

MARIA LIDIANI KÄFER

**A CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA COMO FUNDAMENTO PARA
UMA ABORDAGEM PLURAL NO ENSINO DE ALEMÃO-PADRÃO
EM CONTEXTOS DE CONTATO PORTUGUÊS-HUNSRÜCKISCH**

**PORTO ALEGRE
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

**A CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA COMO FUNDAMENTO PARA
UMA ABORDAGEM PLURAL NO ENSINO DE ALEMÃO-PADRÃO
EM CONTEXTOS DE CONTATO PORTUGUÊS-HUNSRÜCKISCH**

MARIA LIDIANI KÄFER

ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). KAREN PUPP SPINASSÉ

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2013**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente contribuíram para que eu realizasse e concluísse este estudo. De modo especial, manifesto a minha sincera gratidão:

A todos os brasileiros honestos que pagam seus impostos. Com a contribuição de vocês eu tive a oportunidade de estudar numa universidade pública, com um ensino de qualidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS (Prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen, Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé e Prof. Dr. Ubiratã Kickhofel Alves) pelo aprendizado que me proporcionaram ao decorrer dos semestres.

À Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé, em especial, por ter aceitado me orientar e ter depositado a sua confiança no meu trabalho. Por ter sempre me apoiado com a cumplicidade e a compreensão de uma amiga. Por não me mostrar o caminho certo pelo qual eu deveria seguir e, sim, por ter me dado sempre diferentes possibilidades, para que eu mesma encontrasse a estrada certa a trilhar, como o faz um verdadeiro mestre.

Aos meus amigos do Villa Serena e às minhas amigas da turma Sopa de Letrinhas, que compreenderam a minha ausência e, ao mesmo tempo, me proporcionaram momentos de alegria e lazer durante a minha trajetória no mestrado, amenizando minhas tensões e tornando mais leve o peso do meu compromisso em concluir a dissertação.

Da mesma forma, agradeço aos meus pais, irmãos, sobrinhos e afilhados, pela compreensão e por todo o carinho que sempre me deram.

Ao meu Fofo, Tales André Pens, pelo companheirismo, parceria e amor incondicionais.

À minha filha, Laura Käfer Pens, por compreender minhas ausências, por cada abraço apertado e confortante que me deu e principalmente, por ser a fonte das minhas maiores alegrias.

RESUMO

Na década de 80, um programa intitulado *Language Awareness* (Conscientização Linguística) surgiu na Inglaterra a fim de contribuir com a aprendizagem da língua materna. Porém, logo em seguida, passou a ser integrado também no ensino de L2. O termo “Conscientização Linguística”, de acordo com Donmall (1985, p. 7) refere-se à sensibilidade e à consciência do indivíduo sobre a natureza da linguagem e seu papel na vida humana. O presente estudo visa a discutir o conceito de Conscientização Linguística (CL) como uma possível prática de ensino em aulas de alemão como língua adicional em contextos bilíngues. Através de embasamento teórico, foram desenvolvidas e adaptadas atividades pedagógicas com foco na promoção da conscientização e da pluralidade linguística, para, em seguida, testá-las em duas escolas de comunidades bilíngues português-hunsrückisch da região serrana do Rio Grande do Sul. Além da própria testagem, foram instrumentos metodológicos da pesquisa: observações em sala de aula, realizadas previamente, para uma sondagem do contexto pesquisado e entrosamento com os participantes e questionários, para a coleta de dados, a fim de traçar um perfil dos alunos e professores envolvidos na pesquisa, observar os efeitos imediatos das aulas de CL, bem como envolver a participação da família, tendo em vista que foi solicitado aos alunos o preenchimento do questionário em casa. O objetivo deste trabalho é apontar caminhos que contribuam para o desenvolvimento de atitudes positivas do aluno diante da diversidade linguística em que se encontra (incluindo, neste caso, as línguas minoritárias) e para a formação de uma pedagogia de conscientização linguística, que permita se partir das línguas e culturas locais, para alcançar o aprendizado de outras línguas que lhes venham a despertar interesse.

Palavras-chave: Conscientização Linguística, Ensino de Línguas Adicionais, Contextos Bilíngues, Línguas Minoritárias

ABSTRACT

In the 1980's, a program entitled *Language Awareness* emerged in England in order to contribute to the learning of the mother tongue. However it began shortly thereafter to be integrated also in L2 teaching. The term "language awareness" (LA), according to Donmall (1985, p. 7) refers to the individual's sensitivity and awareness about the nature of language and its role in human life. The present study aims at discussing the concept of Language Awareness as a possible practice of teaching German as an additional language in bilingual contexts. Based on theoretical grounding, educational activities focusing on promoting awareness and linguistic plurality have been developed, adapted and tested in two bilingual schools of Portuguese-Hunsrückisch communities in the mountain region of Rio Grande do Sul. Besides the testing itself, the following methodological tools of research were employed: previously conducted classroom observations, in order to assess the context researched and rapport with participants, as well as questionnaires to collect data in order to draw a profile of the students and teachers involved in the research, observe the immediate effects of LA classes and engage family participation, given that students were asked to complete the questionnaire at home. The objective of this paper is twofold: to present ways that contribute to the development of positive attitudes of students with linguistic diversity (including, in this case, minority languages) and the formation of a pedagogy of language awareness which, starting from the local languages and cultures, enables the learning of other languages that might arouse their interest.

Keywords: Language Awareness, Additional Teaching Languages, Bilingual Contexts, Minority Languages

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Mapa Linguístico da Região Sul do Brasil.....	47
Mapa da Rota Romântica do RS.....	56
Gráfico 1 Respostas Questões 6 e 7 Questionário Alunos.....	94
Gráfico 2 Respostas Questões 10, 13 e 14 Questionário Alunos.....	96

INTRODUÇÃO	9
1. A PRESENÇA DA LÍNGUA MINORITÁRIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL	16
1.1 As terminologias em uso	16
1.2 Interlíngua e Transferência em contextos de línguas próximas	18
1.3 O ensino de LA em contextos de línguas próximas à luz das teorias da ASL	21
2. A LEGITIMAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM MULTILÍNGUE	26
2.1 A conscientização linguística: uma abordagem plural no ensino de línguas	31
2.2 E o que é conscientização linguística?	33
2.3 A conscientização linguística na sala de aula.....	36
2.3.1 O projeto Ja-Ling	37
2.3.2 O Projeto LALE	40
2.4 Rumo à conscientização linguística em contextos de línguas minoritárias.....	41
2.4.1 A diversidade linguística no Rio Grande do Sul – Uma abertura para o multilinguismo	46
2.4.2 A CONSCIENTIZAÇÃO linguística no ensino de alemão como LA em contextos de fala do hunsrückisch: A construção de uma ponte identitária entre línguas próximas.....	49
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	56
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
4.1 Observações em sala de aula – uma aproximação da pesquisadora com o meio pesquisado	62
4.2 Elaboração e aplicação de aulas-teste – Da teoria à pratica	64
4.3. Questionário – um <i>feedback</i> dos participantes envolvidos na pesquisa empírica	66
5. UM RELATO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NA SALA DE AULA: ANSIEDADE, MOTIVAÇÃO E SUPERAÇÃO DE DESAFIOS	68
5.1. As aulas observadas	69
5.2. As aulas-teste	74
5.2.1 Escola C: o grande desafio	83
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	89

6.1 Sobre as aulas observadas	90
6.2 Sobre as aulas-teste	93
6.3 Quem são e o que pensam: analisando os questionários preenchidos pelos alunos	95
6.4 O ensino de LA nos contextos bilíngues Pt-Hr: a visão das professoras	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÊNDICE A – Imagem da capital do Estado de Espírito Santo	110
APÊNDICE B – Imagem de referência ao Japão	111
APÊNDICE C – Imagem de referência a China.....	112
APÊNDICE D – Imagem de referência a Inglaterra.....	113
APÊNDICE E – Imagem de referência a Espanha	114
APÊNDICE F – Imagem referente a Rota Romântica – Rio Grande do Sul	115
APÊNDICE G – Imagem referente ao Rio Uruguai – Divisa com o RS	116
APÊNDICE H – Imagem do Castelo de Neuschwanstein - Alemanha.....	117
APÊNDICE I – Exercício de reflexão sobre as diferentes línguas	118
APÊNDICE J - A morada das línguas.....	119
APÊNDICE K – Questionário para os professores	126
APÊNDICE L – Questionário para os alunos.....	127
APÊNDICE M – Questionários respondidos pelos alunos: compilação dos resultados	129
ANEXO 1 - Desenho atividade A Morada das Línguas – Escola A – 6ºAno do E.F	152
ANEXO 2 - Desenho atividade A Morada das Línguas – Escola B – 3ºAno do E.F	153
ANEXO 3 – Desenho atividade A Morada das Línguas – Escola B – 4º Ano do E.F.....	154
ANEXO 4 – Desenho atividade A Morada das Línguas – Escola C – 4º Ano do E.F	155
ANEXO 5 – Letra da música infantil <i>Backe, Backe Kuchen</i>	156

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem em vista trabalhar com questões pertinentes ao ensino de alemão-padrão como língua adicional (LA)¹ em contextos bilíngues português-hunsrückisch (Pt-Hr). O interesse pelo tema que abordo nesta dissertação surgiu ainda no início de meus estudos de Graduação na Faculdade de Letras, quando passei a observar a influência da minha língua materna, o hunsrückisch², nas aulas de alemão-padrão, e tive a oportunidade de desenvolver conversas bastante produtivas sobre esse contato linguístico com os estudiosos da área.

Cresci em uma comunidade do interior do Rio Grande do Sul na qual a língua e a cultura alemã ainda têm suas raízes fortemente preservadas pelos descendentes dos primeiros imigrantes que vieram ocupar a região no início do século XIX. Integrada nesse meio, cresci aprendendo, simultaneamente, a falar o português e a variedade linguística local, de base alemã, o assim chamado hunsrückisch (doravante também Hr). Pela proximidade entre esta e a língua alemã padrão, ao ingressar na Faculdade, nas disciplinas de alemão, notava que tinha bem menos dificuldade em aprender a nova língua, em comparação aos meus colegas, que não haviam tido contato com o dialeto³. Isso despertou minha autoestima, visto que, pela primeira vez, pude me dar conta do valor da herança linguística que havia herdado da minha família.

Consciente disso, procurei o projeto ALERS, hoje já concluído, que abarcava trabalhos com questões pertinentes à dialetologia e ao bilinguismo, a fim de oferecer apoio a projetos que estivessem relacionados a esses temas, focando, principalmente, o ensino e

¹ Assim como JUDD et al. (2001, p.6) opto pelo termo “Língua Adicional” em detrimento de “Língua Estrangeira”, porque se trata do ensino de uma língua standard (o alemão-padrão) com características muito próximas à língua minoritária local falada na região de pesquisa, o hunsrückisch (vide nota 2). O termo “estrangeira” passaria a ideia de “estranha”, de “exótica” ou, ainda, de algo distante, o que não se aplica ao ensino de alemão-padrão no contexto de contato português-hunsrückisch, no qual é possível constatar a identificação e a familiaridade com o alemão por parte dos falantes da língua alóctone local. O termo “Língua Adicional”, portanto, pareceu mais adequado ao contexto.

² Entende-se por “hunsrückisch”, de acordo com Altenhofen (1996, p. 27), uma variedade de contato com base dialetal composta por um contínuo que inclui traços que vão do francônio-renano (p.ex. quem fala “*das*” e “*was*”, mais próximas do padrão) ao francônio-moselano (p.ex. quem fala “*dat*” e “*wat*”, mais distante do padrão). Ao mesmo tempo, esta base entra em contato com outras variedades como o Pomerano e o Vesfaliano, entre outras, conforme a localidade onde está inserida, mas também, e, sobretudo, com o português, do qual sofre forte influência em diversos níveis, principalmente nos semânticos e lexicais. O hunsrückisch pode, ainda, ser entendido “como língua distinta do alemão-padrão, mas vinculado a ele historicamente e por semelhança linguística”. (ALTENHOFEN et al., 2007, p. 75)

³ Durante este trabalho, usarei o termo “dialeto” segundo Coseriu (1982, p.12), como sinônimo de variedade linguística, ou, ainda, de língua minoritária, para fazer referência ao hunsrückisch, sem depreciação ou juízo de valor à língua em questão.

aprendizagem de língua. Nascia em mim a necessidade de trabalhar para que os demais falantes de hunsrückisch pudessem tomar consciência de sua riqueza linguística.

No ALERS encontrei o acolhimento das minhas ideias e logo fui apresentada a inúmeros trabalhos sobre a temática do dialeto alemão em contextos semelhantes ao que me criei, o que contribuiu ainda mais para a minha consciência linguística e a minha autoestima. Senti-me alguém realmente importante, vendo que a língua da minha família, da minha comunidade, era objeto de estudo em uma Universidade. Até então – com exceção da minha família que, apesar de pouco estudo, mas de muita sabedoria, sempre me ensinou a valorizar o fato de saber falar duas línguas, indiferente de ser uma língua padrão ou não – eu estive cercada por um discurso dos falantes de Hr, marcado de preconceito e estigma. Por esse motivo, portanto, e com um “quê” de romantismo, senti urgência em contribuir para a transformação desse cenário linguístico, cercado de mitos e preconceitos (como “língua de colono”, “língua errada”, etc.).

Diversos pesquisadores das áreas da dialetologia e da sociolinguística (vide ALTENHOFEN, 2004; SPINASSÉ, 2005; SCHNEIDER, 2008) destacam a necessidade de reformular o ensino da língua alemã em comunidades bilíngues Pt-Hr, de modo a promover uma, assim denominada, Educação Linguística. Tal necessidade é apontada tendo em vista que o Sul do Brasil apresenta características peculiares, tanto pela presença das línguas minoritárias, entre essas, as derivadas do alemão padrão, bem como pelo tratamento que se tem dado a essas línguas ao longo dos anos. De acordo com os autores Bagno e Rangel (2005), a educação linguística inicia desde o nascimento do indivíduo, do convívio com a família, com o meio social e cultural, concebendo-a como:

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística.

Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO & RANGEL, 2005, p. 63)

Os autores destacam, no entanto, que, apesar da educação linguística ser institucionalizada no Brasil, ficando também a escola responsável por promovê-la, e que, apesar das diferentes políticas oficiais de ensino, poucas ações são efetivadas nas práticas

pedagógicas. Bagno & Rangel complementam a ideia fazendo uma crítica às universidades públicas, principalmente, por pouco interferirem nas escolas de ensino fundamental e médio, que poderiam se beneficiar dos trabalhos e pesquisas acadêmicas, se consideradas as proporções de produção de trabalho acadêmico e de conhecimento.

Com o propósito, portanto, de contribuir para um ensino de línguas baseado no preceito acima, acabei por direcionar meus estudos para questões ligadas às didáticas do ensino de alemão-padrão em colônias de imigração alemã no Rio Grande do Sul, ligando-me ao projeto ENS-PH, que tratava especificamente de questões didático-pedagógicas do ensino de alemão-padrão em regiões de fala do Hr. As tarefas realizadas neste projeto, aliadas às minhas percepções pessoais, motivaram o tema e o trabalho aqui propostos.

Pensando em práticas pedagógicas, a partir do conceito de Conscientização Linguística (CL), pretende-se, nesta dissertação, discutir a presença da língua minoritária hunsrückisch no âmbito escolar e, particularmente, no ensino de alemão-padrão como língua adicional em contexto de uso da variedade minoritária. O objetivo, caracterizado de forma ampla, é promover uma reflexão acerca dos fundamentos de uma abordagem plural que tenha por fim a conscientização linguística, e, mais especificamente, buscar e testar formas de incluí-la como prática pedagógica em contextos bilíngues Pt-Hr, apontando alguns caminhos para que se possa trabalhar de forma efetiva com as especificidades linguísticas da região.

A fim de dar embasamento e respaldo à experiência de incluir a CL como prática pedagógica no ensino de alemão como língua adicional, procurou-se responder às seguintes questões, através da aplicação de questionários, de observações e de entrevistas com professores e alunos:

- 1) Qual é o grau de presença do hunsrückisch dentro dos contextos bilíngues?
- 2) Como os professores de alemão trabalham com as especificidades linguísticas da região onde atuam?
- 3) De que forma os alunos bilíngues Pt-Hr enxergam a sua língua materna e como lidam com ela no aprendizado do alemão-padrão?
- 4) E os alunos não falantes de hunsrückisch, como se sentem nesse contexto?
- 5) De que forma o “ser” ou “o não ser bilíngue” influencia no desempenho das aulas de alemão com LA?

Ao longo da minha formação acadêmica, foi possível observar que ainda existem algumas lacunas a serem preenchidas na área do ensino/aprendizagem de línguas. Em regiões

bilíngues Pt-Hr, especificamente, o que se tem observado são distorções de toda ordem envolvendo preconceito linguístico com a variedade dialetal e uma idealização de padrões linguísticos segundo critérios da gramática normativa

Se partirmos da ideia de que a língua é um bem simbólico, de que a linguagem é socialmente construída, onde todos somos atores ativos dessa construção (Cf. BOURDIEU, 1998) e de que é também pelo instrumento da linguagem que o sujeito se torna hábil a fazer parte do processo democrático de seu país (SKUTNABB-KANGAS, 1988, p.14), está clara a necessidade de repensarmos o ensino de línguas nas escolas. A preparação do aluno para as atuais exigências do mercado de trabalho e da convivência social deve fazer parte do processo de aprendizagem de línguas nas escolas de ensino regular, em que ele esteja apto a usar a linguagem como uma ferramenta de “(inter)compreensão, aceitação e tolerância face a novas perspectivas e modos de estar na vida e no mundo” (BASTOS et al., 2008, p. 57). Ou seja, a aula de língua estrangeira/adicional não deve ter somente como objetivo preparar o aluno para as competências da língua alvo, tais como ler, escrever, falar ou compreender, mas sim, prepará-lo para a formação de uma competência intercultural e plurilíngue.

Tal ideia ganha maior sustento e soa providencial se voltarmos o olhar para as comunidades de colonização alemã na região serrana do Rio Grande do Sul. Essas, antes constituídas prioritariamente de imigrantes alemães e seus descendentes, que sempre procuraram cultivar sua cultura e sua língua, têm passado por um processo multicultural e plurilinguístico, seja através de novos moradores, seja através dos meios de comunicação – que redefiniram, ou melhor, eliminaram as fronteiras espaciais, seja pela maior mobilidade humana (Cf. HELLER, 2003).

Para atender às necessidades e especificidades locais, a inclusão de ferramentas pedagógicas que trabalhem com a diversidade e com a conscientização linguística mostra-se como algo possível e realizável dentro do currículo de ensino de línguas. Acreditamos, com base em Candelier et al. (2003) que uma abordagem de ensino que promova o respeito às diferentes línguas e culturas e uma comunicação intercultural, utilizando propostas didáticas que partam da realidade linguística do aluno, seja algo realmente efetivo e aplicável à prática. E mais efetiva pode se mostrar essa abordagem, se voltadas para comunidades onde línguas minoritárias são faladas, porque motiva o indivíduo a se reconhecer como um ser pensante, que independente da língua que fala, tem lugar no mundo, e a partir rumo a novas descobertas.

Ainda com referência a contextos de línguas minoritárias, e com base em Candelier et al., supomos que a referida abordagem possa contribuir para o desenvolvimento dos valores

intelectuais do falante, do seu respeito para com a sua língua e cultura – partes formadoras da identidade de uma pessoa – e do respeito e da sensibilização para com outras línguas e culturas. Tanto mais se justifica uma abordagem plural no ensino de línguas, se partirmos da perspectiva geolinguística e topodinâmica das línguas apresentada por Thun (1996), da qual se depreende que os contextos de línguas minoritárias não estão alheios aos contatos linguísticos e à mobilidade espacial dos falantes.

Se direcionarmos o olhar para o contexto do presente estudo, por exemplo, veremos que ao longo da história é possível observar uma diminuição considerável dos falantes de alemão-padrão nas colônias alemãs, ao mesmo tempo em que há um aumento de quase 100% de domínio do português. E, ainda, além de uma queda no número de falantes de hunsrückisch, aumenta a quantidade de elementos da língua portuguesa no referido dialeto. Como parte de um processo natural linguístico, tais mudanças decorrem de um processo de integração, onde não somente os elementos da língua se misturam, mas também a identidade e os aspectos culturais. (Cf. SPINASSÉ, 2008)

Assim, tendo em vista a parte empírica, o presente estudo preocupou-se em repensar e criar ferramentas que buscassem aproximar o aluno de sua realidade linguística, procurando desenvolver e estimular uma maior sensibilidade para a sua língua e para as línguas de sua comunidade e do mundo. Contudo, essa não é uma tarefa que se possa cumprir sozinho. É preciso o engajamento de todas as partes envolvidas – escola, professores e a família do aluno. Desse modo, as estratégias de CL, pensadas e colocadas em prática, foram desenvolvidas buscando também a participação dos pais e dos professores. Isso permitiu, além do que se objetiva, que reflexões e métodos pedagógicos ultrapassassem o círculo restrito das pesquisas universitárias, conforme orienta Bagno & Rangel (2005).

Para alcançar os objetivos traçados, viu-se também a necessidade de um aprofundamento na investigação de determinadas questões, tais como:

- 1) Quais materiais didáticos vêm sendo utilizados no contexto a que me proponho pesquisar?
- 2) De que forma esses materiais são utilizados em sala de aula?
- 3) Esses materiais didáticos abordam ou oferecem abertura para a discussão sobre as variedades linguísticas?
- 4) Quais práticas pedagógicas poderiam ser desenvolvidas do ensino de alemão-padrão como LA em comunidades falantes de língua próxima, de modo a

contemplar a diversidade linguística local e o pré-conhecimento linguístico dos alunos?

Acredito que ao se pensar em desenvolver e propor abordagens de ensino voltadas para o contexto da minha pesquisa, seja fundamental responder às questões acima colocadas, para que o presente estudo possa se desenvolver pautado na realidade e em fatos empíricos.

