução livre do original: “Há, entre ‘língua’ e ‘dialeto’, uma diferença de *status* histórico [...]: um ‘dialeto’, sem deixar de ser uma ‘língua’, se considera subordinado a outra ‘língua’.”

¹² Tradução livre do original: “Uma língua subordinada a uma língua histórica como variedade espacial desta.”

ao alemão-padrão, o Hunsrückisch, por exemplo, é considerado “como *verlorene Sproch* (língua perdida), *verbrochene Deitsch* (alemão quebrado), *Hecke Deitsch* (alemão do mato), alemão errado e sem gramática, língua de colono [...]” (ALTENHOFEN, 2004, p. 91), entre outros, tanto por professores de língua alemã quanto pelos próprios falantes da variedade dialetal.

Tendo em vista o exposto, quando neste trabalho empregarmos o termo *dialeto* em referência ao Hunsrückisch, estaremos levando em consideração as questões políticas, geográficas, históricas, sociológicas e culturais, além das linguísticas, que estão em jogo nessa definição.

1.1.3 Tradição monolíngue versus bilinguismo

A despeito de comprovadamente serem faladas aproximadamente 6.800 línguas no mundo inteiro (CONSTABLE; SIMONS, s.d., p. 2), a maioria dos países é oficialmente monolíngue. No Brasil, onde a única língua oficial é o português, coexistem em torno de 180 línguas indígenas (autóctones) e aproximadamente 30 línguas de imigração (alóctones), entre elas o Hunsrückisch (ALTENHOFEN; OLIVEIRA, 2011, no prelo). Apesar dessa realidade, em virtude da imposição política, costuma-se dizer que o Brasil é um país monolíngue, cujos mais de 185 milhões de habitantes¹³ fariam uma única e homogênea língua, o português. O bilinguismo societal Hunsrückisch-português é dos exemplos de incongruência dessa crença, pois é realidade em muitas áreas do sul do Brasil. Cabe, por isso, ressaltar a relevância desse peculiar repertório linguístico para o letramento desses sujeitos, tal como será realizado na análise dos dados.

1.2 Línguas da escola

1.2.1 Contextualização histórica

À época da imigração alemã para o sul do Brasil, o governo deste país não garantiu o acesso a escolas àqueles imigrantes, os quais colonizaram áreas bastante isoladas dos centros mais desenvolvidos. Nesta situação, para garantir a instrução de seus filhos, os colonos traziam da Alemanha professores aptos a ensinar. Como tais professores naturalmente não conheciam o português, ensinavam em alemão-padrão. No entanto, durante a política de

¹³ Dado do censo de 2010 do IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php>. Acesso em: 27.11.2010.

nacionalização imposta pelo governo de Getúlio Vargas nas décadas de 1930 e 1940 – a qual impedia os cidadãos do Brasil de falar outra língua que não o português – a educação em língua alemã teve de ser encerrada. Tal política linguística assemelha-se à de outros países, em diferentes épocas, sempre almejando a “uniformização e a extinção de particularidades”¹⁴, conforme referenciam Hélot e Young (2006, p. 71), ao comentarem os ideais da Revolução Francesa em relação à língua francesa.

Especificamente em relação às comunidades ora tratadas, essa política de uniformização linguística gerou, em termos de instrução formal, uma dupla marginalização dos teuto-brasileiros, em determinado período histórico, já que foram proibidos do acesso à escrita do alemão-padrão e, ao mesmo tempo, não lhes foi oferecida escolarização em língua portuguesa (ALTENHOFEN, 1996, p. 71). Esse cenário contribuiu sobremaneira para a construção de um estigma em relação a essa população, cujos sujeitos ao longo da história foram taxados de *colonos*, *alemães-batata*, entre outras denominações pejorativas, em virtude de utilizarem em sua comunicação cotidiana uma variedade linguística desprestigiada e falarem o português com dificuldade e com um sotaque característico. Tal estigma resultou na crença dos próprios falantes de que sua língua é *errada*, *quebrada*, etc., e de que o alemão dos alemães (*Deutschländer*, conforme sua conceitualização) é o correto. Essa concepção de *certo e errado* tem sérias implicações no que diz respeito ao ensino de alemão como língua adicional nessas comunidades, reivindicando assim uma explanação mais específica do tema neste trabalho.

1.2.2 Língua materna, segunda língua, língua estrangeira ou língua adicional: de que língua, afinal, estamos falando?

Na didática de língua alemã, há tradicionalmente uma distinção entre ensino de alemão como língua materna (*Deutsch als Muttersprache*), como segunda língua (*Deutsch als Zweitsprache*) e como língua estrangeira (*Deutsch als Fremdsprache*).

Como apontam Altenhofen (2002) e Skutnabb-Kangas (1988), o termo *língua materna* (em alemão, *Muttersprache*) trata-se, de certo modo, de um termo mais popular, utilizado para designar a “primeira língua aprendida na família, à qual portanto se associam características como ‘língua dominante [de maior proficiência]’, ‘língua da afetividade [e da identidade]’, ‘língua da origem’”. Ou seja, língua materna equivaleria à língua adquirida nos primeiros anos de vida, juntamente com o desenvolvimento físico e intelectual, sem que haja monitoramento

¹⁴ Tradução livre do original em inglês: “*uniformity and the extinction of particularism*”.

sistemático da aprendizagem. Ela poderia ser a língua falada pela família, especialmente pelo pai e pela mãe, adquirida no contexto familiar, ou a língua da comunidade, que em certos casos não é a mesma da família. Quando, porém, ocorre uma aquisição bilíngue (bilinguismo precoce), coloca-se o problema de o termo não designar mais uma língua específica, mas duas (“duas línguas maternas aprendidas simultaneamente em idade precoce”), perdendo assim em precisão (ALTENHOFEN, 2002, p. 143). Além disso, como menciona Spinassé (2005, p. 29), para definir a língua materna de uma pessoa, é necessário levar em consideração as questões da identidade (com qual língua sente-se mais a vontade?), da proficiência (com qual língua consegue expressar-se melhor?), do valor da língua para o falante (qual é considerada melhor/mais importante?) e da prevalência (qual língua é mais utilizada na comunidade?). Em outras palavras, o que define ser uma língua a materna ou não é a relação do falante com ela, a qual pode modificar-se ao longo da vida em virtude de mudanças de necessidades (SPINASSÉ, 2005, p. 33). Também em virtude disso, o termo *língua materna* perde em precisão.

O alemão como *segunda língua (Deutsch als Zweitsprache)*, segundo Spinassé (2005, p. 30-31), seria uma língua aprendida em virtude de necessidade de comunicação ocasionada por algum tipo de alteração no contexto linguístico do aprendiz (mudança para outro país, entrada de um estrangeiro para a família, etc.). Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua como *Zweitsprache* pressupõe que a situação seja propícia, isto é, que haja contato frequente com falante(s) da língua-alvo. Além disso, a aprendizagem de uma língua desta forma não exige que haja uma orientação sistemática, com aulas, material didático, etc.

A aprendizagem de alemão como língua estrangeira (*Deutsch als Fremdsprache*), por sua vez, dar-se-ia em condições de contato linguístico mais restritas, a partir de orientação sistemática, na escola, em cursos, com materiais didáticos específicos, etc. A aprendizagem de alemão como língua estrangeira ocorreria impreterivelmente após a aquisição da(s) língua(s) materna(s) e não, e não seria imprescindível para a convivência na sociedade que o indivíduo integra, mas sim responderia a objetivos e intenções variadas dos aprendizes.

No contexto de bilinguismo societal aqui abordado, poder-se-ia tomar diferentes decisões didático-metodológicas levando em consideração os conceitos anteriormente expostos e a realidade linguística do contexto. Poder-se-ia considerar que o alemão deve ser ensinado como língua materna – uma vez que os aprendizes já dominam uma variedade do alemão –, como segunda língua – se levado em consideração que os aprendizes têm o português como primeira língua, porém estão inseridos em um contexto social em que é comumente falada uma variedade do alemão –, ou como língua estrangeira – já que os

aprendizes em questão dominam o Hunsrückisch e o português, mas não o alemão-padrão. Tendo em vista essa “confusão terminológica” em relação ao ensino de alemão a falantes de Hunsrückisch, coloca-se a pergunta: se diferentes decisões são possíveis a partir de pontos de vista diversos, qual é a relevância da discussão em torno da distinção entre ensino de alemão como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira?

Partindo do princípio de que o uso da língua depende da situação interacional, a partir da qual o falante decide de quais estratégias comunicativas lançará mão, acreditamos que as possíveis classificações acerca do ensino de língua alemã referenciadas anteriormente são irrelevantes, pois não contemplam todas as possíveis formas de interação. Assim, preferimos considerar o Hochdeutsch como uma *língua adicional*, termo sugerido pelos Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande (2009), por acreditar que contempla de forma mais adequada o sentido que de fato assume o Hochdeutsch nos contextos que dizem respeito ao presente estudo. Não se pode afirmar, ao meu ver, que se trata de uma língua totalmente estrangeira ou segunda língua, pois está de um modo ou outro presente na comunidade local.

1.2.3 Multilinguismo e educação linguística

A ideia de fomentar *comunidades multilíngues* parece, a princípio, irrealizável. No entanto, alguns estudos apontam as vantagens ou benefícios do Hunsrückisch para a aprendizagem do alemão-padrão (v. SPINASSÉ, 2005; 2009; ALTENHOFEN & SCHLATTER, 2007; UFLACKER, 2006, entre outros), isto é, nos contextos de bilinguismo societal Hunsrückisch-português, há uma “singular oportunidade de construir uma comunidade trilingüe, na qual se fala Hunsrückisch, alto alemão e, evidentemente, português” (STEFFEN, 2008, p. 74). Além disso, há na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul a oferta de inglês e espanhol como línguas adicionais. Isto quer dizer que, se houvesse uma política educacional adequada para esses contextos sociais e suas potencialidades fossem efetivamente trabalhadas com vistas à educação linguística, as comunidades multilíngues mencionadas seriam realizáveis. Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul para línguas adicionais, nesse sentido, incentivam ações que levem em consideração cada contexto de ensino, pois considera que “uma proposta de Referenciais Curriculares somente se torna educação quando ela encara o desafio de compreender o contexto em que está inserida a escola e responde às demandas dessa realidade” (2009, p. 127-128).