Com o objetivo, portanto, de oferecer subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem em contextos bilíngues, buscar-se-á apresentar e testar tarefas para o ensino de alemão como LA em comunidades bilíngues Pt-Hr. Promovendo atividades adaptadas ao contexto, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de uma consciência linguística, em que haja a formação de uma sensibilização social e cultural, com respeito às diferenças e à pluralidade. Em outras palavras, com base no conceito de Conscientização Linguística (*Language Awareness*, HAWKINS, 1999), no campo da sociolinguística – que apresenta a ideia de promover uma reflexão sobre as línguas em geral, em escolas onde a língua da comunidade não recebe espaço para discussão – busca-se desenvolver ao longo deste estudo, ferramentas que contribuam para a socialização, a sensibilização e a motivação do aluno (esteja ele na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio) para o aprendizado do alemão-padrão como LA dos alunos bilíngues Pt-Hr.

A linha teórica seguida e os instrumentos de pesquisa adotados no presente estudo vinculam-se à área dos Estudos da Linguagem, cujo um dos objetivos é o estudo de questões teóricas e empíricas sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira/adicional. Parte-se de uma perspectiva discursiva e sociocultural com foco na formação de professores, crenças ou representações sociais de professores e alunos a respeito da aprendizagem de língua adicional, aquisição e desenvolvimento de línguas, identidade, ensino, entre outros.

Os objetivos fixados para este estudo são trabalhados considerando que:

- a) Menosprezar a língua ou variedade de língua utilizada por alguém equivale a menosprezá-lo como ser humano e o preconceito pode interferir na autoafirmação do indivíduo como ser social (BAGNO, 1999).
- b) Tanto a língua materna quanto o contexto sociocultural desempenham grande influência nas competências da língua padrão, e enquanto outros alunos precisam aprender o idioma do zero, as falantes de uma língua próxima necessitam apenas aprender uma nova forma da língua (LANDERT, 2007).
- c) Muitas das dificuldades dos falantes de dialeto na escola advêm do fato das didáticas afastarem o professor de seus alunos, visto que elas não lhes fornecem ferramentas

que auxiliem no trabalho com outras variedades linguísticas, deixando-os inseguros na forma de lidar com a língua materna minoritária dos estudantes (AMMON,1978).

Vale ressaltar aqui que, ao recorrer para a utilização de uma abordagem multilíngue, o objetivo do presente trabalho não é de ensinar várias línguas em uma aula de língua, mas apenas despertar o interesse do aluno para o aprendizado de novas línguas e sensibilizar para as diferentes culturas. Diante disso, considero propícias as palavras de Schopenhauer (apud OLIVEIRA & ALTENHOFEN, 2009), ao dizer que:

Nosso pensamento ganha, com o aprendizado de cada língua, uma modificação e tonalidade, de modo que o poliglotismo, além de ter várias utilidades *indiretas*, é também um meio direto de formação espiritual, pois aperfeiçoa e corrige nossas apreciações com a introdução da pluralidade e das sutilezas dos conceitos, aumentando também a flexibilidade do pensamento à medida que o conceito se torna cada vez mais livre da palavra com o aprendizado de varias línguas. (SCHOPENHAUER, 2009:153 apud OLIVEIRA & ALTENHOFEN, 2009, p. 6)

Por fim, para que este trabalho atingisse seus fins e fosse apresentado de forma estruturada, ele está organizado em seis capítulos: no capítulo 1, por estarmos dentro do campo geral do ensino e aprendizagem de línguas, apresento algumas concepções teóricas acerca de tópicos que permeiam a aquisição de segunda língua (ASL) e suas implicações no contexto de ensino de língua adicional, visto que são elementos que norteiam este trabalho; no capítulo 2 apresento o conceito de conscientização linguística (CL), discorrendo sobre o tema; já no capítulo 3 é apresentada a contextualização histórica do hunsrückisch como língua minoritária, partindo de uma perspectiva mais ampla para chegar ao contexto das comunidades falantes dessa variedade no Rio Grande do Sul; no capítulo 4 descrevo a metodologia utilizada para a pesquisa; já no capítulo 5, realizo a descrição da parte empírica da pesquisa para, no capítulo 6, fazer a análise dos resultados.

1. A PRESENÇA DA LÍNGUA MINORITÁRIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL

1.1 As terminologias em uso

A questão da presença da língua minoritária no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional vem fazer parte do presente trabalho, por tratar-se de uma pesquisa voltada para o contexto onde os falantes, em sua maioria, possuem duas línguas maternas, a saber, o português e o hunsrückisch. Em pesquisas prévias (SPINASSÉ et al., 2009 e KÄFER, 2010) foi possível observar que os alunos bilíngues ou bilíngues passivos, apresentavam um comportamento diferente durante as aulas, destacando-se tanto pela motivação no aprendizado quanto na consciência que têm sobre a linguagem. Adiantando um dos resultados da pesquisa, esse último fato pode ser atribuído justamente pelos alunos crescerem em comunidades linguísticas ímpares (ou seja, com a presença de um número significativo de falantes bilíngues), o que faz com que eles, por vivenciarem essa experiência, reflitam mais sobre tais questões.

Segundo Gass & Selinker (2008, p. 7), a terminologia Língua Materna, Primeira Língua ou L1 costuma ser usada, genericamente, para referir à língua (no caso de monolíngues) ou às línguas (no caso de bilíngues ou multilíngues) que as crianças aprendem primeiro – durante a primeira fase de seu desenvolvimento linguístico – e em casa. O termo Segunda Língua ou L2, em contrapartida, é usado para denominar uma ou mais línguas que são aprendidas depois da L1. Algumas vezes, no entanto, é complicado ou até impossível de se determinar quando está se tratando de um caso de L1 ou de um caso de L2. Isso porque não se trata apenas de uma sequencialidade na aquisição, mas sim de vários fatores, inclusive afetivos.

Tanto o uso do termo L2 quanto o uso do termo Língua Estrangeira (LE) não são usados com um consenso de significado nos estudos em Aquisição de Segunda Língua (ASL), visto que alguns autores apresentam LE e L2 como tendo o mesmo sentido. Segundo Ortega (2009), muitos professores de língua fazem uma nítida distinção entre ensino de língua estrangeira e ensino de segunda língua, porém, em alguns programas de pesquisa, ambas as denominações têm sido usadas intercambiavelmente, quando a intenção é suspender temporariamente a distinção contextual por causa da análise que se pretende fazer. Contudo, quando a distinção de contextos é importante ou se faz necessária, o termo LE é usado para

fazer referência ao aprendizado de uma língua, que não a materna, dentro do ambiente da língua nativa do aprendiz, enquanto a L2 seria adquirida em ambientes onde a língua alvo é falada e a exposição é mais natural (Cf. GASS & SELINKER, 2008, p. 7).

Apenas complementando a distinção entre L2 e LE, Mitchell e Myles (2004) definem LE como aquela que não tem uso local imediato e L2 como qualquer língua ou línguas que não a nativa do aprendiz, com amplo uso na comunicação onde ele se encontra. Portanto, sob o ponto de vista das teorias apresentadas, o uso do termo LE para fazer referência ao ensino de alemão-padrão em comunidades bilíngues do RS ao longo do presente estudo parece ser o que melhor se enquadraria no contexto de pesquisa aqui considerado.

Entretanto, é importante ressaltar que literaturas da década recente (SCHLATTER & GARCEZ, 2009; HELLERMANN, 2008, entre outras) propõem uma nova terminologia para se referir à aquisição de LE. Em conformidade com Hellermann, consideramos “língua adicional” (LA) quando esta tem, de alguma forma, uma proximidade com o meio linguístico do aprendiz. A denominação do termo se aplica ao aprendizado de uma ou mais línguas que não a L1, havendo, contudo, apenas uma diferenciação semântico-contextual entre o que entendemos por L2, conforme podemos observar em Judd, Tan e Walberg (2001, p. 6):

‘Additional’ applies to all, except, of course, the first language learned. An additional language, moreover, may not be foreign since many people in their country may ordinarily speak it. The term ‘foreign’ can, moreover, suggest strange, exotic or, perhaps, alienall undesirable connotations. Our choice of the term ‘additional’ underscores our belief that additional languages are not necessarily inferior nor superior nor a replacement for a student’s first language.

Desse modo, na presente dissertação, optou-se por pensar o ensino de alemão em comunidades bilíngues português-hunsrückisch não como uma língua estrangeira, mas, como uma língua adicional, tendo em vista que o *Hochdeutsch* (alemão-padrão), apesar de não ser uma língua falada no cotidiano da comunidade, atestadamente se materializa de diferentes formas, tanto por meios orais quanto visuais, na comunidade (cf. ALTENHOFFEN, 2008, p. 146). Além disso, o uso do termo “língua adicional” nesse contexto de ensino passa a ideia de que o alemão-padrão vem para aproximar as duas variedades alemãs e não para substituir a língua local, colocando ambas em um mesmo patamar, desconstruindo juízos de valor comuns entre os falantes de dialeto, como “o alemão-padrão é certo, o dialeto é errado” ou “o alemão-padrão é uma forma melhorada do dialeto”.

1.2 Interlândia e Transferência em contextos de línguas próximas⁴

Quando autores tratam da aquisição de língua estrangeira/adicional, duas hipóteses da teoria de ASL muito discutidas e frequentemente abordadas são a “Interlândia” e a “Transferência”, principalmente quando a LA é uma língua próxima da nativa, como no caso da minha pesquisa. A seguir, então, apresento as definições de acordo com a linha teórica que pretendo seguir.

Como apresentam Michell & Myles (2004, p. 16), interlândia pode ser definida como um sistema de aprendizagem de uma língua, instável e em constante mudança, ou seja, com altos níveis de variabilidade. Além disso, este sistema é criado pelo próprio aprendiz e, geralmente, alterna entre dois códigos linguísticos. A hipótese de interlândia teve sua origem a partir da Análise de Erros de Corder, em 1967. De acordo com o autor, durante o processo de interlândia, os aprendizes estariam mais suscetíveis ao erro. Os erros cometidos seriam mais do que uma amostra defeituosa da L2, pois são considerados como geradores de dados sobre um processo interno próprio de cada aprendiz. Em outras palavras, os erros forneceriam evidências do estado do conhecimento do aluno em L2, atuando não como um produto do aprendizado imperfeito, mas como sinalizadores da aprendizagem.

Gass & Selinker (2008 p. 14) afirmam que a interlândia, sistema linguístico criado pelo aprendiz, não pode ser tomado como um sistema deficitário, visto que os erros não são os únicos elementos representativos do processo. Para os autores, a interlândia possui um sistema próprio, internalizado pelo aprendiz, e com sua própria estrutura, apresentando tanto elementos da língua nativa quanto da língua alvo. Vale ressaltar, no entanto, que esses elementos nem sempre têm sua origem em uma dessas línguas, mas de um sistema autônomo de estruturas linguísticas internalizadas do próprio do aprendiz. Além disso, a interlândia, consoante os autores, é influenciada principalmente por fatores individuais, em que o aprendiz desempenha um papel determinante para o seu aprendizado, podendo lidar livremente com esses fatores (GASS & SELINKER, 2008 p. 17).

A partir disso, portanto, é possível concluir que para a interlândia a questão do erro não é o único elemento que desempenha papel relevante na aquisição na ASL e que toda e qualquer produção do aprendiz deve ser considerada. Desse modo, tais conclusões fazem com que a hipótese da interlândia seja mais abrangente, pois concilia tanto a Análise Contrastiva (que se centra na transferência da LM para LA) quanto a Análise dos Erros, e desenvolve um

⁴ De acordo com Pfeifer et al. (2011, p. 33), entende-se por línguas próximas, a consanguinidade linguística entre duas línguas potencialmente compreensíveis, pela possibilidade de reconhecimento imediato de transparências lexicais, morfo-sintáticas e fonéticas.

papel muito importante dentro da ASL e suas influências no ensino de LA. A interlíngua, desse modo, passa a ser vista como um processo criativo, composto por inúmeros fatores, sejam eles linguísticos, sociais ou individuais.

Referente a esse assunto, Spinassé (2005) relata, a partir do resultado de seus estudos, que os alunos bilíngues em Pt-Hr da região sul do Brasil, graças ao pré-conhecimento que o hunsrückisch lhes dá, apresentam uma interlíngua mais ampla, o que os acaba auxiliando na sua competência. Aliando essa conclusão à ideia de que a interlíngua é um processo e não um fim, acredita-se que as propostas metodológicas de ensino de alemão-padrão para os falantes bilíngues português-hunsrückisch devam considerar a interlíngua como um fenômeno muito importante dentro do ensino e aprendizagem. Isso inclui desenvolver tarefas que auxiliem o aprendiz a ultrapassar os estágios da interlíngua para a aquisição da língua alvo propriamente dita.

Paralelamente à questão da interlíngua, ao longo dos anos de pesquisa em ASL, muito também se tem pesquisado sobre as transferências e seus desdobramentos: transferências positivas e negativas da L1 na L2, tipos de transferência, seus efeitos (positivos ou negativos), ou ainda, se o conhecimento de mais de um idioma facilitaria na aquisição de uma língua adicional no âmbito de uma Gramática Universal, além de fatores como idade e contextos linguísticos como possíveis influências, entre outros. Para Gass & Selinker (2008, p. 151), a transferência é vista como um processo inerente à interlíngua. Em outras palavras, como a transferência vem da relação entre duas línguas, para os autores, ela se torna parte constitutiva do processo de desenvolvimento da interlíngua de cada falante.

Trazendo a ideia de transferência para dentro do contexto da presente pesquisa, ao se pensar em aquisição de LA como sendo uma língua próxima à língua alvo, acredito, essa questão pode ser mais representativa e aparecer com mais força, como nos mostra Villalba (2002). Em seu artigo, a autora apresenta a pesquisa da transferência de um item gramatical, o emprego do pronome pessoal “lo”, de falantes brasileiros aprendendo espanhol como segunda língua. Fazem parte do estudo 40 alunos de espanhol da UFRGS e da UFPR, classificados em dois grupos: um básico e um avançado.

Villalba inicia o texto discutindo o termo “transferência” ao longo da história do estudo de aquisição, desde o enfoque inicial behaviorista até as duas direções nas pesquisas atuais: a formal ou linguística – que parte da concepção chomskiana sobre gramática e busca uma explicação científica para a transferência – e a psicológica, centrada na forma como se dá a transferência. Desde o início, a autora busca desfazer a noção de transferência como sendo algo negativo, desassociando o termo da sua ligação direta com a noção de interferência (fator

visto como negativo e dificultador da aprendizagem), visto que a transferência pode contribuir positivamente para a aprendizagem.

Para a análise dos dados, a autora parte tanto da abordagem linguística quanto da psicológica e chega às seguintes conclusões: 1) a transferência ocorre em ambos os grupos analisados; 2) no básico, o índice baixo de adequação pronominal deve-se à necessidade de compensar a insuficiência de conhecimentos linguísticos em espanhol, bem como à ingenuidade de pensar a gramática da LA como semelhante à de sua língua; 3) no avançado, a dificuldade reside basicamente em uma questão gramatical (dificuldade de delimitar com precisão os parâmetros linguísticos que são operativos em cada uma das línguas) e 4) a proximidade entre L1 e L2 favorece a fossilização.

De fato, esse artigo relaciona-se a uma crença comum: de que o brasileiro aprende mais facilmente o espanhol por ser uma língua parecida com o português. Com a leitura do texto é possível constatar que, realmente, aprendizes de nível básico utilizam estratégias de transferência para compensar suas insuficiências. Entretanto, aprendizes de nível avançado continuam cometendo inadequações porque, ao que parece, a grande proximidade entre as duas línguas favorece a fossilização, dificultando uma maior proficiência na língua alvo. Isso remete a Ellis (1994), que alerta para o fato de que, em se tratando de línguas próximas, a percepção do aprendiz para as diferenças entre as línguas pode ser a estratégia mais importante para a restrição do fenômeno da transferência.

Assim como Cummins (1996, p. 11), acreditamos que a aprendizagem ocorre de maneira integrada, ou seja, a experiência em uma língua pode promover o desenvolvimento de outra, desde que sejam dadas as condições necessárias, como insumo, motivação e interação. É sabido, contudo, que a língua materna, apesar de influenciar consideravelmente o aprendizado de uma segunda língua (L2) ou uma LA, não é em si o único fator de influência. Sendo parte inerente do processo de interlíngua, os fatores externos como os aspectos sociais (idade, sexo...), o input, as possíveis interações com falantes nativos da língua alvo e os fatores internos (como as características individuais, aspectos cognitivos como estratégias de aprendizado, contexto emocional e social, a motivação pessoal e a experiência pessoal em relação à aprendizagem) também são elementos importantes que influenciam na aquisição (Cf. SPINASSÉ, 2005).

De acordo com James (1996, p. 130), uma explicação plausível para o aprendiz que faz transferência indiscriminada de sua língua materna para a língua estrangeira seja a de que ele não tenha uma intuição metalinguística (IM). Já o aprendiz com pelo menos um pouco de

IM tende a ser mais seletivo, usando ou deixando de usar as transferências da LM em sua vantagem.

Ainda sobre esse aspecto, autores como Spinassé (2005) e Villalba (2002) também sustentam que as transferências da língua materna podem ser consideradas como importantes estratégias de aprendizado, desempenhando um papel fundamental na aquisição. Tal constatação, portanto, endossa a necessidade de um aproveitamento positivo, por alunos e professores, da capacidade de assimilação entre as duas línguas. Pequenas atitudes como, por exemplo, o professor, de alguma forma, chamar a atenção de seus alunos para detalhes do input que até então não eram notados por eles, poderia contribuir para a aquisição e, principalmente, para a conscientização linguística.

Tais atitudes, em especial àquelas voltadas ao desenvolvimento da consciência linguística dos aprendizes, também devem ser consideradas se pensarmos na existência do fenômeno da fossilização, comumente relatado no processo de interlíngua. De acordo com Gass & Selinker (2008, p. 517), o termo significa “*the cessation of learning. Permanent plateaus that learners reach resulting from no change in some or all of their interlanguage forms*” (GASS & SELINKER, 2008).

Sobre este enfoque, resultados semelhantes aos de Villalba (2002), expostos acima, são apresentados no estudo de Spinassé (2005). A autora constata a fossilização de algumas estruturas no processo de aprendizagem de alemão-padrão como LA nos contextos bilíngues português-hunsrückisch já em fases iniciais do processo. O fato se deve, assim como o caso de brasileiros aprendizes de espanhol, à clara proximidade do alemão-padrão com o hunsrückisch. Isso faz com que os falantes dessa variedade encarem o aprendizado da língua estrangeira apenas como uma forma de “melhorar” a sua língua materna, quando na verdade ambas deveriam ser tratadas como duas línguas distintas vinculadas historicamente como são, por exemplo, o espanhol e o português.

1.3 O ensino de LA em contextos de línguas próximas à luz das teorias da ASL

O ensino de LA é motivado pela forma como as pessoas adquirem a linguagem, portanto, os referenciais teóricos sobre a aquisição de LE, de alguma forma, se relacionam ou influenciam as práticas de ensino. Não raramente, o professor se vê ocupado em repensar algumas práticas, a fim de desenvolver materiais didáticos que cubram lacunas que os livros didáticos à sua disposição não cobrem. Segundo Gass & Selinker (2008), algumas metodologias de ensino são baseadas exclusivamente em memorização de regras e tradução

de sentenças da língua nativa para a língua alvo e vice-versa. Porém, segundo os autores, as tomadas de decisão pedagógicas devem ir além e refletir o que se sabe sobre o processo de aprendizagem.

Deste modo, os estudos em ASL, que têm sua origem na área do ensino de línguas, apesar de terem como foco os processos subjacentes à aquisição e não a pedagogia, podem oferecer suportes que fundamentem o desenvolvimento de metodologias e didáticas no contexto de ensino. Tendo em vista os pressupostos acima, serão apresentadas a seguir algumas questões relevantes na ASL e comumente presentes no caso de aquisição de línguas próximas. O objetivo é identificar os possíveis aspectos teóricos sobre a aquisição de segunda língua que possam oferecer subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem em contextos bilíngues português-hunsrückisch, consideradas línguas próximas.

Como já mencionado, o hunsrückisch, de acordo com Altenhofen (1996, p.27), é uma variedade linguística derivada do contato de diferentes dialetos trazidos pelos imigrantes alemães durante o século XIX e que ao longo do tempo sofreu influências de outras línguas, mas principalmente do português. Considerado como uma espécie de “coiné”, o dialeto de bases germânicas possui ainda raízes muito fortes no interior do RS e em outros estados do Brasil, apesar das coibições impostas pela política nacionalista do governo de Getúlio Vargas, que não permitia o uso de outra língua que não fosse o português, com o objetivo de “nacionalizar” o território brasileiro. (Cf. ALTENHOFEN, 2008)

No Estado do Rio Grande do Sul, foco do presente trabalho, em inúmeras comunidades somos confrontados com uma situação que é tradicionalmente chamada de diglossia (ALTENHOFEN et al., 2007, p. 74). Essa justaposição de diferentes variedades pode representar para os aprendizes de alemão-padrão – que ao lado do português também falam ou compreendem bem o hunsrückisch – um desafio especial, devido à proximidade da língua alvo com a variedade linguística local. Apesar do (pre)conceito dos falantes, segundo o qual o hunsrückisch é um alemão errado, entre os dialetos ele é o que mais se aproxima do alemão-padrão, como podemos observar nos exemplos abaixo, extraídos de Steffen (2008):

1. Alto alemão:	Das Feuer war zu heiß, die Kuchen sind ja unten ganz Schwarz gebrannt.
Hunsrückisch:	Das Feier woo zu heiss, die Kuche sinn jo unne ganz schwatz vebrennt.
Português:	O fogo estava quente demais, os bolos/cucas ficaram pretos e queimados por baixo.

2. Alto alemão:	Er isst seine Eier immer ohne Salz und Pfeffer.
Hunsrückisch:	De esst die Euer immer ohne Sals unn Peffer.
Português:	Ele sempre come os ovos sem sal e sem pimenta.

Com os exemplos acima, podemos observar que o hunsrückisch compartilha de traços com a língua padrão e uma regularidade nas diferenças. “*Feuer*” e “*Feier*”, por exemplo, mostram regularidade com “*Teuer*” e “*Teier*”. Portanto, no ensino de LA em contextos bilíngues Pt-Hr, o professor pode lançar mão dessas características, utilizando o pré-conhecimento linguísticos dos alunos para promover o aprendizado do alemão-padrão em atividades que relacionem a forma padrão e a dialetal. Acreditamos que tal abordagem de ensino possa contribuir para a desconstrução de preconceitos e para a criação de uma ponte entre as duas línguas, na qual uma serviria de base para a outra, desenvolvendo nos alunos a consciência de que a sua língua materna é legítima e pode apresentar vantagens para o aprendizado de uma nova língua.

Devido a essa proximidade entre as duas línguas, estudos como o de Spinassé (2005) e Uflacker (2006) preocupam-se com as questões voltadas ao ensino de alemão como LA nessas comunidades. Spinassé, por exemplo, faz uma avaliação da influência da língua materna de alunos bilíngues no processo de aprendizagem do alemão-padrão. Já Uflacker faz uma análise da interação entre professores e alunos nas aulas de alemão. Ambas apontam a necessidade de adequação do ensino da LA para o contexto em que está inserido, como a elaboração de materiais didáticos específicos (SPINASSÉ, 2005) e a formação de turmas específicas para falantes de dialeto (UFLACKER, 2006). Ações como essas, de fato, complementam-se na ideia de que:

A consanguinidade linguística torna as línguas próximas potencialmente compreensíveis, pela possibilidade de reconhecimento imediato de transparências lexicais, morfo-sintáticas e fonéticas. No entanto, a capacidade de reconhecimento dessas transparências (e o sentimento de proximidade e de confiança que daí resulta), assim como a sua utilização estratégica em contextos de contacto com dados verbais nessas línguas (em termos de compreensão escrita ou oral, por exemplo), dependem de fatores de ordem atitudinal e psicolinguística, como sendo a abertura a outros universos linguísticos e a curiosidade e vontade de com eles se relacionar, a percepção da distância entre as línguas em contato e as competências para contactar com línguas desconhecidas, a percepção da sua paisagem sonora e a discriminação acústica. (PFEIFER et al., 2011, p. 33)

Assim podemos ver – e tais questões não se esgotam aqui – o quão importante e produtivo pode ser o aprendizado da LA se considerado o contexto e o pré-conhecimento linguístico do aluno, principalmente quando entre as línguas há uma similaridade.

O sucesso da contribuição da língua próxima minoritária no aprendizado do alemão-padrão é destacado em Steffen (2008), no seu relato sobre o ensino de alemão-padrão como língua estrangeira (DaF) em uma comunidade menonita do México, falante de uma variedade de base alemã. Segundo o autor, apesar de uma distância maior entre as duas línguas (plattdiutsch e alemão-padrão), as diferenças, por serem regulares, com exercícios apropriados, ficavam fáceis de serem entendidas: “A causa principal do alto rendimento dos menonitas nas provas de alemão é sem dúvida o fato de que já dominavam o dialeto afim com a língua padrão” (STEFFEN 2008, p. 71).

No Capítulo 11 de Gass & Selinker, intitulado “*Instructed Second Language Learning*”, a questão do aprendizado em sala de aula também é discutida. Para as autoras, os processos (como a interlíngua e a transferência) que envolvem a aprendizagem de uma segunda língua são independentes do contexto no qual se está aprendendo a mesma. Da mesma forma, os processos psicolinguísticos (cognitivos) envolvidos no aprendizado em contexto natural e em contexto de sala de aula também não se diferenciariam. Contudo, logicamente, segundo as autoras, existem diferenças contextuais como, por exemplo, a quantidade e a qualidade do input fornecido.

O capítulo segue dizendo que, embora a aquisição se dê independente do contexto, isso não quer dizer que não haja diferenças. Para o aprendiz que estuda a língua estrangeira no seu próprio meio, além do input ser limitado, este se dá, na maioria das vezes, por meio de falantes não nativos da língua (o que, sob o ponto de vista da autora do presente estudo não representa um problema), havendo normalmente apenas três fontes de entrada: o professor, o material e os colegas. Destes últimos, inclusive, a fonte pode ser limitada, visto que muitas vezes pode trazer erros que, segundo os autores, não se sabe como serão tratados em sala de aula. Contudo, independente disso, haveria registros que apontam para o fato de que na maioria das vezes os alunos não incorporam erros advindos de outros colegas (GASS & SELINKER, 2008, p. 368-369). Vale ressaltar, porém, que nos momentos em que o input recebido de outros alunos não corresponde às formas corretas, a intervenção do professor é essencial.

Este último aspecto, porém, pode ser problemático, por depender da concepção de aprendizagem e do tipo de intervenção do professor. O erro deve ser visto pelo professor como um mecanismo de aprendizagem, um sinalizador daquilo que precisa ser melhorado, e

não como um desvio da língua padrão que, como tal, deve ser banido. No caso do ensino do alemão-padrão para falantes do hunsrückisch, por exemplo, o risco de erro do aluno muitas vezes é visto como ponto negativo, as transferências são avaliadas como erro e todas as vantagens que a proximidade da língua apresenta acabam sendo anuladas por avaliações focadas criteriosamente na correção gramatical (ALTENHOFEN & SCHLATTER, 2007, p. 102). Sobre este e outros vários aspectos, acredito que seja necessário uma preparação maior dos professores, que foque no contexto onde vão trabalhar.

Por fim, ressalta-se a importância dos estudos de ASL e de didáticas de língua, que, embora estejam em áreas distintas, se complementam (Cf. GASS & SELINKER, 2008, p. 6). Ao longo do presente capítulo, portanto, a partir da revisão teórica apresentada, buscou-se encontrar na teoria da ASL aspectos norteadores para tratar de questões relacionadas ao ensino de alemão-padrão no sul do Brasil e, conseqüentemente, para fornecer embasamento às propostas metodológicas de ensino específicas para contextos bilíngues Pt-Hr, descritas no capítulo 4 do presente estudo.

2. A LEGITIMAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM MULTILÍNGUE

Entende-se por abordagem multilíngue uma abordagem de ensino em que se trabalha com o aprendiz mais de uma língua, simultaneamente. Através dessa abordagem, busca-se fornecer um suporte para a formação de uma competência plurilíngue e pluricultural ao aprendiz, com o desenvolvimento da aptidão que ele tem em uma língua para que possa estabelecer aptidões em outras línguas. Como resultado, se teria, então, um sistema integrado de habilidades dentro do mesmo conjunto de competência (CANDELIER et al., 2004, p. 17). Em outras palavras, em uma abordagem multilíngue, o aprendiz é estimulado a utilizar e a transferir os conhecimentos linguísticos que tem em uma determinada língua para a aprendizagem de outra; e tem sido utilizada, mostrando-se efetiva, tanto em países onde existe mais de uma língua oficial (ou como no caso da União Europeia), quanto em regiões onde, ao lado da língua majoritária é falada também uma língua minoritária.

As línguas, sob o ponto de vista político-econômico, não são iguais. Na conservação das relações desiguais de poder, elas desempenham um papel importante. Como o ponto de vista político-econômico tende a dominar a dimensão cultural, que vê as línguas como recursos individuais que constroem pontes entre diferentes grupos de pessoas, diferentes línguas assumem diferentes valores dentro de uma comunidade, gerando relações desiguais de poder. Isso faz com que vivamos um paradoxo: Por um lado, estimula-se o aprendizado de várias línguas, por outro, há o desprestígio de língua de menor status (HELÓT, 2006, p. 49-50). Para diminuir essa divisão entre as línguas com maior e menor prestígio, a autora sugere que a diversidade linguística e cultural seja legitimada pelos sistemas educacionais.

No Brasil, um passo de para o reconhecimento e legitimação da diversidade linguística foi dado no dia 9 de dezembro de 2010, data em homologou o Decreto nº 7.387, o qual instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, reconhecendo, oficialmente, que vivemos em um país multilíngue, com registro de mais de 200 línguas em uso (OLIVEIRA, 2000). Entre essas línguas estão as autóctones, como por exemplo, as línguas indígenas, e as alóctones, línguas de imigração, nas quais as variedades dialetais estão em maior número. No entanto, sem entrar no mérito das línguas indígenas, Altenhofen (2004) constata que no contexto brasileiro há ainda diversos aspectos ligados às línguas de imigração que estão em aberto. Questões relacionadas aos direitos linguísticos e à necessidade de uma educação

voltada para as especificidades do contexto nas comunidades bilíngues alóctones, segundo o autor, ainda foram pouco privilegiadas e merecem a atenção da comunidade científica.

No Rio Grande do Sul, como veremos adiante, um dos traços que caracterizam profundamente a paisagem linguística é a presença de amplas áreas povoadas por populações bilíngues falantes de línguas de imigração, vindas para o Brasil a partir do início do século XIX. Entre essas línguas alóctones, marcadas pela influência do contato com o português, temos o hunsrückisch, que apresenta um quadro variável do grau de manutenção e substituição dessa língua pelo português (*language shift*) bem como do acesso às respectivas normas do português e do alemão.

Em relação ao bilinguismo ou multilinguismo, Meisel (2004, p. 9) menciona uma crença bastante comum de que a criança exposta a mais de uma língua, durante as fases iniciais de desenvolvimento, pode ser confundida linguística, cognitiva, emocional e até moralmente. Como uma crítica a essa crença, em contrapartida, o autor afirma que, através de estudos sobre a aquisição bilíngue, apesar de algum atraso temporário nas fases precoces do seu desenvolvimento, as crianças bilíngues tendem a se igualar rapidamente aos seus pares monolíngues, tanto na habilidade de discriminar os sons nativos, diferenciando claramente os sistemas fonológicos das duas línguas em aquisição, quanto no âmbito da aquisição sintática (Cf. MEISEL, 2004, p. 9).

Segundo Oliveira e Altenhofen (2009), o contexto atual da educação no Brasil não tem incorporado uma perspectiva plurilíngue e muitas vezes também acaba por excluir a língua materna do aluno, ignorando, proibindo ou ainda, minimizando-a. Schneider (2007), em sua tese de doutorado, descreve como a alternância de códigos, no seu contexto de pesquisa, é usada pelos professores para ressaltar a deficiência na língua materna de seus alunos. Contudo, é importante ressaltar que há experiências positivas, como bem lembram os autores Oliveira e Altenhofen (idem), ao citar Breunig (2005), que em sua dissertação de mestrado, propôs a observar e relatar o que ocorre com crianças oriundas de famílias em que uma variedade dialetal de alemão é o principal idioma de comunicação e interação, quando do seu contato com a escola e com a língua portuguesa.

Para o seu estudo, a autora coletou dados através de gravação em áudio e vídeo das interações em sala de aula em uma turma de 1ª série da 1ª etapa do Ensino Fundamental em uma escola Municipal no interior de Santa Maria do Herval – um estudo de cunho etnográfico, cuja análise dos dados foi, essencialmente, qualitativa e interpretativa. Entre dezoito alunos que compunham a turma, apenas dois não falavam o dialeto. Nessa região a variedade linguística hunsrückisch ainda predomina na oralidade, apesar do constante contato

com o português, visto que grande parte de seus moradores tem descendência germânica e mantêm vivas muitas características dos seus antepassados alemães, como é o caso da língua.

O principal enfoque do estudo de Breunig foi o uso da alternância de código na sala de aula por falantes bilíngues alemão e português – tanto alunos quanto professores –, a forma como ela ocorre, as razões porque ocorre, as consequências e as reações ao seu uso. Assim, a autora buscou responder quais são as funções da alternância de código e se ela seria uma estratégia culturalmente sensível.

A partir da análise dos dados coletados, Breunig verificou a ocorrência da alternância de código em todas as atividades em que a professora da turma atuou e na hora da biblioteca, bem como nas interações entre os alunos em todas as atividades. Breunig constatou que o número de ocorrências de alternância de código foi superior em eventos com característica mais informal e oral, como na hora da rodinha (HRI) e, portanto, menos institucional que no trabalho nas mesas (TBM), de caráter mais institucional. Percebeu-se, contudo, uma mudança ao longo do semestre na presença da alternância de código bem como na aceitação e uso desta, por parte da professora, tanto na HRI, quanto no TBM.

Segundo Breunig, a mudança concreta de postura por parte da professora baseia-se na expectativa de que, a partir de um dado momento do ano letivo, as crianças já deveriam ser capazes de usar mais o português. Se no início a professora correspondia prioritariamente em alemão, passando a corresponder cada vez mais em português até começar a criticar um turno iniciado por alternância, há, segundo a autora, um modo culturalmente sensível de agir por parte da professora. Ela primeiramente se aproximou dos alunos através da língua da comunidade e depois, gradualmente, passou a esperar e exigir o português, a língua oficial da escola, processo que, segundo Breunig, seria intuitivo.

Observa-se com o que foi descrito ao longo deste capítulo, que a cultura do multilinguismo, fenômeno que tem mantido a humanidade conectada entre si, apesar de separada por milhares de línguas, por desconhecimento, preconceito ou falsas concepções, não tem ganhado seu devido espaço nas redes de ensino. Durante a execução do presente trabalho, em Nova Petrópolis, na escola inserida no contexto urbano da cidade, foi possível observar que a quarta geração de imigrantes alemães falantes de hunsrückisch conserva-se no que, segundo Spinassé (2005), pode ser definido de bilíngue passivo, ou seja, o sujeito que não fala o dialeto, mas compreende tudo que lhe é dito nesta língua, e a quinta geração, que utiliza somente a língua portuguesa como meio de comunicação.

Spinassé (idem), em sua tese de doutorado, ao investigar as possíveis vantagens de alunos bilíngues de contato português-hunsrückisch quando do aprendizado do alemão-

padrão, constatou que, apesar da pequena desvantagem quanto à parte gramatical, os alunos falantes do dialeto apresentavam uma grande vantagem nos âmbitos fonético, lexical e comunicativo. Em contrapartida, apesar dos alunos falantes de hunsrückisch possuírem facilidade no desenvolvimento de certas habilidades no aprendizado do alemão-padrão, a autora constata uma lacuna no ensino de alemão como língua adicional nesse contexto. Aponta a necessidade de materiais que auxiliem o professor no ensino de alemão em contexto bilíngue, considerando que o pré-conhecimento linguístico dos alunos bilíngues deva ser considerado e aproveitado na aprendizagem da nova língua.

A influência positiva da língua minoritária em prova de proficiência também é relatada em Markmann (2009). Em sua pesquisa de mestrado, a autora investigou em que medida o conhecimento prévio do dialeto hunsrückisch poderia contribuir ou prejudicar o aprendizado do alemão-padrão. Para responder a tal questão, Marckmann utilizou-se de narrativas autobiográficas, de entrevistas semi-estruturadas e de diários de estudo realizados por alunos do ensino médio, falantes de hunsrückisch, de uma escola na cidade de Ivoti, Rio Grande do Sul, que oferece o ensino de alemão-padrão no seu currículo. Paralelo a isso, a pesquisadora também fez um estudo acerca dos resultados da prova de proficiência em língua alemã *Deutsches Sprachdiplom 1*, realizada por alunos do ensino médio do mesmo contexto, entre os anos de 2002 e 2006.

A partir da análise dos dados, a autora relata que os resultados da pesquisa apontaram uma influência positiva do dialeto em questão sobre a aprendizagem do alemão-padrão. Em relação aos resultados das provas de proficiência, por exemplo, os alunos falantes de hunsrückisch obtiveram médias superiores na média geral, bem como nas provas oral e escrita, em relação aos não falantes desse dialeto. Também sob a perspectiva dos alunos bilíngues Pt-Hr, a língua minoritária desempenha um papel de facilitadora no aprendizado da língua padrão, principalmente na produção oral e nas compreensões oral e auditiva. A autora conclui que, a partir dos dados obtidos em seu estudo, é possível afirmar que o dialeto contribui para o aprendizado do alemão-padrão, desmistificando assim, crenças contrárias, como a de que ele prejudica no aprendizado ou de que ele é um alemão ruim, como relatou uma aluna participante da pesquisa.

À vista disso, a análise e a reflexão sobre o ensino de línguas adicionais que, além de questões metodológicas, abordem questões sociais e interculturais, tornam relevante o aprimoramento na área. Além disso, a necessidade de que a escola esteja voltada para a promoção da pluralidade linguística em contextos plurilíngues ou não, existe. E tanto mais se faz necessário trabalhar com a conscientização linguística (CL), desmistificando falsas

crenças e dissipando preconceitos, de forma a integrar o sujeito no mundo globalizado, que desconhece fronteiras de acessibilidade para uma comunicação global.

A proposta de um trabalho pedagógico voltado para a conscientização linguística nas escolas em comunidades falantes de língua minoritária, contudo, não tem por fim a perpetuação da língua. A constante substituição do uso do hunsrückisch pelo português não permite que se faça um prognóstico positivo quanto à manutenção dessa variedade dialetal. Também não é possível interferir no curso natural que as línguas tendem a seguir. Elas estão em constante mudança e tanto a economia quanto a política, como já mencionado anteriormente, tendem a ter grande influência no curso dessas mudanças.

Por outro lado, o papel de pesquisador na área da linguística dever ser, entre outras coisas, de apresentar para a população o que se ganha e o que se perde ao, por exemplo, optar pelo monolinguismo, quando há um campo de oportunidades para se cultivar outras línguas, ou seja, promover ações que estimulem o multilinguismo e divulguem as suas vantagens. Na Europa, o multilinguismo é estimulado, principalmente por se buscar uma compreensão mútua entre os países associados. Em 2001, a União Europeia chegou a instituir o ano da língua estrangeira, com o objetivo de evitar o empobrecimento das línguas e preservar a diversidade linguística e cultural. Através dos projetos desenvolvidos para este fim, a UE intencionava encorajar os cidadãos europeus a aprenderem outras línguas, fossem elas majoritárias ou minoritárias.

Para Monica Heller (2007), a língua exerce papel central nas atividades econômicas, hoje baseadas em serviços, bens simbólicos e informação. E a economia acompanha o processo de globalização e a velocidade desse processo tem acelerado. Além da grande circulação de pessoas, bens e ideias, trabalhadores de diferentes áreas tem circulado com muita rapidez pelo mundo (e viajar de avião já não é privilégio da elite), a informação circula instantaneamente e bens produzidos em todas as partes do mundo tão logos são vendidos para qualquer parte. As pessoas, cada vez menos, estão imunes a esse processo. Todos, em algum momento, vão precisar aprender a lidar com a multiplicidade de materiais e recursos disponíveis bem como com a linguagem necessária para trabalhar ou usufruir algum deles. Em virtude dessas questões, defende a autora que não basta somente saber se comunicar, é importante também saber lidar com as variedades linguísticas em todas suas manifestações (HELLER, apud AUER & WEI, 2007, p. 540).

2.1 A conscientização linguística: uma abordagem plural no ensino de línguas

O intuito do presente trabalho, desde a concepção do projeto, sempre foi o de pesquisar e apresentar materiais didáticos/pedagógicos de ensino de alemão como língua adicional para contextos bilíngues Pt-Hr, que partissem da realidade linguística do aluno e aproveitassem o seu pré-conhecimento de língua. Um dos pressupostos que permearam tal proposta parte de Skutnaabb-Kangas (1988), que há mais de duas décadas já afirmava:

É bom que crianças falantes de línguas minoritárias tenham uma instrução adicional em L2 e que aprendam mais sobre a sua própria cultura, e é vantajoso que crianças falantes de línguas majoritárias e professores aprendam algumas coisas sobre as culturas minoritárias. E é necessário (...) que crianças minoritárias desenvolvam sua língua minoritária em programas de língua materna como meio. (SKUTNAABB-KANGAS, 1988, p. 33. Livre tradução)

Segundo a autora, programas de ensino que incluíram a língua materna minoritária do aluno bilíngue no ensino de línguas alcançaram sucesso em diferentes níveis: além de promover o bilinguismo e o desenvolvimento de uma sociedade igualitária e integrada, permite que o aluno aprenda a usar a linguagem como um instrumento efetivo para pensar e solucionar problemas em uma língua e a transferir esta capacidade para outras línguas.

Em pesquisa empírica no ano de 2009, já como parte do projeto no qual se insere este trabalho, realizada em escola inserida em contexto bilíngue, aconteceu, então, a primeira tentativa de incluir a língua minoritária local, o hunsrückisch⁵, como estratégia pedagógica para o ensino de alemão como língua estrangeira (LE). O objetivo era observar se o pré-conhecimento em hunsrückisch contribuiria ou não para o aprendizado do alemão padrão. Atividades de sensibilização linguística e contextualização histórica da língua minoritária, bem como trabalhos de reflexão morfo-fonêmica, serviram para demonstrar que: os alunos falantes de línguas minoritárias carecem de estímulos que os façam sentir-se valorizados pelo seu capital linguístico; é possível incluir a língua minoritária como um meio para a aprendizagem de uma nova língua, principalmente tratando-se de uma língua próxima; tal inclusão mostra-se produtiva e eficaz para o aprendizado do alemão-padrão (vide SPINASSÉ et al., 2009).

⁵ Consideramos o hunsrückisch uma língua próxima do alemão-padrão, devido à semelhança e ao parentesco. O hunsrückisch compartilha traços com a língua alemã e mantém regularidade nas diferenças. Ex.: *Er ist vor vier oder sechs Wochen gestorben/Er is vor vier orre sechs Woche gestoreb* ou *Im Winter fliegen die trockenend Blätter in der Luft herum/ Im Winter fliehe die truckne Bletter in de Luft herom*.

Em Käfer (2010), foram apresentadas e discutidas formas de como levar o dialeto para dentro da sala de aula, de modo que ele auxiliasse no aprendizado do alemão padrão e desmanchasse as barreiras existentes entre as duas variedades. Neste momento, em vista das reportadas possibilidades e vantagens de se abrir espaço para as línguas minoritárias, procurando avançar na teoria. Buscando embasamento em pesquisas recentes, mostrou-se como uma nova alternativa na área de ensino e aprendizagem de línguas a adaptação e a inclusão de uma abordagem plural no ensino de alemão como língua adicional em comunidades onde há a presença da língua minoritária hunsrückisch, cuja proposta é a inclusão de atividades pedagógicas que promovam a conscientização linguística.