As aulas de línguas adicionais, nesse sentido, não teriam como objetivo principal a proficiência nas línguas trabalhadas, mas sim a conscientização linguística (*language awareness*):

Language awareness (LA) does not mean learning a multiplicity of languages, but coming into contact with many different languages in order to understand the way language works and the function of languages in society. Thus it is not language learning, it is not bilingual education, and it is not mother-tongue teaching; but it has implications for bilingual pupils who speak minority languages because it gives a place and a space to languages which are usually ignored in the mainstream classroom. (HÉLOT; YOUNG, 2006, p. 79)¹⁵

Conforme mencionam Hélot e Young sobre uma experiência bem sucedida de educação multilíngue, “a lacuna entre a cultura familiar e a da escola foi reduzida”¹⁶ (*op. cit.*, p. 83). Nesse sentido, acredita-se que a consideração do Hunsrückisch no espaço escolar contribuiria para a aproximação da comunidade à escola, pois seria um modo de valorizar a cultura local também em ambiente escolar por meio da língua da comunidade. Assim, permitir (e incentivar) o Hunsrückisch nos eventos de oralidade da vida escolar significa elucidar o papel de cada língua na sociedade e promover a conscientização linguística de todos os participantes desses eventos.

1.2.4 Letramento/biletramento

O termo *letramento*, a partir de meados dos anos 1980, passou a ser usado em diversos países para denominar aptidões de leitura e escrita que vão além da aquisição da linguagem escrita, ou seja, que vão além da alfabetização. Letramento refere-se às “práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, texto digital), à capacidade de o indivíduo agir na sociedade por meio da leitura e da escrita. Tal como propõe a citada autora, acredita-se que a alfabetização e o letramento sejam dois processos indissociáveis e concomitantes, porém diferentes. Isto é, acredita-se que a alfabetização se dê em meio a eventos de letramento (BORTONI, 1994 *apud* BREUNIG, 2005, p. 43), os quais envolvem trabalho com textos orais e escritos em sala de aula, pressupondo assim interação entre os alunos, como produtores e leitores de textos orais e escritos. Nos primeiros anos escolares, as atividades de

¹⁵ Tradução livre do original: “Conscientização linguística não é uma forma de aprendizagem de uma infinidade de línguas, mas de entrar em contato com muitas delas a fim de entender seu modo de funcionamento e sua função na sociedade. Assim, não se trata de aprendizagem de língua, nem de educação bilíngue e tampouco ensino de língua materna; no entanto tem implicações para educandos que falam línguas minoritárias, pois dá espaço e respaldo para línguas que são geralmente ignoradas nas salas de aula da atualidade.”

¹⁶ Tradução livre do original: “*The gap between home cultures und the school culture was reduced*”.

letramento são em grande medida orais, no entanto constitui um equívoco classificar dicotomicamente oralidade e escrita, pois os discursos orais são permeados também por textos escritos, isto é, pela cultura letrada. Segundo Bortoni-Ricardo (2005 *apud* BORTONI-RICARDO *et al.*, s.d.), há entre oralidade e letramento uma linha imaginária a que chama *contínuo oralidade/letramento*, o qual é “previsto para acomodar as práticas sociais, que oscilam desde práticas predominantemente orais a práticas predominantemente letradas” (BORTONI-RICARDO *et al.*, s.d., p. 4).

Partindo-se então do princípio de que entre o letramento e a oralidade há um contínuo, é possível conceber que o letramento em alemão-padrão de falantes de Hunsrückisch possa dar-se a partir de um processo contínuo de estabelecimento de correlações entre oralidade e escrita. Assim, considerando que os falantes de Hunsrückisch dominam – em certa medida – o sistema fonológico do alemão em virtude das semelhanças entre uma língua e outra, uma alternativa para a aquisição da linguagem escrita em alemão seria o estabelecimento de relações entre o sistema fonológico da variedade dialetal com os sistemas alfabético e ortográfico da variedade *standard*. Neste sentido, a proposta de partir da leitura, como sugere Spinassé (2009), representaria um caminho mais eficaz para a aprendizagem do alemão-padrão do que os meios tradicionais de ensino de alemão como língua estrangeira (*Deutsch als Fremdsprache*):

A fim de encontrar estratégias para o aproveitamento do hunsrückisch no aprendizado do alemão-padrão, pensamos em desenvolver uma metodologia que parta da leitura: se os alunos já conhecem um pouco da língua, ao invés de iniciar o ensino com frases básicas como “*Hallo, Ich heiÙe X*” (“Oi, meu nome é fulano”), poder-se-ia partir de pequenos textos em alemão, para que o aluno tivesse, primeiramente, um letramento nesta língua. (SPINASSÉ 2009, p. 105)

A discussão sobre o letramento e o papel da leitura no contexto de ensino em análise é, por fim, destacada também pelos Referenciais Curriculares para as escolas do Rio Grande do Sul:

Serve para promover oportunidades de letramento do educando no mundo mais amplo, para mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e interação, para, em última análise, poder redimensionar o que já conhece e valoriza e, então, crítica e conscientemente, promover mudanças. (REFERENCIAIS, p. 133)

Assim, para ampliar ainda mais o espaço de atuação social dos educandos, poder-se-ia projetar seu *biletramento*, isto é, “*literacy across langages and cultures*” (GARCÍA *et al.*, 2007, p. 209), em alemão e português, tendo em vista as potencialidades linguísticas das

comunidades de bilíngues em Hunsrückisch-português. Conforme demonstra o *corpus* analisado neste estudo, a reunião dos pré-conhecimentos nas línguas em questão possibilita a construção de textos escritos que podem estabelecer uma interlocução com determinados sujeitos em situações específicas, isto é, subsidiam práticas de letramento.

1.3 Desenvolvimento da habilidade escrita em língua adicional

Entre as quatro habilidades (compreensão auditiva, expressão oral, leitura e produção escrita) envolvidas no processo de aprendizagem de uma língua, a produção escrita, foco do presente estudo, é a que exige mais esforço do aprendiz, pois requer mais organização na construção textual. Ao passo que na interação oral o discurso pode se dar de forma mais livre, pois o interlocutor está presente e pode solicitar esclarecimentos no momento da produção do texto, na escrita o escrevente precisa prever possíveis dificuldades de construção de sentido por parte do interlocutor (leitor), estruturando da melhor forma possível seu discurso, pois este será a única materialidade linguística disponível para alcançar o objetivo comunicativo.

Com o surgimento de novas tecnologias, novas perspectivas para o desenvolvimento da produção escrita em língua adicional têm sido exploradas. Um exemplo são os trabalhos de escrita coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem, conforme mostra o estudo de Broch (2008). A autora menciona que as gerações jovens cresceram em meio à cibercultura e vivenciam dia-a-dia novas formas de leitura e de escrita, devendo a escola acompanhar essa evolução e utilizar-se dela nos processos de ensino/aprendizagem. Acrescenta, ainda, que os ambientes telemáticos de aprendizagem objetivam uma interação, na qual impera a cooperação entre os sujeitos e por meio da qual o sujeito menos especializado se apropria gradualmente do saber (BROCH, 2008, p. 34-36).

Esses objetivos estão de acordo com a visão sócio-histórica, que define interação como uma “ação em conjunto”. Isso implica trocas entre parceiros [...], propiciando que o indivíduo desenvolva formas mais complexas de relacionamento e representação do mundo (VYGOTSKY, 2003). (*op. cit.*, p. 35)

De acordo com a visão sociointeracional (ou sócio-histórica), o processo de aprender se dá por meio da realização co-participativa de tarefas, das quais o educando participa gradativamente mais, até participar plenamente, desenvolvendo assim a aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 58). De acordo com essa perspectiva, a produção textual em língua adicional também é uma tarefa a ser realizada cooperativamente. Nesse sentido, ao propô-la, o professor deve ter em mente que a produção de texto é um processo e que ele, como um par mais competente, tem o papel de “gerenciar” esse processo, de forma que o educando escreva gradativamente com mais autonomia. Conforme Brown (1994, p. 320-321), a atenção do professor de inglês (e isso pode estender-se aos professores de alemão e de outras línguas adicionais) não deve estar apenas no *produto* da produção textual, mas também no processo de *produção*. Nesse sentido, defende que o professor ajude os alunos a entenderem sua

própria produção, no sentido de analisarem se escreveram aquilo que desejavam dizer; instrua-os a revisarem e reescreverem o texto; acompanhe individualmente a produção textual e dê um *feedback* de todo o processo de produção, não só em relação ao produto final. Além disso, ressalta a importância de o professor estar atento às convenções retóricas da língua materna (ou primeira língua) do aprendiz, ponderando que essa pode ser a fonte de certas dificuldades (*op. cit.*, p. 323). Brown menciona também a importância de propor a produção de textos autênticos, isto é, de escrita real (“*Real writing [...] is writing when the reader doesn’t know the ‘answer’ and genuinely wants information*” [*op. cit.*, p. 324]). Essa ideia de escrita como *processo*, no qual o escrevente deve reler, revisar, reescrever, tomando assim consciência dos procedimentos envolvidos na produção textual, vai ao encontro do que propõe o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul a respeito da aprendizagem:

Aprendizagem como processo (e não como produto): as práticas de ensino devem partir de uma visão de aprendizagem uso-reflexão-uso, como oportunidades cíclicas para a retomada e o aprofundamento dos conteúdos. Isso quer dizer que é preciso haver sempre novas oportunidades para ler, escrever, solucionar problemas, contrastar, reler, reescrever, melhorar a produção, individual ou coletivamente. (RS, 2009, p. 66) (grifo no original)

Um problema que se pode colocar no que tange ao desenvolvimento da habilidade escrita é a indefinição dos espaços sociais dos quais o texto pode fazer parte. Nesse sentido, o professor (mediador) precisa propor tarefas de escrita a partir das quais fique “clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem [...], já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado” (BRASIL, 1998, p. 99). Essa ideia corrobora com o que propõem os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, onde consta que “a justificativa para o ensino de línguas adicionais está no que elas podem oportunizar de ampliação dos espaços de participação no aqui e agora da sala de aula e da vida cotidiana” (2009, p. 132), e não em propósitos futuros (relacionados a viagens, carreira profissional, etc.), sequer exequíveis por boa parte dos alunos.

Nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, a pergunta “Aprender para ler e escrever ou ler e escrever para aprender?” (p. 140), título da seção que aborda especificamente o desenvolvimento da leitura e da escrita em língua adicional, dá o tom de uma mudança de paradigmas educacionais na direção da sociointeratividade em relação a estas duas habilidades. Enquanto antes, por influência de teorias estruturalistas, se pressupunha que para ler e redigir um texto era necessário um aporte gramatical e lexical

prévio, a partir da concepção sociointeracional de aprendizagem passa-se a acreditar que a leitura e a escrita sejam também meios para a aprendizagem. Em outras palavras: usa-se a língua para aprendê-la, e não se a aprende para usá-la.