Retoma-se aqui a definição de Candelier et al. (2004) que apresenta a abordagem plural como sendo uma prática de ensino em que o aluno trabalha com várias línguas simultaneamente. O autor argumenta que tal abordagem é necessária como suporte estrutural para uma competência plurilíngue e pluricultural, na qual o aprendiz pode contar com a aptidão que tem de uma determinada língua para estabelecer aptidões em outras línguas. O resultado, conforme Candelier et al., não é uma justaposição artificial de habilidades, mas sim, um sistema de habilidades integradas dentro do mesmo conjunto de competências. Inversamente, e contrária à necessidade atual do mundo globalizado, que requer sujeitos ativos e conscientes para diálogos interculturais, uma abordagem singular é definida como uma abordagem em que o sujeito toma como foco de estudo apenas uma língua ou cultura, isoladamente.

O referido autor apresenta três tipos de abordagem plural para estabelecer um ensino voltado ao despertar para as línguas. Primeiramente, menciona a abordagem do “Ensino e aprendizado integrado das línguas ensinadas”, que consiste em, a partir da língua do aluno, estabelecer links com outras línguas para facilitar o acesso a uma primeira língua estrangeira, e, em seguida, continuar a construir links sobre essas duas línguas para facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira, e assim por diante. O objetivo, nesse caso, seria desenvolver habilidades comunicativas, linguísticas e culturais para cada uma das línguas trabalhadas.

Na “Intercompreensão entre línguas relacionadas”, segunda abordagem apresentada pelo autor, trabalha-se paralelamente com diversas línguas que estejam relacionadas à mesma família, independente da língua do aluno pertencer a esta família, ou ainda, do aluno já ter aprendido uma dessas línguas ou não. O objetivo não é que o aluno desenvolva todas as habilidades das línguas e sim, tornar consciente a sistematicidade delas.

Nessa abordagem, de acordo com Candelier et al., embora o objetivo principal ainda seja a comunicação, de forma clara outras aptidões são desenvolvidas de forma mais intensa

do que no caso anterior. Incluem-se aí aptidões metalinguísticas em geral, a própria capacidade de confiar explicitamente no conhecimento de uma língua para utilizá-la e a confiança em suas habilidades de aprendizagem.

A terceira e última abordagem apresentada pelo autor, intitulada *O despertar para as línguas*, é um tipo aplicável quando parte das atividades diz respeito às línguas que a escola não tem a intenção de ensinar e se enquadra num modo eficaz de conduzir à pluralidade. Sua ênfase está no desenvolvimento de competências e habilidades para fins de comunicação, em qualquer que seja a língua. Desse modo, a abordagem pode ser vista como uma preparação para a aprendizagem de novas línguas, em que a curiosidade do aluno para novas línguas e culturas passa a ser estimulada.

O trabalho focado no despertar para as línguas busca, ainda, desenvolver no aluno a sua habilidade e a sua competência para análise e observação das línguas, possibilitando que ele compreenda melhor os fenômenos da linguagem, seus contrastes e suas semelhanças. Portanto, pode-se depreender que tal abordagem propõe-se a servir como uma porta para a aprendizagem de línguas. O aluno, ao abrir essa porta, terá diante de si vários caminhos, nenhum deles lhe sendo totalmente desconhecido, e sua escolha para trilhar qualquer um deles será, portanto, uma escolha consciente.

Além de desenvolver aptidões para ouvir, analisar e aprender línguas, o despertar para línguas também tem como objetivo promover o desenvolvimento de percepções favoráveis e de atitudes em relação não apenas as línguas e sua diversidade, mas também sobre aqueles que falam a língua e suas culturas. Naturalmente isso se aplica ainda mais para as línguas e culturas de crianças cuja origem linguística e cultural são diferentes, possibilitando que sejam reconhecidos pela escola. Em suma, assim como Candelier et al. (2004, apud ANDRADE & MARTINS, 2009), acredita-se que uma abordagem voltada à pluralidade linguística desenvolva no aprendiz o interesse e curiosidade para com as línguas e as culturas, a confiança nas suas próprias capacidades, as competências de observação/análise de qualquer língua e a capacidade de se sensibilizar e compreender as línguas na complexidade das relações que estabelecem com variações de ordem cultural.

2.2 E o que é conscientização linguística?

O termo “conscientização linguística” (CL), traduzido do termo inglês *language awareness*, é abordado no presente estudo em consonância às diferentes ideias apresentadas a seguir, partindo do conceito apresentado pela *Association of Language Awareness*, que define

a CL como “um conhecimento explícito sobre a língua, uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem de línguas, no ensino de línguas e no uso de línguas⁶”. Em complemento, de acordo com Donmall (1985, p. 7), a CL refere-se à sensibilidade e à consciência do indivíduo sobre a natureza linguística e seu papel na vida humana, que pode servir com uma ferramenta poderosa na sala de aula. Para o autor, um dos principais objetivos da CL é elevar o nível de interesse no aluno no aprendizado de uma L2. Porém, acredita-se que ela pode, também, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de outra língua, ou ainda, para a quebra de barreiras existentes entre estudantes de diferentes culturas e etnias, como as relatadas em estudos sociolinguísticos em situações de convívio entre nativos e imigrantes.

O autor Carl James (1996, p. 140), por sua vez, define conscientização linguística como a posse de metacognição⁷, não somente sobre a língua materna (sobre a qual, segundo relata, primeiramente, os estudos de CL se debruçavam), mas sobre as línguas em geral ou ainda, sobre uma língua em particular, na qual o indivíduo tenha proficiência e um conjunto coerente de intuições. Para o autor, trabalhar com CL envolve encorajar e ajudar o aprendiz a refinar e aumentar a suas capacidades para o uso da língua, explorando ao máximo as combinações possíveis que o seu sistema cognitivo processou intuitivamente entre os seus cinco ou seis anos de idade. James finaliza seu texto defendendo que numa aula de língua (seja ela materna ou estrangeira) o professor deve dar liberdade para o aluno conversar sobre sua LM – referindo-se às línguas minoritárias – ou sobre alguma língua estrangeira, tanto separadamente quanto, e especialmente, sobre a relação que possa existir entre elas.

A CL surgiu na Inglaterra como base para um programa de ensino, na década de 80, a partir da preocupação dos professores com o baixo nível de letramento dos alunos na língua materna. Desenvolvido por Eric Hawkins (HAWKINS, 1999), foi então introduzido nas discussões sobre ensino/aprendizagem de línguas como uma possível prática pedagógica a ser inserida nas aulas de língua estrangeira.

Hawkins argumentava que o foco do professor deveria partir do ponto de vista do aluno. Desse modo, de acordo com a nova teoria, nas aulas de língua materna ou estrangeira/adicional, o aluno deveria ser estimulado a trazer seus questionamentos sobre o funcionamento da língua em questão e o papel dela na sua vida. O professor, então, a partir

⁶ Disponível em: <<http://www.languageawareness.org/web.ala/web/tout.php>>. Acesso em 23 de novembro de 2012.

⁷ De forma ampla, o termo “metacognição”, de acordo com Célia Ribeiro (2003), refere-se à tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização de uma tarefa e o controle ou auto-regulação que capacita o indivíduo a avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário.

daí, poderia direcionar o foco da aula de língua tanto para aspectos cognitivos e metalinguísticos quanto para aspectos culturais, sociais ou políticos. (ALTENHOFEN & BROCH, 2011, p. 19)

Diferentemente do que propõe Hawkins, James orienta, de acordo com a definição que apresenta, que trabalhos com CL devem ser exclusivos para aulas de língua materna, mas que, no entanto, eles podem contribuir fornecendo *insights* no momento de aprendizagem de uma nova língua. E desse modo, o autor retoma a ideia apresentada por Hawkins (1981), ao dizer que a CL é o elemento que liga os estudos da LM aos de LE em que “*only by getting outside the MT and operating in another language, can the MT be seen objectively*” (JAMES, 1999, p. 142).

O mesmo autor, em um artigo publicado três anos depois, divide a CL em duas versões: uma cognitiva e a outra, metacognitiva. No primeiro caso, a CL passaria por um processo “de fora para dentro”, em que o indivíduo aprende algo sobre a linguagem ou sobre alguma língua que até então não conhecia. Com esse conhecimento “em mãos”, ele, sempre que precisar ou quiser, poderá usá-lo para a proficiência na sua língua, fazendo ajustes ou comparações, personalizando o conhecimento recebido. Já a segunda versão, a CL como metacognição, trabalharia na direção oposta, em que o indivíduo, partindo de suas próprias intuições, as relacionaria com os conhecimentos sobre a língua recebidos “de dentro para fora”.

Ulrike Jessner (2007), assim como Hawkins, não limita as atividades voltadas para a promoção da CL ao ensino de língua materna e cita Wilhelm von Humboldt⁸, para apontar que a capacidade de reflexão sobre a linguagem e seu uso pode trazer benefícios para o processo de aprendizagem de uma língua. Jessner, contudo, direciona seus estudos em CL especificamente para a promoção do conhecimento metalinguístico - que, segundo ele, na maioria das vezes está ligado ao conhecimento gramatical.

Para o autor Gürsoy (apud JAMES & GARRET, 1992, p. 1), a CL como uma abordagem multilíngue abre espaço para as línguas minoritárias, permitindo que se veja o multilinguismo e a língua de imigração - que vem a ser a língua materna das crianças em determinados contextos, como o da presente pesquisa - como uma oportunidade e não, como algo que interfira na aprendizagem do aluno. O autor, porém, nos faz refletir sobre o

⁸ Wilhelm von Humboldt (1767–1835): filósofo e linguista, contribuiu para o desenvolvimento da filosofia da linguagem, da teoria de práticas pedagógicas, influenciando também no desenvolvimento da filologia comparativa. Humboldt propõe uma compreensão da linguagem não apenas como um sistema acabado, mas como atividade. Para ele, a linguagem não deve ser vista como um produto morto e sim, como algo que está sempre em produção.

direcionamento de tal abordagem ao fazer uma crítica direcionada ao Plano Nacional de Integração⁹, que inclui a CL como parte estratégica para criar igualdade de oportunidades na educação, no desenvolvimento e na prosperidade para todas as pessoas que vivem na Alemanha. Segundo o autor, os projetos envolvendo CL dentro desse plano, são direcionados apenas para alunos de famílias imigrantes, quando, na verdade, todos os alunos, de modo geral, deveriam ser preparados para uma convivência multicultural e multilíngue. Da mesma forma, aqui no Brasil, haveria de se pensar numa pedagogia multilíngue, que explorasse a grande variedade linguística que existe, não somente em regiões específicas, como as de língua minoritária ou as de língua de fronteira, e sim, em todo o país.

Já no parágrafo seguinte, Gürsoy (apud JAMES & GARRET, 1992, p. 2), assim como o faz Candelier (2004), pontua os objetivos que podem ser alcançados quando se inclui as línguas de imigração locais no contexto de ensino. De acordo com o texto, atividades que incluam a CL na sala de aula podem auxiliar o desenvolvimento do aluno em diferentes níveis. No nível cognitivo, por exemplo, contribui para um maior foco nas regras, padrões e conceitos, tanto da língua materna quanto da língua alvo, desenvolvendo conhecimentos metalinguísticos e fortalecendo a sensibilização para as línguas. Já no nível afetivo, contribui para a formação de atitudes positivas quanto à sua língua materna. No nível social, faz com que haja uma compreensão do papel da língua materna e a aceitação dela na escola e na sociedade. Por último, Gürsoy apresenta a contribuição da inclusão das línguas minoritárias nas relações de poder e na manipulação da língua, a saber, o seu uso na política, na publicidade e na mídia.

2.3 A conscientização linguística na sala de aula

Os trabalhos focando a CL surgiram na década de 70, a partir de um movimento que buscava enfatizar a importância da aprendizagem de línguas, oferecendo ao aprendiz a oportunidade de reconhecer e valorizar outras línguas e culturas, além de desenvolver no aluno competências metalinguísticas (Hawkins, 1987, apud Broch, 2012, p. 2)

A seguir, serão apresentados dois exemplos envolvendo a abordagem de CL, desenvolvidos nas últimas décadas.

⁹ Criada em 2007 na Alemanha, a fim de integrar em todas as esferas do país os imigrantes que ao longo dos anos lá se estabeleceram. Fonte: www.bundesregierung.de

2.3.1 O projeto Ja-Ling

O primeiro exemplo citado no presente estudo, com uma abordagem multilíngue voltada, entre outras coisas, para a CL, é o projeto Ja-Ling (do latim *Janua Linguarum*, que significa *A porta das línguas*). Tal projeto surge no ano de 2000, coordenado por M. Candelier, com o objetivo de fazer com que o aluno desenvolva uma atitude positiva em relação à diversidade linguística e desenvolva habilidades metalinguísticas que possam ser usadas para aprender outras línguas.

Sob o aspecto pedagógico, de acordo com Andrade & Martins (2009), o projeto busca abrir caminhos para a familiarização das crianças com as diferentes línguas e culturas, com uma abordagem global do mundo das línguas e dos seus povos, através da inserção da conscientização linguística no currículo escolar. Além disso, objetiva desenvolver no aluno o interesse e a curiosidade sobre as línguas e culturas, a capacidade metalinguística, a sua confiança nas próprias capacidades, além da compreensão e sensibilização para as diferentes línguas e culturas nas suas complexidades, construindo assim uma sociedade mais solidária e pluralista.

Classificados como mais instrumentais e políticos (Cf. ANDRADE & MARTINS, 2009), o projeto Ja-Ling também tem como objetivo procurar ter em conta o próprio desenvolvimento e monitoramento do projeto. Para tanto, busca:

- difundir uma abordagem plural das línguas no currículo escolar de diferentes países europeus;
- experimentar a abordagem em contextos reais de ensino/aprendizagem;
- adaptar, produzir, implementar e validar materiais didáticos;
- elaborar e testar instrumentos de avaliação diversificados e adequados aos diferentes intervenientes e situações educativas;
- sensibilizar e formar professores capazes de promover a sensibilização à diversidade linguística nos contextos em que intervêm. (ANDRADE & MARTINS, 2009, p. 4)

O Ja-Ling baseia-se nos interesses e conhecimentos prévios dos alunos (das séries iniciais até as finais), de modo que as suas questões e observações espontâneas são trazidas para a aula e usadas como ponto de partida para lições posteriores. Publicações de países que fizeram parte do projeto bem como materiais de apoio são disponibilizados pelo site do programa¹⁰. Diversos professores, do mundo inteiro, compartilham ali a sua experiência com

¹⁰ < <http://jaling.ecml.at/default.html> >

o ensino de CL com alunos, cada qual, com adaptações do projeto para o contexto de sua região. Nos próximos parágrafos, a título de exemplificação e também para que sirva de base a futuros projetos englobando a diversidade linguística (assim como serviu para o presente estudo), será apresentado o desenvolvimento do projeto Ja-Ling em Portugal.

Na República Portuguesa, como é oficialmente denominada, fizeram parte do projeto 5 escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico (2 escolas em centro urbano; 2 escolas em periferia urbana; 1 escola em meio rural) e foram abrangidos 7 turmas, no total de 140 alunos (entre os 6 e os 11 anos) e 9 professores. Tanto os professores de línguas quanto os de outras áreas, como artes e ciências, participaram, tendo em vista o desafio que se molda diante das mudanças na configuração da sociedade portuguesa, que nos últimos anos, devido ao aumento do número de imigrantes, tem vivido situações de pluralismo linguístico.

O projeto foi implementado em contexto real de ensino/aprendizagem e utilizou materiais e atividades que colocassem o aluno em contato com diferentes línguas e culturas. Pela descoberta das suas semelhanças, das suas diferenças e das pontes de passagem de umas para outras, então, o aluno seria levado a refletir sobre a variedade linguística e cultural de modo positivo pelo desenvolvimento da capacidade de lidar com o outro. O projeto, ainda, preocupou-se em diversificar as atividades didáticas, utilizando diferentes recursos (orais, audiovisuais e interativos, por exemplo) e em levar para a sala de aula línguas de diferentes famílias linguísticas e contextos geográficos, preocupando-se em apresentar ambientes linguístico-culturais próximos e afastados (ANDRADE & MARTINS, 2009, apud CANDELIER et al., 2003).

Os materiais desenvolvidos foram quase todos experimentados em turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, com uma variação de 3 a 6 encontros, com uma duração de 15 a 90 minutos, com predomínio das de 90 minutos. Segundo consta, os materiais didáticos foram divididos por sessões e pelas séries dos alunos, como podemos ver a seguir.

O suporte didático utilizado nesse projeto recebe o título “Conhecer a língua, conhecer novos mundos... o mundo romanófono”, composto por seis sessões, é destinado a crianças dos 3º ou 4º anos de escolaridade. Tal suporte tem por finalidade conscientizar para a possibilidade de intercompreensão entre os diferentes locutores de línguas românicas e pretende promover a disponibilidade para outras línguas e culturas, através da reflexão metalinguística sobre o funcionamento de línguas da mesma origem, evidenciando as suas semelhanças e diferenças ao nível da grafia, das sonoridades e da organização morfossintática. Na prática, acontece da seguinte forma:

Apela-se à descoberta do sentido de enunciados em línguas da mesma família do português pelo trabalho com palavras opacas e/ou transparentes, valorizando o repertório linguístico-comunicativo do aluno com base no sentimento de pertença a uma família linguística e na autoconfiança nas suas capacidades linguísticas pelo autorreconhecimento como locutor de uma língua românica. (ANDRADE & MARTINS, 2009, p. 6)

A primeira sessão, a fim de motivar o aluno, inicia com a leitura da história “Os traquinas – as grandes aventuras no 4º ano”, sobre um menino chamado Pedro, que não aceita colegas oriundos de outros países e que falem outras línguas. Essa não aceitação de Pedro faz com que seus colegas proponham a ele um conjunto de brincadeiras, destinadas a provar que o entendimento e a intercompreensão são possíveis. O final da história fica em aberto, para ser trabalhado em momento posterior.

Ainda dentro dessa sessão, a atividade seguinte, que recebe o nome de “Canta Comigo”, consiste na audição de três canções distintas, em três diferentes línguas: Francês, italiano e espanhol. Os alunos devem identificar as línguas das canções, escolher um título para cada uma delas (justificando a escolha) e a entoação das mesmas.

A segunda sessão, que recebe o título “Encontra uma palavra igual a mim”, consiste numa atividade em que os alunos a descoberta de palavras correspondentes em português, espanhol, francês e italiano, através do preenchimento de um quadro, a fim estabelecer pontes entre línguas com um fundo lexical comum.

O quarto elemento didático engloba a ordenação dos elementos de uma frase em francês e sua tradução individual. Em seguida, os alunos devem identificar a língua e justificar oralmente suas respostas a fim de confrontar os raciocínios linguísticos, fazer correções e promover uma reflexão sobre as características das línguas em que estão sendo confrontadas, no caso, o português e o francês. O referido exercício leva o nome de “Relaciona a frase com a imagem”

A atividade pedagógica seguinte envolve o aluno num exercício de compreensão escrita, onde ele é convidado a descobrir a ordem correta das instruções de uma receita de *Mousse de chocolate*, dadas em francês, espanhol, italiano e romeno, e de forma desordenada. Já na quinta sessão, chamada de *Dominó doce*, o aluno preenche um quadro em que listará, de um lado, as palavras transparentes e de outro, as palavras opacas, preenchendo uma tabela de descobertas cada vez que descobrem uma palavra noutra língua. Tal atividade pretende fazer com que o aluno mobilize estratégias de acesso ao sentido e desenvolva o sentimento de autoconfiança perante o contato com línguas estrangeiras.

Na sexta e última sessão os alunos são orientados a imaginar e escrever um final para a história de Pedro, contada no início da primeira sessão. O objetivo da redação é observar os resultados obtidos com as atividades realizadas e o desenvolvimento de atitudes de respeito e curiosidade pela diversidade cultural e linguística.

As propostas didáticas desenvolvidas e aplicadas dentro do Ja-Ling não se restringem às apresentadas acima e encontram-se disponíveis no site do projeto. O presente estudo pautou-se nessas atividades, modificando e adaptando-as de acordo com o contexto, o material e o tempo disponível, para desenvolver um material didático-pedagógico que pudesse ser aplicado nas aulas-teste de conscientização linguística das escolas participantes.

Atenta-se, no entanto, às críticas de Candelier (2004) quanto às metodologias do Ja-Ling. O autor questiona a ausência de um protocolo padrão a ser seguido pelas instituições que adotaram o uso da abordagem de CL, durante os três anos estipulados para vigorar o projeto. Além disso, menciona que o projeto deveria estipular a realização de uma pesquisa prévia da visão inicial dos alunos sobre as línguas, bem como de seus conhecimentos, de suas deficiências e de seus preconceitos, antes de iniciar um trabalho com CL em sala de aula. Tal análise prévia, segundo o autor, é que justificaria a adoção do trabalho de conscientização linguística.

2.3.2 O Projeto LALE

Considerando a existência de um lapso entre universidade-pesquisa-escola-professor-aluno, foi criado em 1999 o projeto Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE). Tal projeto, formado por uma equipe de professores e pesquisadores da Universidade de Aveiro, Portugal, conta com um site onde são integrados e publicados materiais didáticos, pesquisas na área de ensino de línguas e projetos/oficinas ligados ao ensino de língua estrangeira. A proposta do LALE é desenvolver, testar e avaliar estratégias e materiais de ensino-aprendizagem de línguas, trabalhando em torno de conceitos como a competência plurilíngue. Além disso, o laboratório fornece programas de formação de professores, seminários e cursos, tudo no intuito de produzir conhecimento sobre o processo de educação em línguas e ao mesmo tempo compartilhar esse conhecimento com pesquisadores e docentes da área do ensino e aprendizagem de línguas. Conceber, experimentar e avaliar estratégias e materiais de ensino-aprendizagem de línguas, bem como de formação de professores, fomentando a articulação entre o LALE e as escolas, de forma

que haja propostas didáticas empiricamente fundamentadas, instigando uma atitude investigativa dos professores.

O LALE também realiza ateliers linguísticos, que consistem em sessões de sensibilização às diversidades linguística e cultural. As escolas interessadas podem contatar o projeto e marcar para grupos de alunos um atelier. Nele, os aprendizes tem oportunidade de ter diferentes tipos de contato com as línguas e culturas, a fim de desenvolver suas competências de comunicação nos diferentes contextos de interação plurilíngue e intercultural.

No atelier *Deutsch ist einfach*, por exemplo, as atividades consistem em promover uma sensibilização à língua alemã através de atividades de comparação interlinguística centradas nos dias, meses e números, integrando outras línguas, tais como inglês e espanhol. Já no atelier intitulado *Vamos conhecer a Língua Alemã*, as atividades estão voltadas para o estabelecimento de pontes entre as línguas que falam ou conhecem e a língua alemã, de modo a fazer com que o aluno perceba que é possível, de forma consciente, transferir conhecimentos de uma língua para a outra. Muitos outros exemplos de ateliers e projetos relacionados ao plurilinguismo e à sensibilização linguística, com a descrição completa de atividades pedagógicas, podem ser acessados através do site do LALE¹¹.

2.4 Rumo à conscientização linguística em contextos de línguas minoritárias

Observa-se que nos projetos apresentados no subcapítulo anterior, os trabalhos com as línguas, seguindo uma abordagem plurilíngue para a sensibilização linguística, estão mais voltados para as habilidades de compreensão e escrita e oral, o que não deve ser visto como um problema ou limitação dos projetos, tendo-se em vista que, em sua totalidade, eles se propõem, entre outras coisas já citadas, a motivar o aluno para o aprendizado de novas línguas e não, a torná-los proficientes em todas elas. Há de se observar também que nesses projetos a questão das línguas minoritárias, entre elas as variedades dialetais, não é abordada diretamente. No entanto, devido às configurações e objetivos dos projetos JA-Ling e LALE, eles são facilmente transferíveis para contextos com a presença de línguas minoritárias. As atividades didático-pedagógicas aplicadas em comunidades onde, ao lado do português, há falantes de hunsrückisch, e apresentadas nos capítulos posteriores do presente estudo, por exemplo, foram uma tentativa de adaptação de tais projetos ao referido meio.

¹¹ Em < <http://www.ua.pt/cidfff/lale/Default.aspx> >

Com projetos como os anteriormente exemplificados, há de se notar que o ensino e aprendizagem de línguas está caminhando para uma nova configuração. Além de ser uma ferramenta de comunicação, a língua também pode promover a sensibilização, a aceitação e a intercompreensão para com outros povos e culturas. Acredita-se, por isso, como prevê o LALE, por exemplo, que uma abordagem plural, pautada nesses aspectos, seja capaz de promover a igualdade e sustentar o ideal de direitos linguísticos na sociedade, na medida em que fomenta o respeito para com o que é diferente e estimula o plurilinguismo. Assim,

(...) um dos caminhos a percorrer pelos educadores em línguas será o da inclusão da diversidade linguística nas práticas curriculares, que não pode fazer-se simplesmente através da ampliação da oferta de línguas estrangeiras (numa perspectiva aditiva de currículo) ou através da realização de “actividades folclóricas” relativas às línguas e culturas diferentes da portuguesa. Estas são estratégias que demonstram uma simplificação ou limitação do valor e riqueza que a diversidade linguística. (PROJETO LALE)

No entanto, importante ressaltar, assim como o faz Candelier (2004), que o sucesso da inclusão de trabalhos com CL nas escolas está íntima e fortemente ligado ao apoio e engajamento tanto dos professores quanto dos pais dos alunos. Como a proposta dessa abordagem não é, direta e objetivamente, a de que o aluno alcance a proficiência na língua, os pais tendem a dificultar o processo dessa inovação no currículo. Como em alguns momentos a participação dos pais é necessária e estes nem sempre estão dispostos a comprometer-se com as atividades escolares, este acaba sendo um dos muitos desafios para a implementação de trabalhos envolvendo a CL nas escolas.

Com pauta no que infere o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o espaço curricular do ensino de línguas deve ser aproveitado para preparar os alunos a participar e ter voz ativa em sociedades linguísticas e culturalmente diversas, apontando o desenvolvimento de competência plurilíngue e intercultural como uma das principais finalidades da educação em línguas, sejam elas majoritárias ou minoritárias. Aqui no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de pronto já sugerem que é necessária uma revisão dos currículos de ensino de línguas estrangeiras, a fim de atender às novas demandas do mercado, caracterizado pela competição e pela excelência, que exigem cada vez mais preparação do jovem.

Ao mesmo tempo em que os PCNs desejam que se construam referências nacionais comuns para todas as regiões brasileiras, ele abre espaço para trabalho que promovam o respeito às diversidades regionais, culturais e políticas do Brasil. O que se busca, de acordo

com esses parâmetros, é preparar o jovem para seu pleno exercício de cidadania, lhe oportunizando para isso o acesso a um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados, que lhes forneça o necessário para que possa atuar de forma ativa na atual conjuntura da sociedade. No entanto, observa-se nessas diretrizes que existe uma forte tendência para o ensino de inglês e de espanhol como língua estrangeira, dando então, ênfase para as línguas majoritárias e desestimulado, indiretamente, a aprendizagem de outras línguas.

Para completar este quadro, como observado no contexto escolar bilíngue Pt-Hr, onde há o ensino de alemão, dificuldades como materiais didáticos (vide SPINASSÉ, 2005) e fontes de referência são obstáculos a serem enfrentados por professores que desejam incluir a prática pedagógica da conscientização linguística e conseqüentemente, do plurilinguismo em sua aula. Tais carências pedagógicas talvez possam estar atribuídas ao lapso existente no diálogo entre as pesquisas universitárias e a formação de professores e os professores propriamente ditos, devendo haver mais interação entre, o que se pode julgar, os principais atores no ensino de línguas.

Com base em Hélot (2006), seja no ensino de língua adicional, seja no ensino de língua materna, a CL possibilita uma efetiva educação linguística, com o desenvolvimento e estímulo a atitudes que promovem a tolerância e a compreensão para o que é diferente, além de ampliar significativamente o conhecimento e funcionamento de diferentes línguas. Nesse sentido, Hélot defende a ideia de que:

children should be first made aware of the multiplicity of languages and cultures in their environment and in the world and, subsequently, they could start to learn FLs (...); children who speak minority languages could find a first recognition of their home language are a source of knowledge. (HÉLOT, 2006, p. 70)

Em comunidades bilíngues Pt-Hr no RS, temos inúmeros registros bibliográficos (ALTENHOFEN, 2004; OLIVEIRA, 2000; SCHNEIDER, 2009) que mencionam a existência de preconceito e sentimento de inferioridade dos falantes em relação a sua língua minoritária no caso, o hunsrückisch, de forma que a prática de LA constitui um elemento necessário no ensino de LE nesses contextos. Desse modo, sob os diferentes aspectos acima apresentados, é possível depreender que a abordagem de LA pode ser aplicada integralmente às práticas de letramento nas diferentes áreas de ensino. Mas o que vem a ser letramento?

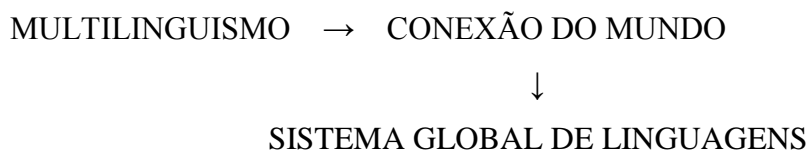
Segundo Garcia, Bartlett & Kleifgen (2006, p. 1), primeiramente, o *letramento* era concebido como um conhecimento singular ou um conjunto ordenado do desenvolvimento de

habilidades, invariável através do contexto e de situações, primariamente cognitivo. Porém, essa concepção deixou de vigorar, como podemos observar abaixo:

Instead, they have demonstrated that literacy entails much more than the ability to read and write, that literacy practices are enmeshed within and influenced by social, cultural, political, and economic factors, and that literacy learning and use varies by situation and entails complex social interactions. (GARCIA, BARLTLETT e KLEIFGEN, 2006, p. 1)

De acordo com as autoras, tal conceito, portanto, coloca fatores como o social, o cultural e o político, por exemplo, como objetos integrantes de um mesmo sistema, todos centrais e com a mesma importância.

Hoje, cada vez mais, as pessoas no mundo inteiro buscam o letramento em múltiplas línguas. Em regiões da África, da Ásia e da América Latina, há muito que o multilinguismo é a regra e não a exceção - sem negar, é claro, a existência de certa hierarquia linguística. De Swaan (2001), nesse sentido, fala de um sistema global de linguagens, onde:



Para o autor, existe no mundo uma constelação de línguas - multidão de línguas conectadas por uma rede de falantes multilíngues – que é parte do sistema mundial, formado por um ‘todo’ (6 bilhões de habitantes e 5 a 6 mil línguas) interdependente. Assim, se concebermos que a interação social e que as práticas culturais têm papel fundamental nas formas de letramento, essa conexão de que nos fala De Swaan é mais um ponto favorável à inclusão de LA como forma de letramento, seja em línguas majoritárias, seja em línguas minoritárias. Sob este ponto, hoje, talvez, a principal tarefa dos professores de língua seja conscientizar o aluno que, do ponto de vista linguístico, todas as línguas tem o mesmo valor (diferentemente do ponto de vista social e econômico, em que determinadas línguas tem mais prestígio do que outras, dependendo das relações de poderes influentes no mercado).

Apesar da hierarquia de algumas línguas sobre as outras, com a globalização e a facilidade de acesso a espaços públicos, como a internet, por exemplo, o panorama de algumas línguas, antes rígido, tem se modificado. Como exemplo, Garcia, Bartlett & Kleifgen (2006, p. 6), mencionam as línguas de imigração na América Latina. Segundo as autoras, os imigrantes/descendentes de imigrantes utilizam sua língua, não mais somente para se

comunicar entre si, em suas comunidades etnolinguísticas, mas também para se comunicarem com falantes da mesma variedade em todo o mundo. Isso faz com que algumas línguas, que antes eram restritas a uma determinada comunidade ou grupo de pessoas, saiam de seu domínio privado e ampliem sua variabilidade. Tais assertivas também trazem sentido às práticas de letramento e LA.

O presente trabalho, portanto, tende para as ideias apresentadas por García, Bartlett & Kleifgen (Apud AUER & Wei, 2007, p. 228), porquanto sugerem que os termos plurilinguismo e pluriletramento se adéquam melhor quando se tem em questão comunidades onde há mais de uma língua em uso. Para as autoras, o plurilinguismo implica a proficiência, em diferentes graus, em diferentes línguas e experiências com diferentes culturas. Para os autores, o plurilinguismo é a integração das competências desenvolvidas, mesmo de forma desigual, em uma variedade de línguas e dialetos, bem como a valorização da tolerância linguística.

Se há variabilidade das línguas e ela é parte marcante da realidade linguística, como é o caso do hunsrückisch no RS, é importante que as escolas oportunizem aos seus alunos, nas aulas de LE, a conscientização dessa variabilidade, para que eles possam acompanhá-la e se sentirem agentes desse processo. Desse modo, o trabalho de LA deve buscar conduzir o aluno ao entendimento da variabilidade linguística, onde a escola, fazendo uso de estratégias que fomentem a conscientização linguística, abre espaço para as suas línguas e culturas locais. Para os alunos, o ensino de língua adicional sob esse foco pode possibilitar a socialização, a sensibilização para as línguas e culturas da comunidade, bem como a motivação para o aprendizado de outras línguas, especialmente quando há a presença de uma língua minoritária na região.

Na Linguística Aplicada, questões referentes a línguas majoritárias e minoritárias e tudo o que envolve o uso e o ensino dessas línguas pode ser concebido através de diferentes enfoques. Alguns são mais voltados à parte cognitiva, outros mais à sociolinguística/dialetologia. Temos ainda estudos que englobam os dois aspectos, demonstrando que o cognitivo e o social estão interligados e interdependentes; outros, ainda, sobrepõem-se ao outro, contudo sem negar a sua importância.

Considerados estes aspectos, dentro das teorias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Siegel (2005, p. 161) apresenta o *awareness program* (AP), semelhante a metodologias defendidas pela literatura de aquisição de segunda língua (ASL), que envolve tanto aspectos cognitivos quanto sociais. De acordo com Siegel, o AP preocupa-se, principalmente, com os erros que podem advir do não reconhecimento às diferenças existentes

entre dois sistemas linguísticos. Primeiramente, busca-se atrair a atenção dos alunos para características gramaticais particulares da língua alvo, sem que se espere produção ou prática dessas características. O segundo passo é trabalhar a língua com foco na forma, de modo que a atenção dos aprendizes seja dirigida para a percepção de determinadas estruturas ou elementos linguísticos da língua alvo durante a interação, à medida que vão aparecendo incidentalmente no decorrer da aula.

Porém, o autor menciona que existem algumas diferenças entre a abordagem com foco na forma e o AP. Nesse último, o foco na forma é parte de uma lição sobre diversidade linguística e dialetal, com o desenvolvimento de atividades contrastivas, ou seja, em atividades nas quais os alunos analisam a sua variedade linguística, descobrem características da sua língua que são governadas por certas regras, para depois comparar com outras variedades, incluindo a forma padrão. Ou seja, no AP, o foco na forma entra apenas como parte de uma aula sobre diversidade linguística e dialeto, não se restringindo apenas à esfera cognitiva.

Assim, considerando os objetivos do programa acima descrito, é possível também depreender dele práticas de letramento para o ensino de alemão como LA nas comunidades bilíngues P-H, objeto do presente estudo. No aprendizado de alemão como LA por falantes de hunsrückisch, por exemplo, não raro os alunos mencionam estar aprendendo apenas a forma “correta” de uma língua que já conhecem e/ou usam, quando deveriam ser conscientizados de que essas línguas têm sistemas distintos, com muitas semelhanças, mas também com diferenças. Além de permitir uma conscientização linguística, as atividades com foco na forma propostas no AP, para autores como Ellis (2005), são colocadas como peças necessárias para que ocorra a aquisição de uma língua.

2.4.1 A diversidade linguística no Rio Grande do Sul – Uma abertura para o multilinguismo

Antes de pensarmos em propor mudanças, novos projetos ou quebra de paradigmas para uma determinada situação, talvez seja necessário recorrer à história e buscar compreender os fatos que levaram às circunstâncias atuais e as consequências desses fatos para, só então, avaliar e propor ações futuras. No campo da linguística não é diferente. Em comunidades onde paradigmas e padrões linguísticos se conflituam, é preciso voltar o olhar para o passado e observar os fatores políticos, sociais e econômicos que possam ter

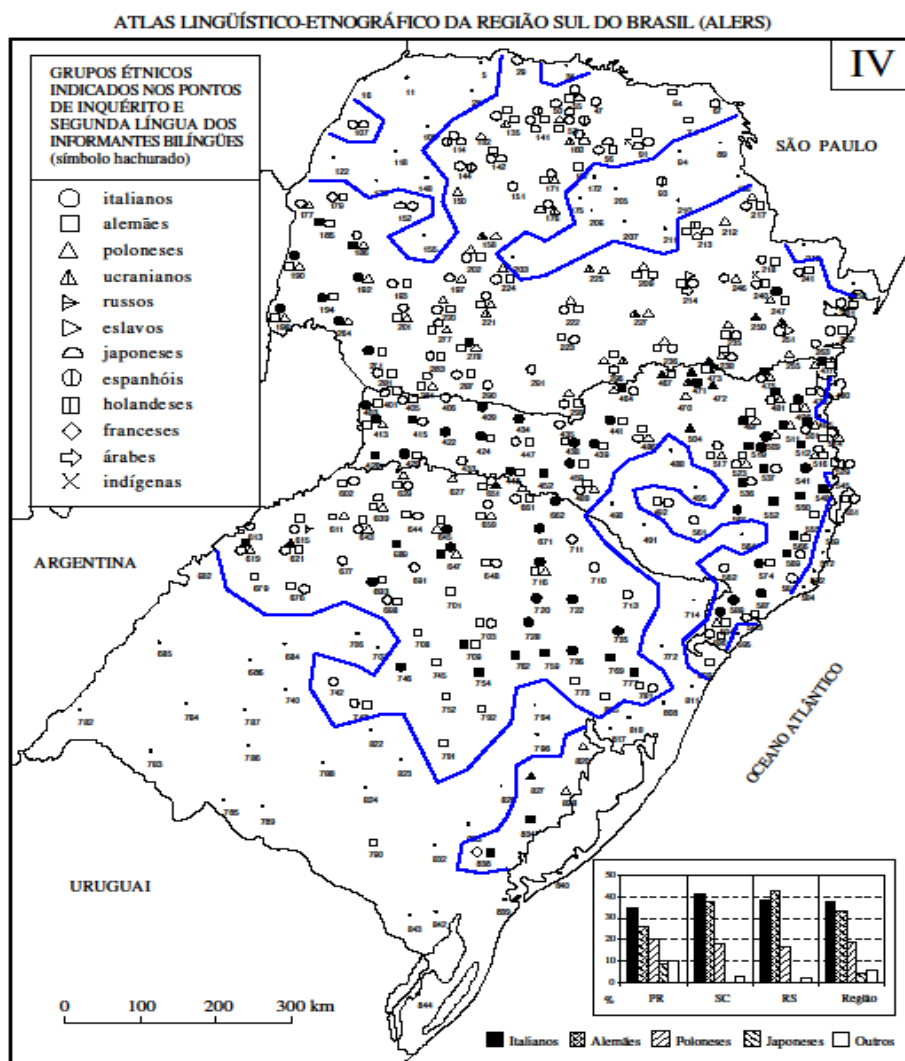
influenciado no surgimento de determinadas atitudes para com as línguas. Desse modo, neste primeiro momento, serão apresentados alguns fatos históricos relevantes da formação e do desenvolvimento do Rio Grande do Sul (RS), a fim de justificar a motivação de determinadas ações na esfera do ensino de línguas em comunidades de línguas minoritárias, com o qual o presente estudo busca contribuir.

Apesar de vestígios arqueológicos apontarem que há 12 mil anos já existiam grupos indígenas na região que hoje chamamos de Rio Grande do Sul (Cf. ROCHE, 1969), somente no século XV, a partir das expansões marítimas dos países ibéricos, ela adquiriu status de território, pertencendo, primeiramente, aos espanhóis (1494) e mais tarde (1801), após diversas disputas territoriais, à coroa portuguesa. Entretanto, somente com a independência do Brasil, em 1822, o Estado ganha status de província.

Com o objetivo de fortalecer a fronteira sulina, ocupar território e movimentar a economia, o RS, até então povoado por estancieiros e escravos, a partir de 1824, recebe os primeiros imigrantes alemães, a convite do Império Brasileiro (Cf. ROCHE, 1969). Em troca, o governo prometia terras e meios de subsistência para que pudessem se desenvolver. Como o Governo Imperial cumpriu apenas uma parte da promessa, dando somente a terra, os imigrantes alemães tiveram que enfrentar muitas dificuldades para conseguir se estabelecer e se desenvolver na região (idem). Isso fez com que o número de imigrantes que vinham da Alemanha diminuísse e o Império, em busca de uma nova fonte de imigrantes, estendesse o mesmo convite feito aos alemães para os italianos, cuja primeira leva de imigrantes chega em 1875. Dali em diante, o RS, em menor número, passa também a receber imigrantes de outros países, como poloneses, árabes, russos, austríacos e muitos outros (idem).

A partir de 1822, com status de província, o RS passou a desempenhar papel relevante em conflitos como a Guerra da Cisplatina e a Guerra do Paraguai. Porém, o principal marco histórico da região se dá com a Revolução Farroupilha, entre 1835 e 1845, deflagrando uma das maiores revoltas contra a regência imperial do Brasil, na qual os imigrantes alemães já participaram ativamente como brasileiros, uma parte ao lado dos Federalistas, outra, ao lado dos Farroupilhas (Cf. HÜBNER FLORES, 1995).

Assim, juntos com os colonizadores espanhóis e portugueses, os escravos africanos e o povo indígena, os imigrantes contribuíram para a formação de uma ampla diversidade linguística no RS, como podemos ver no mapa abaixo:



Quanto à questão linguística, vale ressaltar que os imigrantes alemães, bem como os demais europeus que vieram se estabelecer nessa região, eram monolíngues em sua língua, vindo a adquirir a língua do novo meio, de acordo com as condições de acesso e contato com quem já a dominava. Desse fato, então, resultaram diferentes graus de bilinguismo e o desenvolvimento de novas variedades linguísticas, como é o caso do hunsrückisch (Cf. MARGOTTI, 2004). A diversidade linguística¹² do RS, em decorrência do contanto das línguas autóctones e alóctones, que através da história teve seus momentos de

¹² Altenhofen & Broch (2011) utilizam o termo *diversidade* para marcar a soma das diferenças, o conjunto das línguas e variedades coexistentes em um contexto geográfico ou social; por sua vez, *pluralidade linguística* é definida pelos autores como a habilidade de ser plural, como, por exemplo, buscar aprender várias línguas ou simplesmente se mostrar aberto ou receptivo ao diferente. Isso implica uma postura, um comportamento plural.

aproximação/firmação e de distanciamento/silenciamento, configura uma realidade que não mais abre margem para discussão.

Em Insel (2011, p. 57), consta que em 1935 existiam no Rio Grande do Sul 1041 escolas em que as aulas eram ministradas na língua materna dos alunos, o alemão. Muitas dessas escolas acabaram sendo fechadas e nas que continuaram existindo, os professores alemães se viram obrigados a ministrar as aulas na língua oficial do país, o português e, em muitos casos, acabaram sendo substituídos por professores monolíngues em português.

Com a globalização, a sociedade não é mais formada por ilhas linguísticas, as línguas estão constantemente sendo colocadas em contato. Os falantes de hoje caracterizam-se por sua mobilidade espacial (topodinâmica) e por seus contatos linguísticos intermitentes que derivam dessas migrações, de modo que uma comunidade pode não ser constituída de falantes bi/multilíngues, porém, em algum momento de suas vidas, as pessoas já foram ou serão expostas a outro código linguístico, que não o seu (Cf. MAEHLUM, 2010, p. 18-19). Portanto, encontra-se aí, de modo amplo e geral, a justificativa para se desenvolverem projetos que visem a uma abordagem multilíngue no ensino de línguas oferecido nas escolas.