Ao tratar da produção textual em Hochdeutsch por aprendizes falantes de Hunsrückisch, coloca-se a pergunta sobre o papel do pré-conhecimento derivado da semelhança linguística entre a língua da comunidade e a língua adicional. Como vimos anteriormente, os conhecimentos em Hunsrückisch são em grande medida negligenciados no processo de aprendizagem, especialmente no que tange à produção escrita. Se tal relação entre as variedades padrão e dialetal fosse levada em consideração por esses aprendizes, suas estratégias de produção textual contariam com um aporte linguístico bastante variado, que poderia ajudar-lhes na construção dos significados. Em relação às atividades em sala de aula, esse material linguístico poderia servir de subsídio para discussões acerca da adequação ou não de certo texto a determinada situação comunicativa, incentivando assim a busca a mais e mais recursos linguísticos que possibilitem aos aprendizes a participação em variados espaços sociais.

1.3.1 Gêneros do discurso

Conforme explicita Gregolin (2007, p. 72), “o uso da linguagem envolve os sujeitos em interações sociocomunicativas que se materializam em gêneros. Isso significa que o *dizer* é moldado pelas condições de produção do discurso”. Em outras palavras, o gênero é a forma de realização do discurso. Em virtude disso, é imprescindível para o sucesso da interação entre sujeitos – tanto pela linguagem escrita quanto pela oral – a adequação do gênero do discurso ao contexto sócio-histórico em que é formulado. De acordo com Bakhtin (2003 *apud* RS, 2009, p. 137), “gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de textos que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos orais e escritos nas mais diversas áreas de atuação humana das quais participamos”. Assim, do ponto de vista da ação pedagógica,

Ampliar a circulação do educando por diferentes gêneros do discurso significa, portanto, criar oportunidades, em sala de aula, para o uso da língua adicional e da língua portuguesa de modo contextualizado e para a reflexão sobre como pode se dar (ou não) a inserção dos indivíduos em diferentes grupos e práticas sociais, levando em conta os valores vigentes; significa compreender e ampliar o leque de escolhas possíveis para enfrentar desafios de novas práticas sociais e para adaptar-se, quando desejado ou necessário, a diferentes usos da linguagem. (RS, 2009, p. 138)

A questão dos gêneros do discurso está diretamente relacionada com a concepção de língua “como dispositivo de inserção social” (GREGOLIN, 2007, p. 69), pois as formas de produzir o discurso são diferentes em cada espaço da vida social, e só está apto a participar deles o indivíduo que sabe “se movimentar” entre os diversos gêneros. Assim, trabalhar com diferentes gêneros em aula é conceber a língua como um contínuo variacional, heterogêneo, como um elemento indissociável à cultura, e não como um sistema de regras que correspondente a uma única norma.

1.3.2 O papel da gramática

A gramática ocupou por muito tempo o papel central nas aulas de língua. Os exercícios de repetição de fórmulas fixas tornavam a gramática um fim em si mesma. A partir da perspectiva sociointeracional de aprendizagem, de acordo com a qual o conhecimento é co-construído por meio da interação, a gramática passou a estar a serviço da construção de significados na leitura e na produção de textos. Como evidenciado anteriormente, o objetivo primordial das aulas de língua adicional é a utilização produtiva da língua, mesmo que o desempenho instrumental desta seja restrito. Assim, os *recursos linguísticos* (RS, 2009, p. 162) passam a ser trabalhados de acordo com a necessidade que surge para a realização das tarefas e tornam-se o meio para alcançar com primazia o objetivo maior da atividade, que pode ser a confecção de um jornal, de um panfleto de propaganda, de uma carta, etc. Em outras palavras, o ponto central das aulas é a abordagem do tema selecionado e o trabalho com o gênero em questão, mas quando determinados recursos linguísticos tornam-se necessários, “devem então ser objeto de deliberação da comunidade colaborativa de aprendizagem para que todos atentem a esses itens uma vez que tenham emergido como recursos necessários” (RS, 2009, p. 162).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam a questão da gramática de forma semelhante e desafiam os aprendizes de língua adicional a ousarem na produção textual:

Aos alunos serão ensinados formalmente os itens reativos ao conhecimento sistêmico (vocabulário, estruturas gramaticais etc.) necessários para resolver a tarefa. Na verdade, o aluno se deparará com mais itens nesse nível do que terá de aprender para resolver as tarefas. Aprender a se engajar no discurso por meio de língua estrangeira, desconhecendo certos itens nesse nível, é parte do que o aluno terá de aprender a fazer. (BRASIL, 1998, p. 74)

Pode-se verificar, então, que tanto nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais a gramática é concebida como auxiliar para

atingir o objetivo, que é capacitar o aluno a ler e produzir textos para participar dos mais variados espaços sociais. Assim, a gramática deixa de ser ensinada por meio de regras aplicadas a sentenças descontextualizadas e passa a destacar questões dos níveis textual e pragmático, tendo sempre como foco a construção de significado. A mesma mudança de paradigmas teóricos que modificou a visão acerca do papel da gramática nas aulas de língua transformou também as concepções de “erro” e, conseqüentemente, seu tratamento, como se discute a seguir.

1.3.3 Tratamento do “erro”

Ao longo da história, o ensino/aprendizagem de língua estrangeira foi influenciado por diversas visões teóricas. Nas últimas décadas, pode-se identificar três diferentes: a *behaviorista*, a *cognitivista* e a *sociointeracional*. A questão do “erro” foi tratada por cada uma delas de forma distinta, conforme resume o quadro a seguir:

Visão behaviorista	Visão cognitivista	Visão sociointeracional
Problema que representa falha do método de ensino, devendo ser eliminado.	Traços característicos da língua construída pelo aprendiz entre a língua materna e a alvo (interlíngua); revelam as estratégias de aprendizagem.	Parte do processo de aprendizagem que é trabalhado / negociado na interação com um par mais competente.

Fonte: BRASIL, 1998, p. 55-58.

Tendo em vista a atual tendência sociointeracional de ensino, cada vez menos o objetivo da análise de produção textual de aprendizes de língua adicional se coloca como “caçada” a inadequações formais que devem ser eliminadas.

A noção de correção (certo/errado) deve ser substituída por uma noção de adequação ao contexto de interlocução (mais adequado/menos adequado). Numa visão de aprendizagem que convém rever, a correção de erros era vista como fundamental para que a aprendizagem pudesse ocorrer. Todos os erros deviam ser apontados e corrigidos para que fossem erradicados. Todavia, tanto a noção de erro quanto a necessidade de correção tornam-se questionáveis em uma perspectiva de uso da língua adequada a diferentes contextos. (RS, 2009, p. 168)

O que antes era visto como *erro* passa a ser um aspecto revelador da forma como a aprendizagem está sendo construída, ou seja, passa a ser visto como *hipótese* de resolução dos problemas com os quais o educando se depara na construção do conhecimento. Acreditamos, nesse sentido, que o desenvolvimento das competências linguísticas não se dê por meio da assimilação de estruturas fixas e de sua reprodução, mas sim por intermédio da negociação do significado entre os interlocutores. O aprimoramento dos recursos linguísticos está

relacionado, portanto, à exigência das situações de comunicação em que os indivíduos se colocam (ou são colocados). Assim, se alguém escreve uma carta ao prefeito de sua cidade para reivindicar uma ação da prefeitura em prol da comunidade, por exemplo, deve monitorar a linguagem que emprega com vistas a deixar o mais claro possível seu pedido e imprimir em seu interlocutor (o prefeito) uma imagem de cidadão ciente de seus direitos, que age em benefício de um bem comum, etc.

Materiais linguísticos como os que compõem os textos aqui analisados poderiam servir, em uma aula de língua alemã, de ponto de partida para uma tarefa de “uso-reflexão-uso” em que os aprendizes sejam desafiados a adequar suas produções a diferentes contextos, a diferentes propósitos.

2 METODOLOGIA

2.1 *Corpus* analisado

Conforme já assinalado na introdução, o *corpus* utilizado para a análise a seguir é composto por textos de *e-mails* escritos em alemão por alunos de 6ª série falantes de Hunsrückisch e português em Picada Café (RS), no Brasil, a estudantes da Theodor-Heuss-Realschule, de Walldorf (BW/DE), na Alemanha, em um projeto experimental de troca de e-mails realizado durante o ano de 2000. O contanto entre os alunos brasileiros e alemães deu-se por intermédio do Prof. Dr. Cléo V. Altenhofen (UFRGS) e do Prof. Dr. Wolfgang Steinig (Universität Siegen, à época na Pädagogische Hochschule Heidelberg) (STEINIG, 1998; 2000a; 2000b) e contou com o apoio dos professores de alemão das respectivas escolas. Apesar do tempo transcorrido entre a constituição do corpus e a presente análise, me parece que a amostra serve de forma exemplar ao propósito de discutir o papel da língua minoritária da comunidade na qual se insere a escola, no ensino-aprendizagem de alemão-padrão.

Constituição do *corpus*

Picada Café (em alemão, *Kaffeeschneis*) é uma pequena cidade da serra gaúcha colonizada por imigrantes alemães. Como em muitos outros municípios de colonização alemã do sul do Brasil, em *Kaffeeschneis* fala-se Hunsrückisch. No ano de 2000, a cidade contava com um laboratório de informática do Projeto Além da Escola, o qual tinha como objetivo a instrumentalização da comunidade escolar na área de informática. Nesse sentido é importante salientar que o objetivo central das atividades no laboratório era aprender a lidar com a ferramenta do computador, sobretudo no uso de *e-mail*, e que o intercâmbio com a escola alemã surgiu como incremento ao Projeto.

O objetivo da troca de *e-mails* era criar uma oportunidade de intercâmbio cultural entre jovens brasileiros e alemães, pois uma viagem entre um continente e outro provavelmente seria inviável para a maioria dos participantes em virtude da distância e dos altos gastos demandados. Como afirma Steinig (2000a), „*das Internet kann hier also als Kompensation für einen Kontakt dienen, der nicht im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes möglich wäre*“¹⁷. Além disso, a troca de *e-mails* envolve uma situação de comunicação real, de uso real da língua em interação entre pares, o que, como se mencionou na seção 1.3, é o

¹⁷ Tradução livre do original em alemão: “A Internet pode aqui servir como compensação para um contato que não seria possível no âmbito de uma estadia do exterior.”

“lugar” da aprendizagem. Em outras palavras, vale ressaltar que o intercâmbio virtual possibilitado pelo Projeto Além da Escola permitiu a utilização da língua em um espaço social fora e além da sala de aula, sem a intervenção do professor da disciplina de Língua Alemã, oferecida regularmente no currículo escolar da escola. Tal fato sugere que as condições de produção dos e-mails que constituem a amostra permitiram uma maior liberdade de expressão e maior presença de elementos da língua materna Hunsrückisch, de certo modo até mesmo desafiando seus participantes a usarem a língua de forma criativa. Por outro lado, não houve nenhuma atividade de apoio à produção dos e-mails, a não ser indiretamente com o insumo da disciplina de Língua e, diretamente, por meio da interação com os pesquisadores no sentido de valorizar o pré-conhecimento, dando liberdade para, se necessário, fazer uso do Hunsrückisch e auxiliando no conteúdo (“o que escrever”).