2.4.2 A conscientização linguística no ensino de alemão como LA em contextos de fala do hunsrückisch: A construção de uma ponte identitária entre línguas próximas

Na região sul do Brasil, a língua alemã, ao lado do inglês, é uma das línguas estrangeiras com mais procura no mercado, não somente porque a Alemanha é uma grande potência mundial e possui forte vínculo comercial com Brasil, mas também pela forte identificação cultural e linguística. Apesar desses fatores, contudo, o ensino do alemão-padrão costuma ser homogêneo em todas as regiões e, geralmente, não são levadas em conta as especificidades do contexto cultural e linguístico do aprendiz. (SPINASSÉ, 2005).

Em Gass & Selinker (2008), estudos apontam o contexto como fator importante para compreender como a aquisição ocorre. Segundo os autores, a língua não é um fenômeno isolado, pois deve ser vista dentro de um contexto social, e não isoladamente, como se fosse um fenômeno individual (GASS & SELINKER, 2008, p. 280). Isso nos faz atentar para a importância e a produtividade de se considerar o contexto e o pré-conhecimento linguístico (conhecimentos da L1) do aluno ao aprender uma língua estrangeira, principalmente em se tratando de línguas próximas.

Contudo, Spinassé (2005) nos relata em sua tese que, na região sul do Brasil, a maioria dos professores de alemão como LA não atribui valor positivo ao fato de o aluno falar uma variedade derivada do alemão-padrão. Logo, a concepção de que o contexto e a língua materna contribuem para a aquisição de L2/LA parece vigorar somente entre os pesquisadores e linguistas, quando deveria alcançar também o professor, principal elo entre a teoria e a prática no ensino. O professor precisa estar atento a esses fatos, para poder proporcionar ao aluno um ambiente favorável de aprendizagem.

Estudos como o de Ammon (1978) apontam que países como a Alemanha, que apresenta de forma bem demarcada o uso de diferentes dialetos, também enfrentam dificuldades referentes ao ensino de alemão para crianças cuja língua materna é outra que não a padrão. Essas dificuldades, segundo o autor, decorrem do fato de a escola negar a sua realidade sociolinguística, acarretando, muitas vezes, conflitos de identidade.

A noção de identidade é um problema complexo, e muitas vezes a "identidade" é reformulada como a "consciência da identidade" ou a identificação e reconhecimento de uma série de características como sendo constitutiva de um indivíduo ou de um grupo. A língua pode ser uma destas características, uma vez que não é apenas um instrumento para falar sobre a identidade de alguém, mas também é um componente do processo de construção da identidade própria (AUER & SCHMIDT, 2010, p. 325 apud FRIJHOFF, 2004).

Em situações como as anteriormente apresentadas, os estudos em ASL vêm dar a sua contribuição. Se a noção de erro, por exemplo, estiver deturpada e o professor não souber quando, e principalmente, como intervir no erro do aluno, além de poder desestimulá-lo no aprendizado, pode também interferir em sua autoafirmação identitária. Nesse sentido, as pesquisas na área contribuem para que a aquisição se dê de forma efetiva e sem danos ao aprendiz.

Outra pesquisa, realizado Studer (2002) em uma parte da Suíça que tem o alemão como língua oficial, também comprova a influência de fatores extralinguísticos na aprendizagem. O país, além do alemão, possui mais três línguas oficiais – o francês, o italiano e o romeno. A região onde se fala o alemão é denominada pelo autor como *Deutschschweiz*, que traduzido fica "Suíça Alemã" (cf. KÄFER, 2010). Nessa parte da Suíça os professores enfrentam dificuldades devido à supervalorização do dialeto e a resistência que os falantes têm em falar/aprender o alemão-padrão. Esse estudo, em especial, chama a atenção pela situação semelhante, mas inversa, à que temos na região sul. Em Käfer (2010), a autora apresenta em síntese a situação e expõe que, enquanto na Suíça o dialeto é supervalorizado

pelos seus falantes e cria barreiras para o aprendizado do alemão padrão, no sul do Brasil, o dialeto, ao perder seu prestígio, passa, também, a ser uma barreira para aprender a língua estrangeira.

Pensando em práticas de ensino que podem ser adotadas em seu referido contexto de pesquisa, Studer apoia-se no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas, utilizando-o como um guia que orienta e descreve os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras na Europa – e sugere: uma abordagem sobre a variedade linguística, a fim de desenvolver uma consciência para particularidades socioculturais da sociedade em que os alunos estão inseridos; o desenvolvimento dos alunos na capacidade de reconhecer e avaliar as trocas de registro no uso da língua; a seleção do professor para filmes nos quais o dialeto também apareça, promovendo atividades de reconhecimento da forma e/ou comparações fonéticas e gramaticais com o alemão-padrão;

A partir dessas sugestões, Studer também propõe algumas atividades com as quais os alunos possam trabalhar as correspondências entre a sua língua materna e a língua alvo, como demonstra o quadro abaixo, esquematizado por Käfer (2010, p. 22-23):

	Atividades em aula	Competências e variedades linguísticas focadas
a)	Os alunos fazem um intercâmbio sobre experiências (linguísticas) em contato suíço-alemães (primeiro em grupos, depois no grande grupo)	Falar a língua padrão
b)	Os alunos ouvem uma palestra sobre o tema <i>Dialeto e alemão padrão na Suíça Alemã</i> .	Ouvir dialeto
	Enquanto os alunos ouvem o texto, eles terão diante de si a palestra transcrita na língua padrão	Ler na língua padrão
c)	Os alunos ouvem a palestra uma segunda vez, mas agora sem a transcrição	Ouvir o dialeto
	Enquanto isso, em uma folha com lacunas, eles deverão colocar palavras-chave sobre pontos da palestra	Escrever na língua padrão
d)	Os alunos comparam o que preencheram na folha e organizam-se em grupos	Falar e escrever na língua padrão
e)	Os alunos discutem sobre a situação linguística na Suíça Alemã a partir das palavras-chave que foram apresentadas	Falar a língua padrão

A presença do dialeto como língua próxima na aquisição de alemão-padrão na *Deutschschweiz* também é tema do projeto desenvolvido pelas pesquisadoras Andrea Ender, Wei Li e Katharina Straßl (2007). Como e em que medida a aquisição do alemão-padrão é afetada pelo dialeto são questões que as autoras procuram responder com uma análise qualitativa e quantitativa, partindo de teorias práticas existentes dentro do contexto especificado. Os resultados indicam mais uma vez, de acordo com os estudos já citados, que o dialeto pode influenciar na aquisição da L2, porém, ele não aparece como uma influência explícita. Ao que parece, em termos estruturais, por exemplo, as características sintáticas e morfológicas do dialeto e da língua padrão, embora diferentes, apontaram interferências em alguns textos escritos por falantes de dialeto na língua padrão.

A sugestão de Ender, Wei e Straßl (2007) é de que os obstáculos devam ser identificados e superados, a fim de elevar os níveis de aquisição da L2 por falantes de línguas próximas. Embora eu considere que esse estudo não traga algo de novo para as práticas em sala de aula, acredito que ele possa ser visto como um passo a mais para promover o desenvolvimento do ensino de LAs como um todo.

O conceito de conscientização linguística, visto como uma possível prática pedagógica no ensino de alemão em contextos Pt-Hr, tem como objetivo abrir espaço para a língua minoritária da comunidade nas escolas onde há a presença do hunsrückisch e, ao mesmo tempo, desenvolver uma sensibilização para outras línguas. No contexto de contato Pt-Hr não é raro ouvir dos pais que seus filhos deixaram de falar o hunsrückisch depois de entrarem na escola, quando a tarefa dessa seria, pelo contrário, adicionar línguas, ao invés de excluir.

Para implementar a chamada “pedagogia do plurilinguismo”, ou seja, um tipo de inclusão linguística que promova a consciência sobre os usos e significados de toda e qualquer manifestação da linguagem humana, que parta da realidade linguística e cultural do aluno e de sua comunidade, Altenhofen & Broch (2011, p. 21) propõem que se apliquem ao ensino, dentre outras coisas: a promoção da popularização da linguística na sociedade e na escola; a promoção de ações que conduzam à compreensão e ao papel relevante da pluralidade linguística, essenciais à formação e socialização do indivíduo no mundo globalizado; e o desenvolvimento de espaços de reflexão sobre as línguas minoritárias, que estimulem a conscientização e o autoconhecimento de seus falantes e que permitam aos membros externos à comunidade uma maior compreensão da variedade em questão.

Também em prol de uma pedagogia plurilíngue e de inclusão, a partir de um modelo de CL, podemos adotar como prática o exemplo bem sucedido de Hélot (2006), que durante três anos desenvolveu um trabalho com as culturas e línguas presentes em uma escola do sul

da Alsácia, na comunidade de Didenheim. O projeto, que contava com a participação dos pais e professores e abrangia tanto os alunos monolíngues quanto os bilíngues, se desenvolveu com o objetivo de dar legitimidade e igualdade de tratamento para todas as línguas e culturas.

O trabalho consistia em usar a diversidade linguística e cultural como recurso de aprendizagem, partilhado por todos os alunos. Os pais eram convidados a dar uma aula sobre suas línguas maternas, abordando aspectos linguísticos e extralinguísticos. Desse modo, as atividades desenvolvidas davam às crianças a oportunidade de um encontro com diferentes sistemas linguísticos, além de desenvolver a curiosidade para as línguas de diferentes partes do mundo. Trabalhando com as variedades linguísticas e culturais existentes na sala de aula, o projeto possibilitou aos alunos o descobrimento dessas variedades, além de uma sensibilização entre professores e alunos de que uma língua não é inferior ou superior à outra.

Outra forma simples de incluir as línguas minoritárias em atividades pedagógicas de CL seria, com apoio da filologia, buscar elementos que pudessem facilitar a compreensão de como determinadas formas se modificam ao longo do tempo. Por exemplo, em hunsrückisch, para a palavra “avião” fala-se *Luftschiff* (há também outras variantes, como *avióñ*, cf. ALERS, 2002-2006), que traduzindo seria algo como “navio do ar”; já na língua padrão fala-se *Flugzeug*, cuja tradução literal seria “objeto que voa”. Ou seja, ao mostrar para o aluno como a ideia de um e outro vocábulo é semelhante, faria com que ele compreendesse o porquê da escolha por “Luftschiff” em hunsrückisch, por exemplo. Levando questões como essa para a sala de aula, os alunos teriam a oportunidade de compreender a pluralidade das línguas, bem como de serem capazes de prever as futuras variações e padrões linguísticos.

Estratégias explícitas de letramento em contextos de ensino de língua majoritária, quando há também a presença de uma língua minoritária, nos são apresentadas em García et al. (2007, p. 7), tais como:

- *careful pre-reading preparation to activate and expand background knowledge for comprehension,*
- *use of good meaning-making strategies, such as ability to relate the text to prior experience or learning, and familiarity with genre and kinds of questions that students are asked (Langer et al.. 1990),*
- *use of metacognitive strategies, such as self-questioning (Muñiz-Swicegood 1994),*
- *activation of three types of schemata – linguistic schemata, based on prior language development; content schemata, based on prior knowledge of content; and text schemata, based on knowledge of rhetorical structure of the text (Carrell, 1987),*
- *explicit instruction in previewing, skimming, adjusting reading rate, recognizing the author’s purpose, making inferences, and separating fact from opinion (Jensen 1986),*

– *reading extensively to become productive readers.*

(GARCÍA et al., 2007, p. 7)

Pensando também em situações nas quais há a existência e a convivência de duas línguas numa mesma comunidade, haveria de se pensar, conforme Hornberger (2004), não em estratégias de letramento, mas, de biletamento, que focassem o desenvolvimento de letramento tanto da língua adicional (LA) quanto da língua majoritária/minoritária presente no meio. Como quase a totalidade das escolas existentes nos contextos bilíngues Pt-Hr no RS são monolíngues, ou seja, a LA entra como objeto de estudo e não como meio, o contínuo de biletamento criado pela autora, também pode servir de guia para algumas práticas de letramento, sejam elas de LA ou não, conforme podemos acompanhar abaixo:

Contexts of biliteracy

– *The micro* ----- *macro continuum*

– *The oral* ----- *literate continuum*

– *The bilingual* ----- *monolingual continuum*

Biliterate development in the individual

– *The reception* ----- *production continuum*

– *The oral language* ----- *written language continuum*

– *The L1* ----- *L2 transfer continuum*

Media of biliteracy

– *The simultaneous* ----- *successive exposure continuum*

– *The dissimilar* ----- *similar language structures continuum*

– *The divergent* ----- *convergent scripts continuum*

Content of biliteracy

– *Minority* ----- *majority continuum*

– *Vernacular* ----- *literacy continuum*

– *Contextualized* ----- *decontextualized language texts continuum*

(Contínuo de Hornberger, 2004, p. 158)

A respeito desse contínuo, Hornberger (1991) enfatiza que em todos os pontos apresentados existe uma inter-relação e não somente entre os pontos contínuos. Ou seja, no biletamento, todos os pontos são importantes e, apesar de complexos, os alunos devem passar por todos eles.

Até aqui vimos algumas ações possíveis para promover uma política de CL (conscientização linguística) no ensino de LA em contextos de uso do hunsrückisch, como uma forma de reconhecimento e de garantia dos direitos linguísticos das línguas minoritárias. Nessas comunidades, o bilinguismo Pt-Hr faz parte da realidade linguística local, porém, ainda é cercado por mitos e crenças (vide Altenhofen, 2004). Por isso, além de trabalhar a LA nas escolas, que parte dos conhecimentos linguísticos que os alunos trazem de casa, os educadores também devem voltar sua atenção para os pais desses alunos. É fundamental que

eles acreditem e queiram uma educação plurilíngue para seus filhos, conforme vimos no exemplo de Hélot (2006).

Pensando nessa questão, os autores Edwards & Newcombe (2006), no texto intitulado “Marketing dos benefícios do bilinguismo para os pais”, mencionam que por não saberem se, afinal, o bilinguismo é ou não bom para seus filhos, é importante que pais tenham acesso aos valores da educação bilíngue. Em comunidades de línguas minoritárias, o inglês, pelas relações de poder e hierarquia que exerce, é visto por muitos como garantia de ascensão social e, conseqüentemente, é a língua estrangeira almejada pelos pais para os seus filhos, nas escolas.

A fim de fazer frente a posições baseadas em mitos e crenças subjetivas e promover o bilinguismo e a linguagem em todos os aspectos da vida a falantes de línguas minoritárias, um projeto desenvolvido no País de Gales utilizou-se dos princípios do marketing. Nesse projeto, foram produzidos materiais de comunicação social a serviço dos três “P’s” (*price, product, promotion*), utilizando panfletos informativos, vídeos e site interativo/explicativo¹³, para mostrar os benefícios do bilinguismo para as crianças e incentivar os pais a usar com seus filhos a língua galesa, ao lado do inglês. A estratégia central desse trabalho era tomar a língua como qualquer outro produto, com um preço e uma imagem que lhe confere status e valor de mercado.

Através do exemplo acima exposto, é possível observar que a escola tem potencialidade para preservar, reconquistar e expandir o mudo da diversidade linguística. No entanto, na maioria das situações, ela não é a única responsável por esta tarefa. O envolvimento da família é fundamental. Nesse sentido, o projeto de Gales mostrou-se efetivo, pois pôde-se observar nitidamente o aumento do número de famílias que decidiram usar a língua local em casa e/ou que se inscreveram em escolas de ensino bilíngue. Por isso, o uso de métodos do marketing no projeto de Gales pode ser estendido a outros contextos e a outras finalidades.

¹³ Disponível em: < <http://www.twfcymru.com/Pages/croeso.aspx> >

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a pesquisa empírica buscou-se selecionar, primeiramente, apenas duas escolas (A e B) de contextos semelhantes quanto à origem do município e à cultura dos moradores, mas que tivessem uma característica divergente: que uma dessas escolas deveria apresentar um número considerável de alunos não descendentes de alemães e/ou monolíngues em português – o que esperava encontrar em uma zona urbana –, e a outra, que apresentasse um número alto de alunos de origem alemã e bilíngues Pt-Hr – mais característicos de zonas rurais. O objetivo de tal escolha era contrastar os dois contextos para que, ao final do trabalho, se pudesse observar a existência de uma possível influência da língua materna nas atitudes linguísticas dos alunos nos elementos de testagem. Por fim, uma terceira escola (escola C) também acabou sendo incorporada à pesquisa, o que será esclarecido mais adiante.

A escolha pela escola A, no município de Nova Petrópolis (NP), deu-se pelo fato de eu, anteriormente, ter realizado minha pesquisa para o trabalho de conclusão de curso de graduação lá e, daquela experiência, ter ficado uma porta aberta para mim para futuros trabalhos. Ainda, o que reforça a justificativa de eu ter retornado àquela escola é por ela estar localizada no centro urbano da cidade e nos oferecer um número significativo de alunos que estudam o alemão como língua estrangeira, porém com um número significativo de alunos com origem diferente que a alemã e oriundos de outras regiões.

A cidade de NP foi colonizada em meados do século XIX (1858), por imigrantes alemães, na sua maioria, provenientes da região de Hunsrück e do Império Austro-Húngaro. Instalados, esses imigrantes passaram a desenvolver a agricultura na região e, apesar das dificuldades enfrentadas durante a Revolução Farroupilha, criaram uma comunidade agrícola que, ao passar dos anos, foi desenvolvendo uma rica infraestrutura, que impulsionou também o desenvolvimento industrial. Somente em 1875, o distrito de NP – do qual pertencia uma parte a São Leopoldo e a outra, a São Sebastião do Caí – deixou de ser um local que abrigava somente imigrantes alemães para receber, em menor número, imigrantes que vinham da Itália e, mais tarde, da Holanda, da França e da Bélgica (Informações disponíveis no site da prefeitura do município).

Localizada nos altos da serra gaúcha, como é possível ver no ponto azul do mapa apresentado adiante, NP tem hoje um pouco mais de 19 mil habitantes, os quais, na sua maioria, preservam e cultivam a cultura de seus antepassados através da língua, da arquitetura

enxaimel e de eventos folclóricos. Tais características, aliadas à gastronomia local, às opções de lazer, como o parque do Imigrante e a Praça do Labirinto, e a eventos como o “Festimalhas” e as feiras de Páscoa e de Natal, fazem com que a cidade receba todos os anos um grande fluxo de turistas, que movimentam a economia local.

O município conta com dez escolas municipais de ensino fundamental. Em todas elas há o ensino da língua alemã da Educação Infantil à 8ª série (novo 9º ano). A rede estadual, por sua vez, dispõe de cinco escolas de ensino fundamental completo, sendo que em uma delas existe também o Ensino Médio. Nessas escolas, a língua alemã é trabalhada da 5ª à 8ª série (6º a 9º ano) e também no Ensino Médio – para o qual os alunos devem optar entre o inglês e o alemão. NP tem ainda quatro escolas particulares, entre elas uma escola de ensino médio e técnico – onde são ministradas aulas de língua alemã –, e uma escola cencista de ensino fundamental e médio – onde a língua alemã também é ministrada da educação infantil ao ensino médio. Além disso, existe uma Faculdade Cencista – FACENP –, a qual não oferece ensino de alemão.

Abaixo, uma ilustração para fins de localização do município de NP, descrito acima, e Morro Reuter, descrito a seguir.



Localização dos municípios de Morro Reuter e Nova Petrópolis (KÄFER, 2010, p. 24)

Para a testagem em contexto rural, optei em escolher uma escola em Morro Reuter (escola B) pelo fato de ser um município com o qual eu me identifique, no que concerne à língua e cultura local. Também, como explanado na introdução do presente trabalho, escolhi a região para sentir que, de alguma forma, estava dando a minha contribuição para a

desconstrução de mitos e preconceitos linguísticos cuja existência pude observar *in loco* durante o tempo em que lá vivi e, mais tarde, em uma pesquisa empírica realizada no âmbito do projeto na Universidade, que serviu para a minha monografia de conclusão de curso (vide SPINASSÉ et al., 2009).

Morro Reuter (MR), município das escolas B e C (integrada mais tarde à presente pesquisa), está localizado na região do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul, ao pé da Encosta da Serra do Nordeste. Emancipou-se no ano 1992, pertencendo antes à cidade de Dois Irmãos, que fazia parte da chamada “Colônia Velha” de São Leopoldo, fundada em 1824 por imigrantes alemães. Os imigrantes que povoaram MR vieram da região do Hunsrück, oeste da antiga Prússia, fugindo da crise econômica gerada pelas guerras napoleônicas na Europa (Cf. VIER, 1999).

Os alemães que se instalaram em MR, assim como procedeu com os demais imigrantes europeus, vieram para o Brasil em busca do “Eldorado”, motivados pelas promessas do Império brasileiro de torná-los cidadãos brasileiros, com direito a terras, gado, sementes e mudas para plantação, liberdade de culto e isenção de impostos por 10 anos. Motivado por tais ofertas, Mathias Mombach veio ao Brasil e foi a primeira pessoa a firmar moradia na região, em 1829. Mathias, que havia servido à guarda napoleônica, com o fim das guerras, vendo-se sem emprego e sem dinheiro, viu no Brasil a oportunidade de construção de uma nova vida.

Visando um lote maior de terras, que eram oferecidas pelo governo por serem de difícil acesso, em região isolada e habitada por índios, o ex-soldado transpôs morros e desafiou os riscos da mata fechada para se estabelecer nas terras desejadas, num local que acabou recebendo o nome de Walachai (hoje distrito de MR), que no alemão significa “lugar distante de tudo”. Por quase 20 anos, Mathias e sua família viveram sozinhos naquela região, até a chegada de novos moradores vilarejo.

A primeira escola do hoje município foi fundada em 1872, pelo imigrante alemão João Wagner. A criação dessa escola, ao lado da construção da primeira igreja, de confissão luterana, são consideradas os principais marcos no desenvolvimento do povoado. Já a origem do nome dado ao município não possui uma explicação consistente. Acredita-se que fosse para homenagear uma família de sobrenome Reuter, que se estabelecera na elevação de um dos muitos morros da região, onde mantinham uma estalagem que servia de paradoro para os tropeiros e suas mulas carregadas de mercadoria que passavam pela região (Cf. VIER, 1999).

Apesar de transcorridos mais de 140 anos desde a chegada dos primeiros alemães na região, em Morro Reuter, ainda hoje, é possível observar os traços da colonização alemã nos mais variados setores do município, através dos costumes, da culinária, das manifestações culturais e religiosas e através da língua de imigração, o hunsrückisch, que se mantém presente no repertório linguístico de uma parcela significativa de seus moradores. E por manter vivas tais características, Morro Reuter, assim como Nova Petrópolis, é um dos 14 municípios que formam a Rota Romântica, inspirada na *Romantische Strasse*, da Alemanha, que na versão sul-rio-grandense consiste na organização de uma rota turística, da qual fazem parte, somente, as cidades predominantemente colonizadas por imigrantes alemães¹⁴.

Com uma população de aproximadamente 6.000 habitantes, o município é referencial na educação por ter o índice de analfabetismo próximo a 0%, tendo sido escolhida a cidade-sede do Seminário Nacional de Educação. A localidade conta hoje com sete escolas municipais, que oferecem o ensino de alemão-padrão em seus currículos desde a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental, e uma estadual, que oferece somente inglês como língua estrangeira.

A fim de seguir uma linha explanatória clara, reforça-se aqui que um dos objetivos da pesquisa era testar atividades pedagógicas voltadas para a conscientização linguística dos alunos nas aulas de alemão como língua adicional em diferentes contextos. Em contato com o secretário de educação do município, este orientou-me que uma das escolas que mais se enquadrava dentro do que eu estava procurando era a escola municipal localizada no Walachai (aqui denominada como escola B). Ou seja, o referido distrito do município apresentava as características mais adequadas para a realização da testagem – um contexto rural no qual houvesse um número considerável de alunos bilíngues¹⁵ Pt-Hr, em uma comunidade na qual o dialeto fizesse parte do repertório linguístico de seus moradores.

O contato com a escola B deu-se através da diretora que, gentilmente, me recebeu e me apresentou à professora de alemão da instituição e declarou que a escola estava de portas abertas para a realização da minha pesquisa. E, realmente, senti-me acolhida, tanto pela professora, quanto pelos alunos dali. A professora de língua alemã permitiu que eu a

¹⁴ Em < <http://www.rotaromantica.com.br/pt-BR>>. Acesso em 3 de fevereiro de 2013.

¹⁵ . No presente estudo, “aluno bilíngue” referir-se-á ao conceito utilizado em Spinassé (2011, p. 3) que, a princípio, significa dominar duas línguas de forma a se comunicar ou poder vir a se comunicar satisfatoriamente em ambas, nas funções específicas que elas desempenham, dominando sua estrutura mesmo de forma não consciente. Quanto à forma como essas línguas foram adquiridas, serão consideradas a aquisição como L1 ou LA. E mais: o sujeito que não fala o dialeto, por exemplo, mas compreende tudo que lhe é dito nesta língua, será considerado também bilíngue, nesse caso, bilíngue passivo, ou seja, nossa denominação não está atrelada à quantidade de habilidades linguísticas dominadas. (Cf. SPINASSÉ, 2011)

acompanhasse em suas aulas em todas as turmas para observação e escolha dos grupos com quem, posteriormente, eu faria as aulas-teste.

A escola B tinha, quando das observações e da pesquisa, 86 alunos matriculados, entre a educação infantil e o 9º Ano do Ensino Fundamental. Quanto à estrutura, a instituição conta com 4 salas de aula, onde, numa delas, funciona também a sala de informática, uma biblioteca, um refeitório e um ginásio de esportes, em construção.

Já a escola C, uma escola municipal, de contexto rural, também no município de Morro Reuter, na comunidade de Fazenda Padre Eterno, acabou por ser incluída no presente estudo a convite da professora de língua alemã da escola B, que também é diretora e professora de língua daquela instituição. Conhecendo o meu trabalho desenvolvido na escola B, ela julgou ser interessante para a minha pesquisa que eu fosse conhecer os alunos daquela escola, que, segundo ela, era uma turma muito especial. E de fato, ela tinha razão.

O convite da diretora da escola, no entanto, à primeira vista, me pareceu impossível de ser aceito, tanto pela falta de tempo disponível quanto pelas características da turma: tratava-se de um pequeno grupo de alunos, de 4 a 11 anos de idade, numa única turma, multiseriada (da Educação Infantil ao 4º ano do Ensino Fundamental, doravante denominada T5). Como empregar as atividades de CL com um grupo tão heterogêneo, inclusive com crianças ainda não alfabetizadas? Contudo, essa oportunidade se desenhou para mim como a possibilidade de uma nova experiência, de descobertas e de aprendizado, e acabei aceitando o desafio.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo, conforme já apontado na introdução, tem por fim apresentar e testar propostas didáticas que sirvam como subsídio para o ensino de línguas, promovendo a conscientização linguística dentro da disciplina de alemão como língua adicional em comunidades bilíngues Pt-Hr. A justificativa de tal objetivo encontra-se em textos científicos como Altenhofen & Broch (2011), Schneider (2007), Spinassé (2005, 2009) e Bagno & Rangel (2005), que apontam a existência de preconceito linguístico no contexto da pesquisa e a falta de políticas que promovam a conscientização linguística nessas comunidades.

Desse modo, buscou-se adquirir conhecimentos sobre os assuntos aqui abordados bem como utilizá-los para uma aplicação prática. A metodologia utilizada, portanto, é de natureza aplicada, tal como caracterizam Da Silva & Menezes (2005, p. 20), cujo foco é gerar conhecimentos para a aplicação prática. Em menor escala, foi realizada uma abordagem quantitativa - visto que se utilizou a aplicação de questionário para se traçar um perfil dos grupos de pessoas com quem o trabalho foi executado e para observar os resultados imediatos das aulas de CL aplicadas - e, em maior escala, qualitativa, devido ao seu caráter exploratório, valendo-se do ambiente natural da sala de aula como fonte direta para observação, testagem e descrição das atividades ali realizadas para futura análise dos dados não quantificáveis e a interpretação dos fenômenos resultantes da pesquisa empírica.

No intuito de apresentar e testar atividades pedagógicas direcionadas para o contexto Pt-Hr que promovam a conscientização linguística do aluno, o presente estudo adotou, portanto, além da pesquisa bibliográfica, três procedimentos metodológicos distintos - observação em sala de aula, aulas-teste e aplicação de questionário (descritos nas sessões subsequentes), - em duas diferentes turmas de alunos - uma do contexto urbano, com alunos em sua maioria monolíngues, e uma do contexto rural, com alunos em sua maioria bilíngues - em aulas de alemão como língua estrangeira.

Pela natureza aplicada da pesquisa, assim como orienta Erikson (1990), procurou-se, a partir das observações em sala de aula, estabelecer vínculos de confiança mútua com os colaboradores do estudo, informando-os sobre os objetivos do trabalho para o qual estavam se propondo a contribuir (escolhendo a melhor forma possível de informá-los, sem comprometer os resultados esperados) e garantindo a preservação de suas identidades. Durante as observações, ainda, procurou-se seguir as orientações do referido autor quanto ao cuidado que

se deve ter de não perder de vista as questões que guiam a pesquisa, a fim de evitar o desvio do foco.

As observações em sala de aula realizadas como trabalho de campo envolveram os seguintes tipos de dados: as anotações de campo durante as observações, a redação das notas de campo, a coleta de materiais diversos (como, por exemplo, cópias utilizadas para o desenvolvimento de tarefas) obtidos no cenário da pesquisa e a realização de entrevistas informais. A redação de notas de campo, tanto das aulas observadas quanto das atividades aplicadas foi feita ao longo das aulas e, mais descritivamente, logo após, buscando preservar a maior riqueza de detalhes possível.

Devido ao curto espaço de tempo disponível para a pesquisa empírica e, conseqüentemente, ao número restrito de aulas-teste aplicadas, não foi possível realizar um estudo longitudinal, para averiguar, em longo prazo, o grau de desenvolvimento da consciência linguística os alunos. Portanto, a metodologia empírica aplicada, sob o aspecto temporal, foi transversal, concentrando-se apenas em um determinado espaço de tempo.

4.1 Observações em sala de aula – uma aproximação da pesquisadora com o meio pesquisado

Quando da formulação das metodologias de pesquisa, as observações em sala de aula, um dos instrumentos metodológicos, tinham como um dos objetivos conhecer o perfil de duas turmas de alunos em aulas de alemão como língua adicional em cada um dos contextos distintos previamente selecionados (vide Capítulo 3). Além disso, pretendia-se integrar a pesquisadora ao ambiente pesquisado, promovendo uma relação de confiança e comprometimento entre ela e os participantes. As observações realizadas também tiveram como finalidade encontrar justificativas para a real necessidade de realização de atividades de CL, verificando a postura dos alunos quanto à diversidade linguística local e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Note-se, portanto, que o objetivo de tais observações não tinha fins de análise didática, configurando, na verdade, uma tentativa de integração com a turma para coletar aspectos importantes que pudessem vir a sustentar a justificativa de uma abordagem multilíngue nos contextos selecionados para o presente estudo.

Quanto ao número de turmas observadas, no entanto, houve uma alteração quanto à pretensão inicial de observar apenas duas turmas, de contextos distintos. Ao ver-me envolvida pela motivação das professoras de alemão dessas escolas com relação ao trabalho que me propunha a desenvolver e pelo desejo delas de que eu as acompanhasse para observar também

outras turmas, deixei, por assim dizer, que a pesquisa seguisse seu fluxo natural. Assim, foram realizadas observações em sala de aula em duas turmas da escola A (em Nova Petrópolis – NP) e em três turmas da escola B (em Morro Reuter – MR). Na escola C não foram realizadas observações, em virtude do convite inesperado de aplicar as aulas-teste lá, quando faltava somente uma semana para o término do semestre de aulas. Em vista da oportunidade de trabalhar com mais um grupo de alunos as atividades de CL, optei por não colocar como empecilho para tal a não realização das observações.

Vale destacar que a escolha das turmas a serem observadas em cada escola não seguiu um parâmetro específico. Devido ao curto espaço de tempo disponível para as observações, a determinação das turmas dependeu apenas da compatibilidade de horários das aulas de alemão ministradas nas duas escolas selecionadas com os meus. Já a opção por trabalhar com dois contextos distintos, um urbano e outro rural, ambos, porém, com as raízes da imigração alemã fortemente preservadas, foi feita, como elucidado no capítulo anterior, para averiguar possíveis contrastes na postura dos alunos durante o desenvolvimentos das atividades em sala de aula, acreditando-se na hipótese de haver uma diferença de comportamento linguístico entre os alunos bilíngues e monolíngues em relação à língua minoritária presente na comunidade onde vivem.

Na escola A, onde iniciei com as observações, devido à possibilidade de observar duas turmas, surgiu a ideia de aplicar as aulas-teste em apenas uma delas, mas solicitar que ambas respondessem ao questionário. A finalidade desse procedimento era o de observar possíveis diferenças quanto às atitudes linguísticas dos alunos, comparando as respostas de quem participou das aulas de conscientização linguística com as de quem não participou. Na escola B, todos os alunos que responderam os questionários participaram das aulas-teste, já na escola C, foram realizadas somente as aulas-teste.

É sabido que para a validação de uma pesquisa com base científica o ideal seja que se trabalhe com pares semelhantes e objeto comum a ser pesquisado, quando a intenção é investigar as diferenças ou influências do meio. Contudo, buscou-se aqui a condução de um estudo não com fins comparativos, mas sim, um estudo em que fosse possível analisar e contrastar os resultados da experiência empírica entre os contextos rural e urbano, bem como entre as turmas de alunos de cada um desses contextos e proceder da mesma forma com o andamento das aulas-teste e com o resultado dos questionários utilizados.

4.2 Elaboração e aplicação de aulas-teste – Da teoria à prática

Em um segundo momento da pesquisa, foram realizadas aulas-teste em quatro turmas (com o objetivo de realizar as mesmas atividades com todos os grupos): uma inserida em contexto urbano (Escola A) e três, em contexto rural (Escolas B e C). As atividades pedagógicas desenvolvidas para as aulas tinham por objetivo trabalhar a conscientização linguística nas aulas de alemão como LA em comunidades com falantes bilíngues Pt-Hr, através de uma abordagem multilíngue. As tarefas foram elaboradas de modo a ocupar dois períodos de 50 minutos cada, disponibilizados pelas professoras. Nos grupos com os quais trabalhei, me apresentei como aluna de mestrado da UFRGS e que as atividades que faria com eles fazia parte de um trabalho meu para a faculdade.

A primeira atividade, intitulada “O aluno e suas origens – Cada um tem a sua história”, tinha como objetivo, tendo em vista que os sobrenomes muitas vezes carregam a história de uma língua, desenvolver a sensibilização e o respeito do aluno para com a história e a cultura do colega, a partir dos nomes de família existentes na turma. O aluno era convidado a apresentar para os colegas a origem e o significado de seu sobrenome (se houvesse), a partir de pesquisa prévia realizada com a família, solicitada na última aula observada na turma. A atividade também pretendia desenvolver a competência metalinguística do aluno, para que ele tomasse ciência de que, recorrendo ao seu pré-conhecimento linguístico, ele poderia encontrar pistas para a aprendizagem do alemão-padrão.

O roteiro dessa atividade consistiu em, primeiramente, escrever no quadro em letras grandes e de forma centralizada a palavra “*Familiennamen*”. O aluno, então, era convidado a escrever seu sobrenome no quadro e contar para a turma o que pesquisou sobre ele.

Em seguida, a ideia foi aproveitar os sobrenomes de origem alemã escritos no quadro, conduziu-se com os alunos uma reflexão morfo-fonêmica, comparando os sobrenomes com outras palavras que conhecem em alemão. Por exemplo, o sobrenome “*Schneider*” – ei com som de ai, igual como nas palavras “*Keine*” e “*Meine*” ou “*Neumann*” – eu com som de ói, como nas palavras “*Ei*” e “*Neu*”.¹⁶

Já a segunda atividade, sob o título “As línguas no mundo: Despertando a sensibilização para a diversidade linguística”, tinha como objetivo despertar a curiosidade do aluno para a diversidade das línguas, motivando-o a aprender novas línguas, bem como demonstrar a relação geográfica das línguas, debatendo sobre as diferentes origens e famílias

¹⁶ Tal atividade já havia sido realizada no meu trabalho de conclusão de curso, em 2009 (vide SPINASSÉ et al., 2009) e, por ter-se mostrado efetiva, resolvi realizá-la, também, nesta pesquisa.

linguísticas. Ainda, no campo da metalinguística, era nosso intuito também promover a intercompreensão para que o aluno veja como se tornar apto a compreender outras línguas.

O roteiro de tal atividade consistiu em afixar no quadro um mapa mundi e espalhar sobre a mesa do professor imagens referentes a cada país, cuja língua os alunos ouviriam a seguir. Assim, seria colocado o áudio com a música “Ai se eu te pego”, do cantor brasileiro Michel Teló, gravada em sete diferentes línguas (japonês, mandarim, inglês, alemão, hunsrückisch, português e espanhol).

Em seguida, foi solicitado aos alunos que identificassem as línguas que ouviram e escolhessem a imagem (APÊNDICES A a H) que julgavam corresponder ao país que fala tal língua, fixando esta imagem no quadro e escrevendo o nome da língua. Os alunos, ainda, foram orientados a utilizar o mapa-múndi para fixar as figuras no quadro. Por exemplo: a figura da Alemanha próxima à figura da Espanha, a figura do Japão do lado oposto ao Brasil, e assim por diante.

Após essa atividade, foi distribuída uma cópia (APÊNDICE I) com duas frases escritas em diferentes línguas. Os alunos, então, em duplas, foram orientados a identificá-las, completando as lacunas e ao concluírem a tarefa, perguntei, de modo a promover com eles uma reflexão linguística: “Quais línguas são totalmente diferentes?”; “O que faz uma língua ser diferente da outra?”; “Quais línguas vocês notaram que são mais parecidas?”; “Existem palavras que são iguais ou parecidas em algumas línguas? Quais? Por quê?”; e por último, “O dialeto falado na região onde vocês moram também é uma língua? Qual é o nome dado a este dialeto? Por quê?”.

Na terceira atividade, para a qual dei o nome de “Sacola-surpresa”, foram selecionados alguns objetos cuja pronúncia era a mesma em alemão padrão e em hunsrückisch, bem como alguns objetos cujas palavras tinham pronúncia diferente nas duas línguas. Esses objetos foram colocados dentro de uma sacola não transparente e foi solicitado que um aluno por vez, fosse até a sacola, colocasse a mão dentro dela, escolhesse um objeto e sem tirá-lo da sacola, tentasse adivinhar o que era.

Ao descobrir o que era, o aluno deveria falar o nome do objeto em alemão e em hunsrückisch e caso não soubesse, poderia pedir a ajuda dos colegas. Desse modo, as palavras foram sendo listadas no quadro para que os alunos visualizassem melhor as semelhanças e diferenças. Após o término dessa atividade, o intuito era promover uma discussão com os alunos sobre o porquê das semelhanças (mesma origem, preservação da língua, etc.) e diferenças (influência do português, variação linguística, etc.).

O objetivo da atividade *Sacola-surpresa* foi tornar conscientes as semelhanças e as diferenças entre o hunsrückisch, língua falada na comunidade, e o alemão padrão, língua ensinada na escola. Além disso, objetivou-se, também, desenvolver no aluno bilíngue Pt-Hr a autoestima, ao verem que sua língua materna pode lhes fornecer algumas pistas na aprendizagem do alemão, e nos colegas monolíngues, desenvolver a sensibilização para com a variedade linguística falada na comunidade, promovendo uma discussão a cerca das línguas e variedades.

Certamente existem línguas com as quais temos mais contato, outras menos. Algumas das quais gostamos mais, outras menos. Algumas, também, achamos mais difíceis, outras, mais fáceis. Partindo desse pressuposto, a quarta e última atividade, sob o título “A morada das línguas”, foi promovida a fim de verificar a relação dos alunos com a sua língua e com as línguas da comunidade.

Tal atividade desenvolveu-se da seguinte forma: foi distribuída uma folha de ofício em branco para os alunos. Nela, eles deveriam desenhar a si mesmos e, para as partes do seu corpo, citar uma língua, justificando por escrito, o motivo pelo qual escolheu atribuir para aquela parte do corpo determinada língua. Expliquei, a fim de exemplificar, que no meu coração, eu colocaria o dialeto alemão hunsrückisch, pois era a língua dos meus avós, a quem eu amava muito (exemplos ANEXOS 1 a 4).

4.3. Questionário – um *feedback* dos participantes envolvidos na pesquisa empírica

No terceiro e último momento da pesquisa, através de questionário, procedeu-se uma coleta de dados, tanto dos alunos quanto dos professores das turmas, a fim de se ter um perfil das pessoas com quem o trabalho foi desenvolvido. Com o questionário aplicado aos professores, pretendia-se, especificamente, conhecer o ponto de vista desses profissionais acerca da diversidade linguística local e dos materiais que eles têm disponíveis para atender às especificidades locais.

O objetivo específico do questionário voltado para os alunos era o de verificar os efeitos imediatos das aulas aplicadas e fazer com que esta tarefa envolvesse as famílias dos estudantes, de modo a conduzi-los para uma reflexão acerca das variedades linguísticas, a partir do que foi trabalhado nas aulas-teste. Para que se pudesse estabelecer um comparativo sobre esses efeitos, uma das turmas com ensino de alemão como língua adicional observadas na escola A foi convidada a responder ao questionário, sem que tivessem tido uma aula com as atividades de CL, aplicadas às demais turmas.

O questionário direcionado para os professores continha seis perguntas (modelo no APÊNDICE K). A primeira delas, a fim de verificar se o contexto linguístico influenciaria na escolha dos materiais foi: “De que forma é escolhido o material didático de ensino de alemão? Existem critérios de escolha? Quais são estes critérios?”.

A segunda pergunta (Você utiliza os materiais didáticos fornecidos pela escola? Atribua uma porcentagem para tal utilização), combinada com a terceira (Você sente alguma carência em relação a materiais pedagógicos ou programas de ensino na sua área de atuação específicos para o contexto onde atua?) foi elaborada com o objetivo de observar se os professores entrevistados apontariam alguma carência ou necessidade de adaptação dos materiais didáticos utilizados pela escola.

As demais perguntas, com a intenção de obter a opinião dos professores sobre os respectivos assuntos foram: (4) Os materiais de apoio (livros didáticos, vídeos) possibilitam, na sua concepção, um trabalho de reflexão com os alunos acerca do contexto linguístico e cultural em que vivem? (5) De um modo geral, os alunos mostram-se motivados em aprender a língua alemã? A que você atribuiria a motivação ou a falta dela? (6) Em sua opinião, de que forma a realidade linguística da região influencia nas aulas de alemão?

Ao final das aulas-teste, os alunos da T1, T3 e T4 também receberam um questionário (APÊNDICE L), a ser preenchido em casa, com a ajuda dos pais. A intenção, com isso, era conduzir a família a uma reflexão linguística, em que o aluno tivesse a oportunidade de usar os conhecimentos adquiridos nas aulas-teste. Desse modo, além dos dados identificadores, as perguntas foram elaboradas de modo que se pudesse observar a influência das atividades e reflexões que desenvolvi com as turmas durante as aulas por mim ministradas nas respostas dos alunos. Também respondeu ao questionário a T2, do 7º ano do Ensino Fundamental, da escola A (de NP), que não participou das aulas-teste, pelos motivos já especificados na subseção 4.1.

5. UM RELATO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NA SALA DE AULA: ANSIEDADE, MOTIVAÇÃO E SUPERAÇÃO DE DESAFIOS

Antes de iniciar com a descrição das aulas observadas e das aulas-teste para o ensino de língua alemã com enfoque no desenvolvimento de conscientização linguística, considero relevante mencionar a receptividade com que a direção das escolas, bem como as professoras de alemão das turmas com as quais trabalhei, acolheram a mim e a minha proposta de trabalho. Durante o período de estruturação da fase empírica desta pesquisa, ao entrar em contato com outras escolas por mim pré-selecionadas durante o projeto da pesquisa, deparei-me com a resistência e a total falta de interesse de algumas delas em receber uma pesquisadora na instituição. Já as escolas A, B e C, desde o meu primeiro contato com elas, demonstraram estar de portas abertas para o que eu chamo de “intercâmbio de conhecimento entre escola e universidade”.