Características do *corpus* e dos sujeitos da pesquisa

Tendo em vista que a produção textual não era para os alunos o foco das atividades, e sim o trabalho com o *e-mail* em si, pode-se considerar que a língua alemã foi usada por eles de forma livre, como meio para alcançar um objetivo, que era o de estabelecer uma comunicação com um interlocutor muito distante, por meio de uma ferramenta apropriada para isso, sem preocupações em relação à avaliação da qualidade formal do texto por parte do professor. Nesse sentido, é importante salientar que, no período em que os alunos redigiam seus *e-mails* (segundas e quartas-feiras, das 13 às 14h), não havia, como já afirmamos, a presença de professores de alemão, somente de uma monitora de informática. Ainda em relação às condições de produção, deve-se ponderar que, em virtude de a internet não ser uma ferramenta tão usual à época quanto é hoje, pode ter havido dificuldades no manuseio de suas ferramentas por parte dos sujeitos da pesquisa.

Para participar da troca de e-mails, os alunos precisavam ser bilíngues em Hunsrückisch e português e ter ensino de alemão na escola. Assim, fizeram parte do Projeto 15 alunos, entre meninos e meninas, na faixa etária dos 11 aos 14 anos. Entre as produções textuais feitas, para esta pesquisa foram selecionadas 10, todas de alunos diferentes.

Assim, levando em consideração o perfil dos sujeitos e as condições de produção dos textos, pode-se considerar que esses textos foram escritos de forma bastante espontânea, com a mobilização dos pré-conhecimentos à disposição, entre os quais o Hunsrückisch, o português e os conhecimentos já desenvolvidos em alemão-padrão. Tendo em vista que os interlocutores não se conheciam e que o *corpus* analisado é composto pelos primeiros *e-mails* trocados entre eles, seu conteúdo é restrito a apresentações pessoais (nome, idade, endereço,

hobbies, membros da família, etc.), tendo como foco principal descrições da localidade em que vivem. Embora se trate de um *corpus* reduzido, é suficiente para subsidiar uma primeira análise, que pode ser aprofundada em uma pesquisa posterior, de maior escopo.

2.2 Análise dos dados

A análise dos dados será realizada tanto de forma qualitativa quanto quantitativa, dentro das condições possíveis para a elaboração deste TCC. Dessa forma, as observações relativas à análise qualitativa poderão ser subsidiadas por análise quantitativa suplementar, onde se julgar relevante e possível quantificar a frequência de uma variável.

De acordo com o que afirma Steinig (2000a) a respeito do contexto linguístico dos alunos brasileiros e das características dos textos por eles escritos aos interlocutores alemães,

Da das Hunsrückische nur als gesprochene Sprache in den Familien und im Freundekreis der brasilianischen Partner verwendet wird, Deutschunterricht an den Schulen und geschriebenes Deutsch keinen großen Stellenwert haben und schließlich Portugiesisch als Schulsprache und Sprache der Öffentlichkeit in gesprochener wie geschriebener Form verwendet wird, orientieren sich die Schüler beim Schreiben ihrer E-mails an drei verschiedenen Normen: (1) an ihrem Dialekt, (2) am Standarddeutschen, soweit es ihnen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache vermittelt wurde und schließlich (3) an den Konventionen der Portugiesischen Rechtschreibung. (STEINIG, 2000a)¹⁸

A partir do que afirma Steinig, dedicamos especial atenção à análise do papel das três línguas em jogo no processo de produção textual em língua alemã, tendo em vista como destinatário um aluno falante de alemão:

- a) língua da comunidade (Hunsrückisch);
- b) língua adicional (Hochdeutsch); e
- c) língua oficial majoritária (português).

Consideramos, para tanto, três esferas de análise para a descrição dessas produções textuais:

- a) aspectos formais (papel da ortografia, emprego de fórmulas fixas, aspectos do léxico, aspectos morfossintáticos, etc.);

¹⁸ Tradução livre do original em alemão: “Em virtude de o Hunsrückisch ser empregado apenas na linguagem falada, no âmbito das famílias e do círculo de amigos dos participantes brasileiros, de a aula de alemão e a escrita desta língua não terem grande relevância e, finalmente, em virtude de ser o português a língua da escola, assim como a língua falada e escrita pela maior parte da comunidade, ao escreverem seus e-mails, os alunos orientam-se por três diferentes normas: (1) em seu dialeto, (2) no alemão-padrão, na medida do que aprenderam nas aulas de alemão como língua estrangeira, e, finalmente, (3) nas convenções ortográficas do português.”

- b) organização textual (formato do *e-mail* e organização da informação); e
- c) aspectos contextuais (condições de produção, contexto da interação, etc.).

Tais critérios de análise justificam-se por considerarmos que cada uma das línguas em jogo contribua de diferentes modos para a produção textual (escrita do *e-mail*) dos sujeitos da pesquisa. Em outras palavras, pressupomos que os escreventes empreguem seus pré-conhecimentos nas três línguas em diferentes níveis da produção textual.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Aspectos contextuais da produção dos textos

Como explicitado no capítulo anterior, o *corpus* analisado é composto por textos escritos por aprendizes de alemão-padrão brasileiros, bilíngues em Hunsrückisch e português, a alunos de uma escola na Alemanha. Em virtude de ser o Hochdeutsch a língua comum entre os interlocutores, é nela que os autores almejam expressar-se, isto é, sua intenção é escrever em alemão-padrão. Esse contexto linguístico, no entanto, é propício para que elementos dessas três línguas se revelem na materialidade linguística aqui analisada.

Em virtude de serem cartas para pessoas que ainda não conheciam, todas elas iniciam com uma apresentação pessoal, que inclui nome, idade, nome dos familiares, relação com a escola (sempre positiva), esportes e comidas preferidas, etc. Em boa parte dos textos, há também uma descrição da localidade, que denominam *Kaffeschneis*, na língua da comunidade. Para escrever essa parte, os alunos recorrem prioritariamente à língua da comunidade, pois representam conteúdos provavelmente não tratados na aula de alemão-padrão. Tal pode ser ilustrado pelo Texto 8, como segue (em itálico, o conteúdo com maior influência do Hunsrückisch):

Kaffeschneiz 28.06. 00

Liebe freuden!

Mein name is Mônica B. ich sind 13 jahre alt. *Ich on 2 geschwister ein is Matheus, Mauricio.*

Meine liebingsport ist radfahren, fussball ich habe tennis.

Kaffeschneis, ist end schön stat fiele blume, sauber stat. kaffeschneis ist eine krobam wariim do ist file heke, und file berich und walt.

Undsen schöler ist prima dadt lenen 290 kinen und ich orh. Meine schöler hais 25 de Julho.

De lait sinde guewendlich und freudlich.

Ich wil dich kener, und wil kener dein vater und muter.

Chraib dsorik

Kus fon Mônica.

Em alguns dos *e-mails*, ao final, são feitas perguntas sobre a Alemanha, sobre a localidade em que os interlocutores vivem e sobre a escola em que estudam. Assim, a primeira observação a ser feita em relação aos textos é que eles seguem uma regularidade na

progressão temática, a qual vai exigindo dos autores diferentes recursos linguísticos à medida que o texto é construído. Por esse motivo, os autores dos textos recorrem a todos os seus conhecimentos em termos de línguas, isto é, a informações que seu contexto linguístico pode oferecer e, com isso, utilizam a língua em uma prática social concreta, com significado próprio, contextualizado. Ou seja, a língua é, acima de tudo, “usada para aprender” e “conectada com o contexto e intenções de comunicação dos aprendizes”, como sugerem os Referenciais Curriculares, e não, inversamente, “aprendida para ser usada” (ver seção 1.3). Como será visto mais detalhadamente nos itens a seguir, os escreventes resolvem seus problemas durante a produção do texto buscando em seus pré-conhecimentos a solução que lhes parece mais adequada, de acordo com as necessidades que se colocam.

Em relação ao contexto de produção dos textos, vale ressaltar também que (a) o ambiente era externo à escola, (b) as alunos tinham ciência de que seus textos não passariam pelo crivo de seus professores de alemão e (c) estes foram incentivados a utilizar o Hunsrückisch para resolver possíveis problemas. Tais fatos podem ter contribuído para a forte presença de elementos do Hunsrückisch nos textos.

3.2 Organização textual

No Texto 8, acima, em que mostramos a presença do contexto local como tendo significância social para a respectiva aluna, já pudemos perceber a sobreposição dos dois níveis uso do alemão, ou seja, da contribuição da aula de alemão (língua adicional) e do contexto local (língua da comunidade). Proporcionalmente, percebe-se neste texto em particular uma contribuição muito maior da língua da comunidade, sobretudo quando o aluno descreve a localidade em que vive.

Há, no entanto, outros textos em que esses dois níveis se distribuem de forma um pouco diferente. Comparemos, por exemplo, os Textos 5 e 6.

Texto 5	Texto 6
<p>Kaffeschneiz, 26.06.2000 Freund! Ich heisse Samanta L. A., ich bin 12 Jahre alt. Und du? Meinen Mutter heisst Mirna, und meine fater heisst Cristiano, und wie heissen deinen Eltern? Wie heisst deine Schule? Wie heissen deinen Freunden? Weist du auch Spesier? Schreibt es mir? Who whonst du? Ich habe blauer Augen, und mein hahre sind hell. Ich wil wisse wie das ist in die Deutschland? Ich habe keinen Schötsia, und du?</p>	<p>Kaffeschneiz, 28.06.00 Liebe freuden ! Maine name ist Aline M. M. Ich sind 13 jahre alt .Ich hon keine Geschwister. Maine lieblingssport ist radfahren ,und fussball .Ich habe volleyball, ich finde tennis prima. Kaffeschneiz ist eine schön schtat, ich wone ghen in Kaffeschneiz. Kaffeschneiz ist prima, dohi sit file heke, und file berich. Undsen schuler ist prima.Dadt lenen 290 Schüler kinen,und ich orh,meine schüler haist 25 de Julho.</p>

<p>Ich bin 1,61 Meter, und 45 KG, und du? Ich esse gern Eatbere. Ich spiele gern Volleibal und bisier Fussbal. Hast du ein Computer? Schreibe zurik?</p> <p>ASS: Samanta</p>	<p>Dohi de lait sinde ghewendlich und freudlich. Ich vil dich kenen ,eine kiss und eine abraço. Schraibe mich surik.</p> <p>Aline M.</p>
--	--

No Texto 5, verifica-se uma sequência de frases caracterizada pela repetição da ordem sujeito-verbo-objeto (SVO). Há também perguntas dos tipos *W-Fragen* (iniciadas com *wer* ‘quem’, *wie* ‘como’, *was* ‘o que’, *wo* ‘onde’ e *woher* ‘de onde’) e *Ja/Nein-Fragen* (cujas respostas são *ja* ‘sim’ ou *nein* ‘não’), as quais fazem parte do conteúdo gramatical já das primeiras lições de alemão como língua adicional. Além disso, podemos observar que a escrevente não tem noção de paragrafação, ao contrário, por exemplo, do que é demonstrado no Texto 7, no qual aparecem muitas frases nos formatos mencionados, porém organizadas em parágrafos.

Também no Texto 6 há uma organização em parágrafos e utilização de diferentes recursos discursivos, embora haja “erros” de ortografia e transferências de elementos e estruturas do Hunsrückisch. A escrevente deste texto expõe suas opiniões pessoais, inclusive comparando seu grau de preferência em relação aos esportes: „*Maine lieblingsport ist radfahren, und fussball. Ich habe volleyball, ich finde tennis prima*“. (‘Meus esportes preferidos são andar de bicicleta e futebol. Eu gosto de voleibol, eu acho tênis muito legal’).

Apesar da diferença de estrutura e dos recursos linguísticos empregados, pode-se dizer que ambos os alunos ousam novas estruturas e usam a língua para aprendê-la, dando **sentido e significado à produção do texto**.

3.3 Aspectos linguísticos

3.3.1 Elementos morfossintáticos

Analisando os 10 textos da amostra, observa-se que, principalmente ao falar de si e de sua família, os escreventes empregam seguidamente a estrutura sujeito + verbo + objeto. Para exemplificação, tomemos o trecho inicial do Texto 1: “*Ich heisse J.W. und ich wohne ind kafescheiz. Ich sind 12 jare alt, ich gehn gern ind die schul. Ich habe eine Bruder [...]*” (‘Eu me chamo J.W. e eu moro em Picada Café. Eu tenho 12 anos, eu gosto de ir à escola. Eu tenho um irmão [...]’). No decorrer do texto, porém, à medida que o tema evolui para a

descrição da localidade e para curiosidades a respeito da Alemanha, os escreventes lançam mão de todos os recursos linguísticos que têm disponíveis, especialmente do Hunsrückisch. Motivado por novas necessidades comunicativas, são comuns os exemplos como os que seguem, que mostram inversões de ordem sintática e um vocabulário relativamente variado: “*Do hi sind filen heker, und sind filen obsten: orange, bergamoten... Hate jets chnee ind Alemânha?*” (‘aqui há muito mato e há muitas frutas: laranjas, bergamotas... Há neve na Alemanha agora?’).

Em alguns elementos dos textos, podemos identificar que houve recurso ao Hunsrückisch como estratégia de escrita. Por exemplo, o advérbio de lugar (*Positions-Adverb* – WEINRICH, 1993, p. 557) *do hi*, ou *dohi* (‘aqui’), do Hunsrückisch, é empregado nos Textos 1, 6 e 10. Além disso, há um número considerável de frases que exemplificam a utilização dos pré-conhecimentos do Hunsrückisch na escrita desses textos. É o caso da construção de orações infinitivas, que são relativamente complexas, por exemplo, „*Jetz mus ich no loza so schreiva*“ (‘agora eu preciso parar de escrever’). Outro exemplo é o uso do verbo *tun* em função perifrástica (cf. ALTENHOFEN, 2009 *apud* MEYER, 2009, p. 24). Esta forma ocorre no Texto 2 em „*Ich dun gern briefe schreibe*“ (‘eu gosto de escrever cartas’), que corresponderia a „*Ich schreibe gern Briefe*“, em alemão-padrão. No Texto 4, aparece em „*Du mett sich vergessen vom mir zurick schreiber*“ (‘não te esqueças de me escrever de volta’), que corresponderia a „*Vergiß nicht, mir zurück zu schreiben*“. Outro tipo de construção sintática, comum também no alemão coloquial (*Umgangssprache*) é o uso generalizado do pronome relativo através da forma *wo*. É o caso da frase „*Ich habe ein bruder wo heibt Geison*“ (‘Eu tenho um irmão que se chama Geison’), equivalente em alemão-padrão a “*Ich habe einen Bruder, der G. heißt*”.

Cabe também observar que a internet correspondia a algo novo à época do levantamento dos dados, portanto o tipo de texto *e-mail* era, provavelmente, menos familiar aos sujeitos da pesquisa. Em virtude disso, esses sujeitos adotaram o gênero que lhes pareceu mais adequado, correspondente ao que já conheciam: a carta pessoal. Assim, mantiveram nos *e-mails* características da carta escrita em papel, como o nome da cidade e a data antes da saudação. Em relação a isso, observa-se também que o formato em que a maior parte dos autores escreve essas informações corresponde à forma em português, a qual já dominam. No Texto 3, por exemplo, o autor data o *e-mail* com “*Kaffeschneiz, 28 den Juni den 2000*”, transferindo a estrutura sintática do português para o alemão e colocando ‘den’ como hipótese de morfema correspondente à preposição ‘de’, do português. No Texto 4, em “*Kaffeeschneis, 26 von Juni von 2000*”, a estrutura sintática também corresponde à do português, mas o autor

faz aqui uma tradução literal da preposição ‘de’, empregando a preposição ‘von’, do alemão. Também em “*Meine geburstag is in 20 von september*” (‘meu aniversário é em 20 de setembro’) a estrutura sintática assemelha-se à do português e há tradução direta das preposições ‘em’ e ‘de’ para ‘in’ e ‘von’, respectivamente. No texto 3, ao revelar a idade da irmã, a autora emprega o verbo *haben* (‘ter’) de acordo com a norma do português. No entanto, mistura-a com a norma alemã ao acrescentar „*jare alt*“ ao final da frase: „*Die habe 16 jare alt [...]*“ (‘Ela tem 16 anos’).

Do ponto de vista da morfologia, alguns aspectos da influência do Hunsrückisch nos textos analisados merecem destaque: o sistema pronominal do dialeto e o uso dos verbos *sein* e *haben* (‘ser/ter’) em certos contextos sintáticos. Já no Texto 1, em „*Ich sind 12 jare alt*“ (‘Eu tenho 12 anos’), verifica-se o emprego da forma verbal *sind* em lugar de *bin* (‘sou/tenho’), que é a forma equivalente em Hochdeutsch, isto é, a autora preserva o verbo utilizado em alemão-padrão para formar esta frase (*sein*), mas conjuga-o de acordo com o Hunsrückisch (isso acontece também nos Textos 3, 6, 8, 9 e 10 – isto é, na maior parte dos textos –, sempre quando o autor revela sua idade). Também o verbo *haben* é conjugado em dois dos textos na primeira pessoa do singular, tal qual no Hunsrückisch, embora com registros diferentes: *hon* e *on*. No Texto 6, essa forma verbal aparece em „*Ich hon keine Geschwister*“ (‘Eu não tenho irmãos’) e, no Texto 8, em „*Ich on 2 geschwister*“ (‘Eu tenho 2 irmãos’). Nos Textos 2, 3 e 10, respectivamente, destaca-se a utilização do pronome pessoal *die*, do Hunsrückisch, equivalente a *sie* (‘ela’ ou ‘ele[a]s’) em alemão-padrão: „*Die sind so líber [...]*“ (‘Eles são tão amáveis [...]’); „*Die habe 16 jare alt [...]*“ (‘Ela tem 16 anos’); e „*Die eis Katia F. B. [...]*“ (‘Ela se chama Kátia F. B.’).

3.3.2 Escrita fonética

Ao longo dos textos, fica evidente o recurso ao sistema fonológico do português e seu respectivo registro grafêmico. Assim, em muitas ocorrências os alunos, autores dos e-mails, partem da ortografia do português para grafar certas palavras.

Por exemplo, a palavra *viele(n)* (‘muitos’) aparece nos textos 1, 2 e 6 grafada como *file(n)*. Isto acontece porque ela inicia, tanto no Hunsrückisch quanto no alemão-padrão, com o fonema /f/. Ou seja, os autores desses textos grafaram <f> em lugar de <v> por fazerem a correspondência entre o fonema /f/ e sua grafia no português. Processo semelhante acontece, por exemplo, com as palavras *wollte* (‘queria’), *weit* (‘longe’), *weiss* (‘sei’) e *will* (‘quero’), que são grafadas, respectivamente, com o grafema <v> do português: *vold* (Texto 2), *veit* (Texto 2), *veis* (Texto 4) e *vil* (Texto 6).

Há também exemplos de escrita fonética baseada na correspondência com português em relação a vogais, como é o caso das palavras *keine* ('nenhuma'), *meine* ('minha') e *schreibe* ('escreva'), que aparecem como *kaine* (Texto 3), *maine* e *schraibe* (Texto 6). Outro exemplo é a palavra *schen* ('bonito(a)'), do Texto 3, cujo correspondente em alemão-padrão seria *schön*. Há textos nos quais ocorre a formulação de diferentes hipóteses de escrita para contextos fonológicos semelhantes, como *schön* e *chraib* (Texto 8), ou *deutch* e *Doichland* (Texto 2).

3.3.3 Elementos do léxico

Considerando o fato de os escreventes dos textos analisados procurarem escrever em alemão-padrão, não faz em princípio sentido aqui a análise das ocorrências lexicais advindas de tal variedade, uma vez que se espera que a maior parte do léxico empregado advinha dela. No entanto, a proporção de elementos do Hochdeutsch nos textos produzidos pelos alunos pode servir de indicador do grau de influência que o trabalho didático-pedagógico da aula de língua alemã exerce sobre a produção textual. Para termos uma noção da proporção de itens lexicais advindos das três línguas em questão, fizemos a quantificação dos substantivos (exceto os nomes de pessoas) por texto, conforme a tabela a seguir:

Texto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hdt.	15	15	8	23	13	9	25	12	7	13
Ptg.	2	2	1	0	1	0	0	0	0	0
Hrs.	5	7	5	1	3	8	0	10	5	3

A contagem demonstra que em todos os textos prevalece o uso de substantivos do Hochdeutsch, mas que também há considerável presença de itens lexicais do Hunsrückisch.

Conforme vimos em relação ao Texto 8 (seção 3.1), nos trechos em que os alunos descrevem mais detalhadamente sua localidade, Picada Café, alguns termos do Hunsrückisch são mais recorrentes. Por exemplo, a palavra em Hunsrückisch para designar 'mato' aparece em diversos textos, de diferentes formas: *heker* (Texto 1), *heke* (Textos 6 e 8) e *heger* (Texto 9). Nos textos 6 e 8, as respectivas alunas mencionam que a cidade possui também muitos *berich* ('morros'), ao que o autor do Texto 9 denomina *perich*. Ainda em relação à descrição geográfica, segundo a autora do Texto 8, Picada Café é um *krobam* ('buraco'). No âmbito das informações pessoais, também aparecem muitas palavras do Hunsrückisch, como a variante

equivalente a ‘namorado(a)’, que se apresenta de diferentes formas: *schetse* (Texto 2), *chetsie* (Texto 3) e *Schötsia* (Texto 5). Também em relação ao universo privado, no Texto 2 a autora emprega a palavra *vovo* (‘vovó’), que é um empréstimo do português integrado ao Hunsrückisch (ALTENHOFEN, 1996, p. 190).

Elementos lexicais da língua portuguesa apareceram em menor medida nos textos analisados. No Texto 1, a autora emprega *Alemânha* (realizando inclusive uma hipercorreção ao acentuar a palavra) em lugar de *Deutschland*. A autora do Texto 2 utiliza-se de um recurso muito comum na fala dos teuto-brasileiros: integrar um verbo da língua portuguesa por meio do acréscimo da terminação <-iere(n)>, neste caso registrado como *afasteira* (‘afastar-se’). Neste mesmo texto, aparece por duas vezes a palavra *Municipe* (‘município’), que também tem claramente origem no português. Interessante é a presença da palavra *churrasco* (‘churrasco’) no Texto 4, seguida da explicação „*gebrot Fleisch*“ (‘carne assada’), na qual o particípio do verbo *braten* (‘assar’), que em alemão-padrão seria *gebraten*, é registrado na forma do Hunsrückisch.

3.4 O que os dados mostram sobre a relação entre ensino da língua adicional e o uso da língua da comunidade?

Em cada um dos textos, há indícios de que a aprendizagem do alemão-padrão por esses escreventes está em processo. Isso se verifica pelas diferentes hipóteses de escrita que surgem em um mesmo texto para contextos semelhantes. Por exemplo, no Texto 1, o mesmo fonema (/ʃ/) é representado de duas formas: no verbo *schreiben* (‘escrever’), com <sch>, tal como no Hochdeutsch, e no substantivo *chnee* (‘neve’), com <ch>, tal como esse fonema é grafado em português. Este fato não é isolado, como se pode depreender das tabelas a seguir, que apresentam o número de ocorrências de pares de grafemas por texto:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<sch>	4	2	5	13	11	12	13	13	5	5
<ch>	2	3	2	1	0	0	0	1	1	1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<v>	0	2	0	5	0	0	5	1	1	0
<f>	3	2	0	0	0	2	0	3	3	5

Outro exemplo de hipóteses de escrita diferentes em um mesmo texto é a posição do verbo *heißen* (‘chamar-se’) em duas frases do Texto 1: em „*eine bruder wo heibt Geison*“ a

forma verbal *heißt* ('chama-se') aparece antes do sujeito da oração (*Geison*), e na frase seguinte, „*habe ein mutter wo Marisa heisst*“, o verbo *heisst* aparece depois do sujeito (*Marisa*), tal como em Hochdeutsch.

O principal a observar nesses textos é que, de um modo ou de outro, os escreventes fizeram uso de sua competência comunicativa para escrever um e-mail que tivesse bastante relação com o contexto em que estão inseridos. Isso foi possível graças à proposta da atividade em que o experimento foi realizado. Neste ponto, vale ressaltar as peculiaridades do tipo textual e-mail, que, a despeito de ser um gênero escrito, “tem também uma afinidade com a oralidade” (STEINIG, 2000a)¹⁹. A ferramenta de e-mail armazena todo o material linguístico da interação, e isso permite constantes referências ao que foi expresso pelos interlocutores em seus textos; isso significa que o gênero e-mail permite uma densidade comunicativa semelhante à interação presencial. Infelizmente, a coleta de dados encerrou-se antes que fosse possível verificar tais resultados na interação entre os alunos de Picada Café e da Alemanha. Se tivesse sido dada sequência ao intercâmbio e suplemento a ele com trabalhos de apoio na aula de Língua Alemã, a partir do diagnóstico do que se ia observando na produção textual dos alunos, certamente se verificaria considerável desenvolvimento da habilidade escrita por esses aprendizes de alemão-padrão como língua adicional. Em outras palavras, tomando por princípio uma “avaliação formativa” do processo de produção textual dos alunos falantes de Hunsrückisch em alemão-padrão – como sugerem os PCN (BRASIL, 1998, p. 107ss.) e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009, p. 164ss.) –, a pergunta que se deveria fazer de forma contínua nesse trabalho é “está funcionando?”, ou “o que está ou não funcionando?” Com isso, o professor teria a oportunidade de construir coletivamente a aprendizagem de acordo com o que o contexto local da sala de aula está sugerindo como relevante. Além disso, os alunos e o professor estariam interagindo permanentemente com o conhecimento da língua da comunidade (Hunsrückisch) e transferindo de forma segura e eficaz elementos dessa língua para a aprendizagem da língua-padrão.

Como mencionado na seção 3.1, em relação ao contexto de produção dos textos, o emprego dos conhecimentos em Hunsrückisch foi estimulado pelos pesquisadores como recurso auxiliar à escrita, ou seja, lhes foi autorizada a “ousadia” de buscar recursos linguísticos em sua língua materna. Assim, em todos os textos verifica-se a influência do Hunsrückisch, em maior ou menor medida. Até mesmo o Texto 5, cuja organização foi

¹⁹ Em alemão: „*E-mails haben jedoch auch eine Affinität zur Mündlichkeit.*“

analisada na seção 3.2 – no qual prevalecem estruturas do alemão-padrão –, apresenta, como vimos, elementos do Hunsrückisch, especialmente em relação ao léxico (por exemplo, *Spesier* ‘piada’ e *Schötsia* ‘namorado’). É possível observar nos e-mails que, quando esses recursos são acionados, o aprendiz recorre majoritariamente à grafia do português, e não do alemão-padrão.

Nesse sentido, a sistematização de regras de grafia a partir do Hunsrückisch poderia resolver algumas das questões de ordem mais formal que se apresentaram nos textos em análise. Em relação à escrita fonética, abordada na seção 3.3.3, por exemplo, verificou-se que muitas das ocorrências têm origem na estrutura fonológica do Hunsrückisch, porém novamente baseiam-se nas normas de grafia do português, como em *fater* (‘pai’), no Texto 2, onde a autora registra <f> em lugar de <v>, por fazer a correspondência entre o fonema /f/ e sua grafia no português. Esse e outros exemplos demonstram que os autores dos textos associaram traços da oralidade a regras de grafia da língua que melhor dominam na forma escrita, o português. O mesmo se pode afirmar em relação a certas incongruências no registro de alguns grafemas em um mesmo texto. Por exemplo, o autor do Texto 1 grafa *schul* (‘escola’) com *sch*, mas *chnee* com *ch*, embora as duas palavras iniciem com o mesmo fonema, assim como a autora do Texto 3 escreve *mein* (‘meu’) na primeira frase e, logo em seguida, *kaine* (‘nenhum’), apesar de as vogais em negrito serem pronunciadas da mesma forma em ambas as palavras.

Neste ponto, caberia a pergunta: então quer dizer que a instrumentalização dos falantes de Hunsrückisch com regras de grafia do alemão-padrão é suficiente para torná-los leitores e produtores de textos na língua-alvo? A resposta é não. Como mencionado anteriormente, a sistematização dessas regras contribuiria somente para a resolução de alguns problemas de ordem formal, como os gerados pelo recurso à escrita fonética (por exemplo, grafia de *schen* ‘bonito’ ao invés de *schön*). Para o desenvolvimento pleno da habilidade escrita por esses sujeitos, é necessário um processo contínuo de estabelecimento de correlações entre oralidade e escrita que transcenda o nível formal do texto e estabeleça-se também nos níveis textual e pragmático, interligando assim gêneros discursivos falados e escritos. Nesse sentido, vale ressaltar que muitas práticas orais são permeadas por textos escritos, ou seja, há entre as práticas orais e escritas um *contínuo oralidade/letramento* (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 61 – ver seção 1.2.5), isto é, “em diversos contextos da língua falada, principalmente os públicos e institucionais, as práticas de linguagem serão letradas, pois em tais contextos se fazem presentes fortes efeitos da continuidade entre oralidade e escrita” (Referenciais, 2009,

p. 55). Nesse sentido, é incumbência da escola promover o acesso dos alunos a textos escritos e à cultura oral por eles permeada.

Tendo em vista o exposto nesta seção, pode-se afirmar que a leitura em Hochdeutsch por falantes de Hunsrückisch já no início da aprendizagem é possível e que ela contribui com o letramento desses indivíduos, de acordo com o que propõem os PCN e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Além disso, pode-se cogitar o biletamento desses indivíduos, se forem dadas condições adequadas para isso, uma vez que:

Pensar em educação linguística como algo voltado a promover o letramento significa colocar o ensino de línguas adicionais a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para *perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites*. Para tanto, um primeiro passo é garantir condições para que os educandos não deem as costas para o mundo que acontece na diversidade, mundo que os textos em uma língua adicional por certo mobilizam. (RS, 2009, p. 134-135) (grifo meu)

Assim, ao ter consciência do papel das línguas na sociedade, os indivíduos passam a ter real autonomia (no sentido de fazer uma escolha consciente) em relação à opção pelo seu aprendizado ou não. No caso dos falantes de Hunsrückisch, existe uma pré-competência que pode facilitar a aprendizagem do alemão-padrão, e muitos deles não têm consciência disso; pelo contrário, avaliam seu dialeto como um problema para a aquisição de Hochdeutsch como língua adicional. O ensino de alemão-padrão em comunidades de falantes bilíngues Hunsrückisch-português deve, portanto, salientar essas vantagens, ressaltar o que há de semelhante entre uma língua e outra, para que esses indivíduos decidam conscientemente se desejam ampliar ou não sua competência linguística de acordo com suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto no capítulo teórico deste trabalho, atualmente há uma tendência para um ensino de língua adicional orientado pela visão sociointeracional, de acordo com a qual o letramento é o objetivo principal desta disciplina nas escolas. Assim sendo, as aulas de língua adicional deveriam orientar-se em torno da leitura e da produção de textos. O que se vê nas aulas de alemão como língua adicional, no entanto, é que ainda impera um formato bastante tradicional de ensino, calcado na apreensão de regras gramaticais por meio de atividades de preencher lacunas em frases, completar palavras com as declinações corretas, conjugar o verbo de maneira adequada, etc. Nessa perspectiva, a produção textual figura apenas como mais um espaço para a reprodução das fórmulas aprendidas, e assim “a razão única que ele [o aluno] pode encontrar para escrever alguma coisa [...] é mostrar que sabe escrever [...]” (GERALDI, 2003, p. 139). Nesse sentido, a produção textual de aprendizes de alemão-padrão falantes de Hunsrückisch muitas vezes revela uma tendência à redução da linguagem na transposição de conhecimentos da oralidade para a escrita (GNERRE, 1987, p. 81), pois há subjacente ao ensino de língua alemã uma concepção de língua que negligencia sua heterogeneidade, não agrega variedades linguísticas e gêneros discursivos. Nesse sentido, acredita-se que uma mudança na concepção de língua por parte da comunidade escolar resultaria no incremento das noções inerentes à construção textual e beneficiaria o desenvolvimento da habilidade de expressão escrita. Assim, se a produção textual se desse sempre em interação, a preocupação em relação à adequação formal residiria no objetivo de garantir a comunicação, isto é, a busca por recursos linguísticos cada vez mais complexos dar-se-ia em virtude de necessidades comunicativas.

As condições de produção dos textos analisados (com incentivo ao emprego de todo o repertório linguístico e em situação de interação com interlocutores desconhecidos) permitiram que em muitos deles fluísse livremente a produção de texto, em grande medida orientada pela oralidade em Hunsrückisch e com recurso frequente ao português. Em outras palavras, os escreventes estabelecem uma comunicação com seus interlocutores, mas desconhecem suas competências, por isso o emprego de elementos do Hunsrückisch e do português não é tão monitorado.

Tarefas como a que foi proposta durante o Projeto Além da Escola, a partir da qual foi produzido o *corpus* em análise, são alternativas interessantes para promoção de interação real entre pares e podem ser integradas ao currículo das línguas adicionais como forma de

desenvolver a habilidade escrita dos alunos. A partir das próprias produções, os alunos poderiam ser orientados a projetar outros sentidos para seus textos, visando outros interlocutores e objetivos diversos. Assim, necessitariam mobilizar e descobrir gradativamente mais recursos linguísticos, de modo a alcançar diferentes propósitos.

As aulas de alemão-padrão a falantes de Hunsrückisch e português deveriam, assim, ocupar-se de frisar o papel que cada uma das línguas tem em sua comunidade, de modo inclusive a favorecer uma atitude positiva em relação ao bilinguismo. Essa nova atitude em relação ao bilinguismo Hunsrückisch-português, centrada na competência comunicativa desses sujeitos, depende primeiramente da desconstrução da ideia de ser a variedade dialetal uma língua errada, ou quebrada, e a padrão, a correta. Para tanto, é necessário que seus falantes tenham clareza de que sua língua materna possui uma estrutura própria, que em certa medida difere, e em parte assemelha-se à língua-alvo, o alemão-padrão. No âmbito do ensino, o que deve ser ressaltado, no entanto, devem ser as semelhanças entre uma língua e outra, e não as diferenças. Se tais semelhanças fossem levadas em consideração nesses contextos de ensino, poder-se-ia questionar a relevância de certos conteúdos para tais aprendizes:

Considerando que essas funções e itens gramaticais já fazem parte do seu repertório, esses objetivos poderiam ser trabalhados de modo mais rápido e integrado, tendo em mente que o objetivo para eles seria a aprendizagem de uma nova variedade (e não de uma língua completamente desconhecida). (ALTENHOFEN; SCHLATTER, 2007, p. 104)

Assim, se consideradas as semelhanças entre as variedades padrão e dialetal, as questões formais poderiam ser deixadas em segundo plano e a produção textual poderia ganhar espaço, tendo em vista que (como comprovado pelos e-mails analisados) esses aprendizes são imbuídos de considerável competência comunicativa que, se trabalhada de forma construtiva, pode produzir bons resultados no que tange ao desenvolvimento das habilidades na língua-alvo. Nesse sentido, defende-se que haja maior tolerância em relação ao Hunsrückisch nos eventos de oralidade em sala de aula para que os pré-conhecimentos em tal língua fomentem a aprendizagem da língua-alvo. O desenvolvimento das habilidades de produção textual seria estimulado, assim, pela vinculação dos gêneros orais (do Hunsrückisch) aos escritos (em Hochdeutsch).

A transposição dos conhecimentos da oralidade para a escrita é dificultada justamente pela necessidade da mudança de código (da fala para a escrita). Como já mencionado nos capítulos anteriores, no caso de aprendizes de alemão falantes de Hunsrückisch, tendo em vista que, em parte, os sistemas fonológicos das duas línguas se assemelham, o

estabelecimento de relações entre o sistema fonológico da variedade dialetal com os sistemas alfabético e ortográfico da variedade *standard* seria uma possível forma de otimizar os conhecimentos da oralidade em Hunsrückisch para o desenvolvimento da habilidade escrita em alemão-padrão.

O conhecimento das regras de grafia do alemão, no entanto, não basta para a aquisição da linguagem escrita, por isso defende-se também que a leitura em Hochdeutsch é crucial para o desenvolvimento da habilidade escrita em alemão-padrão por falantes de Hunsrückisch, pois ela, além de colocar o aprendiz em contato com o registro escrito na língua-alvo, estabelece uma situação real de interação (do leitor com o texto). A leitura de textos em Hochdeutsch, já na fase inicial da aprendizagem da língua adicional, parece então a estratégia mais adequada para fomentar a aprendizagem desses sujeitos, pois “muitos dos problemas enfrentados por falantes de dialeto na aprendizagem de alemão padrão parecem menos ligados ao fato de falarem o dialeto do que às suas práticas reduzidas de letramento (ler e escrever em alemão)” (ALTENHOFEN; SCHLATTER, 2007, p. 105).

Por fim, acredita-se que o texto deve ser considerado mais do que um instrumento de avaliação e um registro da aprendizagem ou não de determinados conteúdos; deve ser visto como forma de acesso e ação em diversos espaços sociais diferentes daqueles em que prevalece a oralidade. Em relação à prática pedagógica, como afirma Geraldí, é preciso redirecionar os questionamentos acerca do ensino: é preciso parar de discutir sobre “o que e como” se deve ensinar/aprender e iniciar uma reflexão acerca de “para quê” servem o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEMÃO em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <<http://www.goethe.de/ins/br/lp/prj/wlg/tut/sdp/ptindex.htm#5538492>>. Acesso em 17.11.2010.

ALTENHOFEN, Cléo V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1996.

_____. *O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo (em alemão e português)*. In: *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.

_____. A constituição do corpus para um “Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata”. In: *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 51, p. 135-165, 2004a.

_____. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: *Revista internacional de lingüística iberoamericana*. Frankfurt, v. 2, n. 1, a. 2004b, p. 83-93.

_____. Dialectos alemães falados no Brasil. Origem, diversidade e contatos com o português. In: IX Seminário Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras, 2006, São Vendelino. *Anais...* p. 23-55. CD-ROM.

_____. Por uma política para a diversidade lingüística no ensino de línguas. In: *Fórum Internacional da Diversidade Lingüística* (1. : 17 a 20 jul. 2007: Porto Alegre). Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2008. CD-ROM.

ALTENHOFEN, Cléo V. et al. Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil. In: *Revista Contingentia*, v. 2, p. 73-87, nov. 2007.

ALTENHOFEN, Cléo V.; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O in vitro e in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs.). *O contato linguístico e o Brasil*. Belo Horizonte : Editora da UFMG, 2011. [No Prelo]

ALTENHOFEN, Valesca T.; SCHLATTER, Margarete. Ensino e avaliação de rendimento em alemão como língua estrangeira para falantes de dialeto. In: *Revista Contingentia*, v. 2, p. 101-110, nov. 2007.

ALTENHOFEN, Valesca T. *Avaliação dos aprendizes falantes de dialeto no ensino de alemão como língua estrangeira*. Trabalho de conclusão (especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Especialização em Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira. Porto Alegre, 2007. 16 p.

ANDERSON, Jim; KENNER, Charmian; GREGORY, Eve. The national languages strategy in the UK: are minority languages still on the margins? In: HÉLOT, C.; MEJÍA, A. (eds.). *Foreign multilingual spaces. Integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2008. p. 183-202.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____; GONDIM, M. R. A.; BENÍCIO, M. N. M. *O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada*. Disponível em:

<http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=92:o-papel-da-oralidade-na-aquisio-da-cultura-letrada&id=11:artigos&Itemid=107>. Acesso em: 10.11.2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BREUNIG, Carmen Grellmann. *A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngüe*. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2005. 175 p.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. *Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem: o foco do aluno no processo*. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2008. 144 p.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles*. An interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CONSTABLE, Peter; SIMONS, Gary. *Language identification and IT*. Addressing problems of linguistic diversity on a global scale. Disponível em: <<http://www.sil.org/silewp/2000/001/silewp2000-001.pdf>>. Acesso em: 27.11.2009.

DIE Deutsche Sprache in der Welt. In: *Statistische Erhebung 2010*. Berlin, Bonn, Köln, München: Netzwerk Deutsch, 2010. Disponível em: <<http://www.goethe.de/mmo/priv/5759818-STANDARD.pdf>>. Acesso em 17.11.2010.

FELKEN, Rosa Maria Saraiva. *Equivalências do gerúndio em português e alemão*. Trabalho de conclusão de graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Licenciatura em Letras. Porto Alegre, 2006. 58 p.

GAMM, Gersa Andrea Sohne. *Análise dos erros na aprendizagem do português por falantes de alemão*. Trabalho de conclusão de graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Licenciatura em Letras. Porto Alegre, 2003. 46 p.

GARCÍA, Ofélia; BARTLETT, Lesley; KLEIFGEN, Joanne. From biliteracy to pluriteracies. In: AUER, Peter; WIE, Li (eds.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2007. p. 207-228.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias lingüísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). *A relevância social da lingüística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 51-78.

GRÜTZMANN, Imgart. Produção de livros em língua alemã no Rio Grande do Sul: Südamerikanische Literatur. In: ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio (orgs.). *História, cultura e memória: 180 anos de imigração alemã*. Seminário Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras (7.: 2005: teutônia e Westfália/RS). São Leopoldo: Oikos, 2005. p. 318-333.

HÉLOT, Christine. Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: towards an integrated perspective of multilingualism in the french education

context. In: LAOIRE, Muiris Ó. (Hrsg.). *Multilingualism in educational settings*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. p. 49-72.

HÉLOT, Christine; YOUNG, Andrea. Imagining multilingual education in France: a language and cultural awareness project at primary level. In: GRACÍA, Ofelia et al. (eds.). *Imagining multilingual schools*. Languages in education and globalization. Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2006. p. 69-90.

HILGEMANN, Clarice Marlene. *Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngües*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2004. 157 p.

HORST, Cristiane. A situação da alfabetização dos falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro. In: *Contingentia*, v. 4, n. 2, p. 73-84, nov. 2009.

LENZ, Alexandra N. Hyperdialektalismen und Hyperkorrekturen – Indizien für Varietätengrenzen. In: LENZ, Alexandra N.; MATTMEIER, Klaus J. (Hrsg.). *Varietäten – Theorie und Empirie*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005. p. 75-95.

MEYER, Martina. *Deutsch ou Deutsch?* Macroanálise pluridimensional da variação do Hunsrückisch rio-grandense em contato com o português. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Porto Alegre, 2009. 46 p.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referencial curricular. Lições do Rio Grande*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua portuguesa e literatura. Língua estrangeira moderna. v. 1. Rio Grande do Sul, 2009, 258 p. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul; PPG-Letras, 2007.

_____. As (des)sonorizações e a neutralização da vibrante: atitudes e concepções linguísticas. In: *Revista Contingentia*, v. 3, n. 2, p. 77-88, nov. 2008.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove; CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 1988. p. 9-44.

SPINASSÉ, Karen Pupp. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Berlin: Peter Lang, 2005.

_____. O aprendizado do alemão-padrão por alunos bilíngües: pesquisas e ações. In: *Revista Contingentia*, v. 4, n. 2, p. 100-109, nov. 2009.

_____. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. In: *Revista Contingentia*, Porto Alegre, v. 1, nov. 2006, p. 01-10. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 20.11.2010.

STEFFEN, Joachim. A vantagem de falar dialeto: aproveitar as variedades não-padrão para a construção de comunidades multilíngües. In: *Revista Contingentia*, v. 3, n. 2, p. 67-76, nov. 2008.

STEINIG, Wolfgang; Frederking, Volker; Berghoff, Matthias & Jünger, Werner: Fremde im Zug - Fremde im Netz: Ein interkulturelles Schreibprojekt. In: *Zielsprache Deutsch*, v. 29, n. 1, p. 13-24, 1998.

_____. Kommunikation im Internet: Perspektiven zwischen Deutsch als Erst- und Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, n. 11 (2), p. 125-156, 2000a.

_____. Vom kommunikativ-interkulturellen zum interaktiv-personalen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. In: *Congresso Brasileiro de Professores de Alemão: perspectivas do alemão no Brasil na passagem do século*. (4. : 1999 : Curitiba) Anais... Curitiba : ABRAPA, 2000b. p. 87-101.

THUN, Harald. Mobilidade social e espacial a partir de cartas de soldados e de emigrantes. In: *Seminário Internacional: Migrações: Mobilidade Social e Espacial. XIX Simpósio de Imigração e Colonização*, 2010, São Leopoldo.

UFLACKER, Cristina Marques. *As identidades negociadas na aula de alemão em ações que envolvem falantes de dialetos*. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2006. 190 p.

WEINRICH, Harald. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden, 1993.

http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_prof_vol1.pdf

ANEXOS

Texto 1

Kaffeschneiz, heute ist 28.06.00 fun Juni.

Freud!

Ich heisse Joice W. und ich wohne ind kafescheiz. Ich sind 12 jare alt,ich gehn gern ind die schul.Ich habe eine bruder wo heibt Geison ,habe ein mutter wo Marisa heisst, und mein water heisst Paulo.

Meine Lieblings facher ist futsal und habe nicht gern voleiball und du?

Meine best freund sind das Michele B. und das Marisa K. und wir sind deine best freund .

Ind die schule habe ich guten lehrerin . Und wie sind sein lehrerin ? Sind sie auch so gut?

Do hi sind filen heker ,und sind filen obsten: orange bergamoten ... Hate jets chnee ind Alemãha? Hi ist gern chnee. Ich wil mi ger fund dat.

Schreib mich !

Joice

Texto 2

Kaffeechneis , 26 Juni 00

Freund

Ich heisse Cristiane D. Ich bin 13 jare ald. Meine geburstag is in 20 von september. Ich habe auch ein swester sie heist Liciane D. Meine muter heisst Madalena und mein fater heisst Adair. Die sind soch liber und ich vold nicht mi afasteira .

Te Municipice vo ich vona hat so vil baume und tiera. Meine Municipice ist soch schön.

Ich bin klein (1,58).Ich habe ein schetse er heist Paulo T. Ich spile gern fussbal, ich habe fiele freindin sie heisse, Fernanda, Angela, Joice, Carla Tamires, Janaina, Aline, Jaqueline, Graciela e Tania.

Ich dun gern brife schreibe. Meine deutch lere heist Odair S. H.

Ich esse gern sup, catofla und flesch . Meine vovo vont so veit.

Findes duch das Doichland schön?

Viele grice Cris

Texto 3

Kaffeschneiz, 28 den Juni den 2000.

Liebe Freuden!

Mein name ist Nicole C. W., ich sind 13 jare alt. Wone ind die Kaffeschneiz. Ich habe ein gachsister die eist Deise C. W., die habe 16 jare alt si aben kaine chetsie.

Ich spiele gern futssball, vollyball, handeball, basqetball.Ichs spiele nich gern tennis,pigi-ponge?Un du wass mach du gern?

Meine schuler ist gros und schen.

Schreib meia surick.

Ein kuss!

Nicole

Texto 4

Kaffeeschneis, 26 von Juni von 2000. Liebe Freund!

Ich heisse Gabriela B. und bin 14 Jahre alt.Ich veis as du in Deutschland wohnst, Süd oder an die Bergen?

Ich wohne in Süd Brasilien, im Rio Grande do Sul, in Morro Bock—Picada Café.

Hast du auch Haustieren?

Ich lerne in de Schule Décio Martins Costa.Und du?

Wie sind deine Lehrer?

Und vie bist du?

Ich bin 1,85 Meter gross,ich habe schavarze Hahre und Augen.Ich spiele gern Volleiball und Fussball.

Wie ist es wo do whonst? Was machst du gern?

Ich esse gern churrasco (gebrot Fleisch), Suppe, Reis,

Eis und so weiter.

Du hast natürlich Freunde.Wer sind sie?

Wie heisst deinen Deutsch Lehrer?

Einschultigung var di viele verten.

Du mett sich vergessen vom mir zurick schreiber.

Danke,tschüss.

Gabriela.

Texto 5

Kaffeschneiz, 26.06.2000

Freund!

Ich heisse Samanta L. A., ich bin 12 Jahre alt. Und du? Meinen Mutter heisst Mirna, und meine fater heisst Cristiano, und wie heissen deinen Eltern?

Wie heisst deine Schule?

Wie heissen deinen Freunden?

Weist du auch Spesier?Schreibt es mir?

Who whonst du?

Ich habe blauer Augen, und mein hahre sind hell.

Ich wil wisse wie das ist in die Deutschland?

Ich habe keinen Schötsia, und du?

Ich bin 1,61 Meter, und 45 KG, und du?

Ich esse gern Eatbere.

Ich spiele gern Volleibal und bisier Fussbal.

Hast du ein Computer?

Schreibe zurik?

ASS: Samanta

Texto 6

Kaffeschneiz, 28.06.00

Liebe freuden !

Maine name ist Aline M. M. Ich sind 13 jahre alt .Ich hon keine Geschwister.

Maine liebblingssport ist radfahren ,und fussball .Ich habe volleyball, ich finde tennis prima.

Kaffeschneiz ist eine schön schtat, ich wone ghen in Kaffeschneiz. Kaffeschneiz ist prima, dohi sit file heke, und file berich.

Undsen schuler ist prima.Dadt lenen 290

Schüler kinen,und ich orh,meine schüler haist 25 de Julho.

Dohi de lait sinde ghewendlich und freudlich.

Ich vil dich kenen ,eine kiss und eine abraço.

Schraibe mich surik.

Aline M.

Texto 7

Kaffeschneiz, 26 juni von 2000

Freund!

Hallo, ich bin Fernanda H., ich lerne in die Schule Décio Martins Costa in die 8^a classe. Ich bin och (1,72) mein Hahre sind dunkel, meine Augen sind auch dunkel. Ich lerne gern Deutsch. Ich bin 14 Jahre alt. Ich lerne Deutsch schön drei Jahre.

Ich spiele gern Fussball und Volleiball. Ich Tanze auch gern, ich bin in eine grupe von Deutsch tanzen. Meine Familie ist nich so gross. Ich habe zwei Brüder, Gerson und Raul, meine Mutter heisst Nair und mein Vater heisst João. Ich gehen morgens am sieben Uhr in die Schule. Namichtags höre ich Musik, lesen ein Buch oder mache ich was anras. Ich habe viele Freundin. Ich gehen am Samstag bei meine Freundin spatzeren.

Hier in Kaffeschneitz haben wir viele Festen haber ein von die Besser ist die São João. Mein besser freundin ist Joice. Jetz mus ich no loza so schreiva.

Auf viederzehen.

OBS:Schreib mich surich!

Viele grusse; FERNANDA

Text 8

Kaffeschneiz 28.06. 00

Liebe freuden!

Mein name is Mônica B. ich sind 13 jahre alt. Ich on 2 geschwister ein is Matheus, Mauricio.

Meine lieblingssport ist radfahren, fussball ich habe tennis.

Kaffeschneiz, ist end schön stat fiele blume, sauber stat. kaffeschneiz ist eine krobam warüm do ist file heke, und file berich und walt.

Undsen schöler ist prima dadt lenen 290 kinen und ich orh. Meine schöler hais 25 de Julho.

De lait sinde guewendlich und freudlich.

Ich wil dich kener, und wil kener dein vater und muter.

Chraib dsorik

Kus fon Mônica.

Text 9

Kaffeschneiz, 28/06/00

Liebe freunde.

Mein name ist Tiago W. ich sin 13 Jahre alt. Ich finde Sport super. Und radfahren ist hoch kut. Main Vater eip Décio , und mein Muter eip Marlice.

Under Kaffeschneis vonen file lait, me vi 5.000 lait, und sin file heger und file perich. Mein Schöel heip "25 di Juli" und ist in nei auch. Die Kaffeschneiz is chüen un prima.

Schreib mir zurick

Tiago W.

Text 10

Kaffeschneiz, 28 den juni den 2000.

Liebe Freund!

Ich heisse Michele D. B. und ich sind 11 hare alt, ich wohne ind Kaffeschneiz und ich gehn gern ind die schule.

Ich habe zwei gachsister und die eist Katia F. B., die habe 7 jare alt und die Juliana E. B. habe 16 jare alt .

Meine mutter heisse Evanie D. und meine water heisse Bertilo A. B.

Meine Lieblings facher ist futsal und ich habe nich gern voleiball und du?

Meine best freund sind Joice W. und Marisa K. Und die schuler habe ich fill gute freund und fill lehrerin.

Und wie sind dein freund und lehrerin?

Do hi sind file heker und sind filen obsren.

Ich gern heich konnen.

Schaiben for mih zurich.

Michele.