Em ambos os municípios, Nova Petrópolis e Morro Reuter, considerei importante apresentar minha proposta de trabalho para as professoras das turmas com as quais iria trabalhar, ressaltando que a contribuição delas, tanto durante minhas observações como no decorrer das aulas, seria para mim valiosa e de suma importância. O tempo que teria entre as observações e a aplicação das aulas-teste era restrito; com certeza, muitas características e fatos importantes da turma não chegariam a meu conhecimento se não fosse a participação das professoras, que muito colaboraram para que eu conseguisse aproveitar ao máximo o período que passei em cada uma das escolas.

A seguir, tratarei das atividades realizadas nas escolas de forma alternada, comentando aspectos das escolas A e B ao mesmo passo. Na última seção deste capítulo, contudo, trato, especificamente, da experiência com a escola C. Por se tratar de uma turma de alunos diferenciada (vide Capítulo 3) tanto pela sua heterogeneidade quanto pela média de idade dos alunos, mas, no entanto, bastante peculiar quanto ao uso da língua – todos bilíngues Pr-Hr, falantes, predominantemente, do hunsrückisch – optei por reservar uma seção exclusiva para a descrição do andamento da aula com atividades de CL nessa escola de Fazenda Padre Eterno.

5.1. As aulas observadas

Iniciei com as observações na escola A, em Nova Petrópolis, que corresponde ao contexto urbano da pesquisa e oferece no seu currículo o alemão como língua estrangeira a partir do 6º ano, dois períodos semanais. Lá, então, acompanhei durante duas semanas, as aulas de alemão em duas turmas – 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, ambas com a mesma professora. Devido à distância entre Porto Alegre, cidade onde resido, e Nova Petrópolis, procurei concentrar as observações das aulas num só dia, no qual o 6º ano (doravante denominada T1) tinha dois períodos corridos e o 7º Ano (T2), somente um período, o que totalizou, portanto, seis horas de observação.

O livro didático utilizado pela escola para o ensino de alemão é o “Wie geht’s”, que, segundo a justificativa da professora, foi escolhido por ser o mais barato, tendo em vista a condição financeira dos pais dos alunos, já que não é a escola que os fornece. De acordo com a editora, esse livro foi elaborado para atender às necessidades específicas de estudantes de língua alemã no Brasil. Contudo, de quais especificidades se tratam?

O que pude observar na turma do 6º ano do Ensino Fundamental (T1), foi a divisão da turma por afinidades e, entre elas, ao que me pareceu, relacionadas à questão das origens. Explico: Os alunos que, desde o nascimento, cresceram em Nova Petrópolis, ou seja, 50 % da turma, pareciam estar mais integrados e, nos momentos de atividades em grupo, procuravam sempre permanecer juntos, ao passo que “os de fora”, com exceção de poucos, ficavam sozinhos aguardando que a professora determinasse as duplas ou constituíam pares entre si.

Visivelmente ciente dessas questões, a professora, durante as minhas horas de observação, sempre formou os grupos de maneira que ficassem bem mesclados. Por exemplo, quem tinha facilidade com a matéria era convidado a formar par com um colega que estivesse menos familiarizado com a língua alemã. Abra-se parênteses ao fato de que os alunos oriundos de famílias de origem alemã, e principalmente aqueles que em casa tinham contato com a língua de imigração, seja através dos pais ou dos avós, eram os que demonstravam mais criatividade e facilidade na execução das tarefas passadas pela professora.

Enquanto os alunos realizavam as atividades solicitadas pela professora, eu procurei circular entre os alunos e, ao mesmo tempo em que eu lhes prestava auxílio, ia coletando alguns dados, informalmente. Foi assim que uma aluna, muito aplicada e dedicada ao exercício que estava fazendo, me contou que nasceu em Porto Alegre, mas que já morara em duas ou três cidades antes de vir morar em NP. Relatou que estava gostando muito de morar em Nova Petrópolis e por isso queria aprender a falar alemão, para conseguir se integrar

melhor com as pessoas e, futuramente, conseguir um emprego na cidade. Comentou também que gostava de formar dupla com a colega ao lado, porque ela falava alemão em casa e por isso “ia bem na aula”. Essa mesma colega, em um dado momento, foi solicitada por outro, que disse “Amanda¹⁷, vem cá ajudar, tu sabe mais, tu fala o dialeto”.

Em uma determinada atividade, primeiramente, a professora solicitou que os alunos, em duplas, elaborassem e escrevessem no caderno um diálogo na língua alemã, com base no conteúdo do livro didático “*Wie geht’s*”. Já num segundo momento, a professora, talvez no intuito de querer realçar o que já havia me adiantado antes de entrarmos na sala de aula – de que os seus alunos falantes do dialeto ou com maior contato com essa língua, apresentavam melhor desempenho nas atividades em sala de aula – solicitou que as duplas fossem à frente do quadro e lessem o diálogo elaborado para o restante do grupo.

Com essa atividade, duas questões acabaram me chamando a atenção: a primeira delas foi a reclamação de alguns alunos, que se negavam a atender às solicitações da professora, justificando “ah, sora, eu não sei falar essa língua”, ou ainda, “é só pros outros ficarem rindo da gente” mas que, no entanto, acabavam atendendo à solicitação, demonstrando empenho. A segunda questão a que me atentei foi a fluidez com que os alunos bilíngues Pt-Hr leram os seus diálogos. Destaca-se, ainda, que, embora os diálogos elaborados estivessem escritos no alemão-padrão, em alguns momentos, certas frases como “*Ich weiß nicht*” e “*Wollen wir Fußball spielen?*” acabaram sendo pronunciadas por esses alunos como “*Ich wess net*” e “*Wollen wir Fußball spiele*”, sem resultar em observação da professora ou de algum colega quanto a essa questão de interferência.

Enquanto que na T1 a professora procurou usar bastante a língua alemã, tanto em diálogos quanto ao dar instruções, na turma do 7º ano (T2), as aulas transcorreram em português na maior parte do tempo. Neste grupo também pude circular entre os alunos enquanto realizavam suas atividades, o que me possibilitou um enfoque também individual da turma.

Os alunos se dispersavam facilmente e pareciam estar mais interessados em interagir entre si a ter aula. Observei também uma divisão de grupos, mas de caráter comportamental – havia o grupo dos, por assim dizer, hiperativos, e havia o grupo, uma minoria, dos mais concentrados na aula. Quanto à motivação, notou-se nesse grupo que os estudantes bilíngues Pt-Hr se dedicavam mais na realização das tarefas e frequentemente eram solicitados pelos colegas com mais dificuldade a lhes prestar ajuda, no que prontamente atendiam à solicitação.

¹⁷ Os nomes dos alunos constantes nos relatórios das aulas observadas e das aulas-teste são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes.

Durante a realização de exercícios de compreensão audiotextual, os estudantes com certo grau de bilinguismo em hunsrückisch precisaram somente ouvir o texto em alemão uma vez para conseguir completar o exercício, ficando em dúvidas em poucos momentos, quando surgiam palavras que não são comuns ao dialeto local. No entanto, durante a execução de uma tarefa que consistia em ouvir uma palavra em alemão e associá-la a uma figura, todos os alunos, sem exceção, souberam associar a palavra “*Frühstück*”, já na primeira vez que escutaram, à figura correspondente.

Na escola B, em Morro Reuter, contexto rural da pesquisa, os alunos tem um período de aula de alemão como língua estrangeira por semana, desde a Educação Infantil até o 5º Ano do Ensino Fundamental. Há somente uma professora de alemão para atender todas as turmas e de acordo com ela, a escola não utiliza livro didático por motivos financeiros e também, devido ao número restrito de aulas, de forma que ela mesma providencia o material a ser trabalhado nas aulas. A convite dela, durante duas semanas eu acompanhei as aulas de alemão nas três turmas multisseriadas da escola, totalizando seis horas de observação.

Durantes as observações na turma da Educação Infantil, com crianças entre 4 e 6 anos de idade, as aulas foram ministradas em língua alemã na quase totalidade do tempo, sendo, porém, a interação dos alunos com a professora ora em português, ora em hunsrückisch. Segundo a professora, o que possibilita usar prioritariamente a língua alemã com a turma é o fato de todos os alunos falarem o dialeto¹⁸ em casa. Destaca-se também a motivação do pequeno grupo de alunos, que com a chegada da professora, comemoravam e colaboravam com as atividades por ela propostas, sem nenhuma dispersão. Ao final da primeira aula, perguntei, então, à professora, se os alunos se comportavam sempre assim ou o motivo de tal postura era a minha presença, no que ela respondeu ser essa a postura habitual deles.

Os alunos do 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental formam uma turma multiseriada (também denominada neste estudo como “T3”) e dentre eles, apenas dois dos 18 alunos disseram não falar o dialeto em casa. No entanto, um deles, ao ser solicitado pela professora a pegar uma cadeira para ela (solicitação feita em língua alemã), o mesmo respondeu “Jo” e foi buscar uma cadeira.

Como de costume, sempre que possível procurei circular entre o grupo e assim, durante uma conversa com um dos alunos, que fazia questão de demonstrar ser o mais familiarizado com o hunsrückisch, esse relatou que usa o dialeto quando quer falar alguma

¹⁸ A palavra “dialeto” é utilizada como sinônimo para a variedade linguística Hunsrückisch (Cf. INSEL, 2011).

coisa que os “*brasilione*¹⁹” não devam saber. Perguntei, então, a quem ele se referia quando falava “os *brasilione*”, no que respondeu “ah, esses que vem de fora”. Casualmente ou não, com as classes unidas e dispostas de modo a formar a letra “U”, esse aluno sentava em uma das extremidades, enquanto que os alunos de descendência não germânica estavam sentados na extremidade oposta.

Da turma multiseriada do 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental (doravante também denominada “T4”), formada por 10 alunos, 3 alunos informaram que vivem na comunidade há menos de quatro anos e não tem na família falantes de hunsrückisch. Assim como procedeu nas outras turmas, a professora me apresentou para o grupo e deixou que eu contasse para a turma um pouco da minha história. Em seguida, ao registrar as presenças na lista de chamada, perguntou por um aluno, no que outro logo respondeu “*Is net hier*”.

Um dos alunos, que veio morar em Walachai com seis anos de idade, comentou, em certo momento, que apesar de não saber falar o dialeto local, entende alguma coisa. Já outra aluna, que também vive há pouco tempo na comunidade e não tem descendência germânica, mostrou-se o tempo inteiro incomodada com a aula e complementou o comentário do colega dizendo “eu não entendo nem quero entender essa língua”. Ela, inclusive, e com o apoio do terceiro colega não falante hunsrückisch, insistia, a todo o momento, que a professora falasse em português. No entanto, a professora falava praticamente somente em língua alemã e por esse motivo, escutei essa aluna, por inúmeras vezes, dizer “Que saco”.

No período anterior à aula que estava observando, os alunos haviam assistido a um desenho com tema natalino, em alemão. Com isso, a professora perguntou para a turma se todos haviam compreendido as falas no desenho e os alunos monolíngues se manifestaram, dizendo que não compreenderam nada, já os bilíngues disseram ter entendido bastante coisa. Um deles, inclusive, comenta “Sora, no filme o *Pelsnikel* tinha outro nome” e depois, demonstrando orgulho, conta para a professora que durante o desenho ele traduziu algumas falas do desenho para aqueles que não entenderam o que estava sendo falado.

Pude observar também, em outro momento, que quando a professora solicitou, em alemão, que a turma escrevesse a data do dia no caderno, a aluna que antes havia afirmado não compreender nada do que a professora falava na língua germânica, respondeu, impacientemente, que já havia feito isso. Essa mesma aluna, durante a realização da atividade em que cada um deveria ler um trecho de um texto, ao chegar na sua vez, reclamou dizendo que não queria ler, porque os outros gostavam de rir dela. Por fim, motivada pela professora,

¹⁹ O termo “*brasilione*” é utilizado para fazer oposição às pessoas que não são de origem alemã. (Cf. INSEL, 2011, p.80)

acabou fazendo a leitura da parte que lhe cabia. Porém, com outro aluno, também monolíngue, a professora não teve o mesmo êxito. Esse se negou a fazer a atividade e pude notar, inclusive, que ele não realizou nenhuma das atividades propostas, ficando o tempo inteiro desenhando no seu caderno ou fazendo brincadeiras com os colegas.

Ao contrário desses dois casos isolados, o restante da turma mostrava-se bastante motivada com a aula, sendo os alunos que usam a língua de imigração nas suas relações do dia-a-dia os mais participativos. A professora falava basicamente o tempo inteiro em alemão e os alunos esforçavam-se também em falar. Um deles, que anteriormente havia comentado comigo que ele e sua mãe falavam “*en bisschen* de dialeto”, até chegou a comemorar ao aprender certa palavra em língua alemã, dizendo que poderia usá-la em casa com a mãe.

Em outra situação, enquanto ouviam uma música relacionada aos meses do ano e as datas comemorativas e acompanhavam a letra dela em fotocópia, Mateus, o aluno bilíngue mais participativo da T1nunciou sua descoberta, dizendo “Profe, agora eu descobri uma coisa: toda palavra que termina com *er*, tem som de *a*”. A professora, então, elogiou e seguiu com aula, esclarecendo algumas questões de vocabulário da música. Primeiramente, ela perguntou para o grupo se eles sabiam o que significava *Dann fängt das Ganze schon wieder von vorne an* e o mesmo aluno logo se adiantou, dando a tradução da frase. Em seguida, a professora pergunta “*Was feiern man im August?*” e novamente é ele quem responde “o *Papntag*”. A docente assente com a cabeça e comenta “*Ja, der Fathertag*”.

Em certos momentos pude observar na turma que os alunos bilíngues falavam entre si em hunsrückisch, principalmente quando queriam contar algum fato engraçado, no entanto, um deles - o mesmo que relatei ser o mais participativo do grupo – sempre procurava deixar os colegas não falantes do dialeto a par dos assuntos comentados por eles. Da mesma forma, sempre que alguém não compreendia o que professora falara em alemão, podia contar com a ajuda dos colegas, que sempre se prontificavam a serem os “tradutores da turma”.

Por fim, tanto na escola A quanto na escola B, foi possível observar que há uma postura neutra das professoras diante da diversidade linguística local e da língua minoritária hunsrückisch. Não houve, por parte delas, em momento algum, comentários depreciativos quanto à língua alóctone; e, embora se tratasse de uma aula de alemão, em que a forma padrão da língua é ensinada, o uso do hunsrückisch – que foi muito utilizado pelos alunos durante as aulas, tanto como recurso de aprendizagem, quanto como estratégia de comunicação (a fim de evitar o uso da língua portuguesa) – não foi abordado ou questionado pelas docentes.

5.2. As aulas-teste

As atividades desenvolvidas e aplicadas nas escolas A, B e C tiveram por objetivo revelar aos alunos a riqueza da diversidade linguística, representada na sala de aula pelos falantes de dialetos, além de mostrar a relação daquela variedade com o alemão-padrão, promovendo uma reflexão metalinguística e, ainda, contribuir para o desenvolvimento da sensibilização para com outras línguas e culturas, despertando o interesse deles para a aprendizagem de novas línguas. Assim, a proposta das aulas ministradas foi testar essas atividades, adaptadas a partir de projetos de conscientização linguística como o Ja-Ling e o LALE. Já a efetividade dessas atividades, pretendeu-se avaliar, em parte, nas respostas dadas pelos alunos no questionário.

1ª Atividade – Sensibilização para com a origem e cultura do outro.

Partindo de um dos princípios básicos apresentados por Cummins & Swain (1986, p. 80) – o princípio da interdependência das línguas, – que defende a ideia de que quanto melhor conhecemos a nossa língua materna e a nossa cultura, tanto melhor estaremos aptos a aprender outras línguas –, buscou-se, num primeiro momento, iniciar o trabalho com as apresentações dos alunos sobre sua origem, buscando interpelá-los sobre sua origem, seus costumes e sua cultura.

Tanto na T1 da escola de Nova Petrópolis, quanto na T3 e T4 da escola de Morro Reuter, ao entrar na sala de aula, logo foi possível perceber a curiosidade e a ansiedade com que as turmas, sem exceção, me aguardavam para a aula. Iniciamos com os alunos apresentando o que haviam pesquisado sobre os seus sobrenomes, conforme tarefa abaixo, passada pelas professoras das turmas, a meu pedido, no último dia das minhas observações em aula: “Pergunte a seus pais ou avós sobre a origem e o significado do sobrenome da família”. Complementei explicando que na próxima aula eles contariam para os colegas o que pesquisaram, apresentando um pouco da história de cada família.

Em Nova Petrópolis, escola A, optei por trabalhar com os alunos do 6º ano (T1), por terem concentrados os dois períodos de língua alemã em um mesmo dia, ao contrário da T2 (7º ano do Ensino Fundamental). Com 20 alunos em sala de aula, então, iniciei escrevendo em letras bem grandes no centro do quadro “*Familiennamen*”. Solicitei que um aluno por vez se levantasse, contasse para a turma o que pesquisou e escrevesse no quadro o seu sobrenome, a origem e o significado dele. Somente dois alunos não realizaram a pesquisa, mas mesmo

assim, participaram da atividade, escrevendo seu sobrenome no quadro. Sem que fosse necessário pedir, alguns alunos da turma, voluntariamente, se arriscaram a dizer quais poderiam ser a origem e o significado do sobrenome desses dois colegas. Apesar de toda a turma participar, pude perceber que os alunos de descendência alemã estavam mais motivados com a atividade.

À medida que as crianças se apresentavam, era interessante perceber a surpresa dos colegas de classe ao verem surgindo no quadro sobrenomes de origem árabe, espanhola, polonesa, “brasileira”, italiana, etc. Em vista disso, aproveitei aquele momento, e de forma bastante espontânea, perguntei um pouco sobre a culinária, a língua e os costumes de cada uma daquelas famílias que estavam sendo listadas no quadro. Um aluno, inclusive, fez o seguinte comentário: “Olha, todo mundo pensa que só tem alemão em Nova Petrópolis.” E, assim, ao decorrer dessa atividade, pude observar que na turma, de repente, o colega ao lado passou a despertar mais o interesse dos demais colegas. Em outras palavras, ficou claro que o trabalho com a pesquisa da origem e do significado dos sobrenomes propiciou uma espécie de autodescobrimento da turma.

Em um segundo momento, partindo de pesquisa prévia, fiz notar que muitos dos sobrenomes estão ligados à profissão exercida por algum antepassado e exemplifiquei dizendo que “*Schneider*” significa “alfaiate”, “*Ritter*”, “cavaleiro”; informei que podem também estar ligados a adjetivos peculiares de um ancestral, como “*Klein*” (pequeno), “*Braun*” (moreno) e “*Jung*” (jovem); e, expliquei ainda, que os sobrenomes também podem indicar a origem geográfica da pessoa, como o sobrenome português “Coimbra”, características de certa região onde viveram os antepassados, como “Pedroso”, ou ainda, alguma planta típica do local onde viveu algum antepassado, como “*Oliveira*”.

Perguntei à turma se poderiam me dar outros exemplos e um aluno quis saber o *que* significava o meu sobrenome. Respondi dizendo que “*Käfer*”, em alemão, significa besouro, e que na Alemanha o automóvel fusca, por ter o formato parecido com o de um besouro, é também conhecido por “*Käfer*”. Ninguém perguntou o porquê desse sobrenome, o que, de certa forma, me trouxe um pouco de alívio, uma vez que eu mesma já havia pesquisado e não encontrara a resposta. A turma inteira demonstrou interesse e curiosidade pelo assunto, contribuindo com exemplos e questionando o porquê de certos sobrenomes

Já em um momento posterior, pretendeu-se promover uma reflexão morfo-fonêmica do hunsrückisch, ainda com base no princípio da interdependência das línguas, ou seja, tendo em mente que a criança aprende com maior facilidade a língua adicional/estrangeira quando conhece melhor o funcionamento da sua língua materna. A partir dos sobrenomes de origem

alemã escritos no quadro, procurei promover uma reflexão morfológica e fonética de algumas palavras em língua alemã, tendo em vista que, apesar da minha proposta didática estar mais voltada para uma aula sobre línguas e não de língua, estávamos numa aula de língua alemã.

Busquei demonstrar como, a partir de alguns sobrenomes, comuns a todos ali presentes, era possível obter pistas sobre a forma de escrever e pronunciar palavras em alemão. Usando o sobrenome “*Schneider*” como exemplo, pedi que os alunos me dissessem como se pronunciava tal palavra. Em coro, todos pronunciaram /ai/ no encontro vocálico /ei/, assim como eu imaginava. Primeiramente, eu destaquei o /ei/ na palavra, mostrando que apesar de estar escrito daquela forma, todos leram com o som de /ai/. Então, solicitei que me dessem exemplos de outras palavras ou sobrenomes com as mesmas características e várias palavras forma surgindo. Em seguida, fiz o mesmo com o “*sch*” de “*Schneider*”, com o /er/ no final de palavras como “*Becker*”, com o /eu/ de “*Neumann*”, etc.

Em Morro Reuter, escola B, na multiseriada, com dez alunos do 4º e 5º anos (T4) presentes, procurei trabalhar da mesma forma como trabalhei em Nova Petrópolis, porém, poucos fizeram a pesquisa sobre a origem e o significado de seus sobrenomes, o que adiantou o andamento da aula. À medida que os alunos se apresentavam, notei que houve uma falha na compreensão do que havia sido solicitado. Os alunos que realizaram a pesquisa falaram do local de seu nascimento, onde já residiram e como foram morar no Walachai. Mesmo assim, tentei repetir o que fiz em Nova Petrópolis, fazendo-os refletir sobre qual poderia ser a origem ou o significado de seus sobrenomes, explicando de onde eles poderiam ter surgido. Porém, a atividade não produziu o mesmo efeito.

A participação foi mais efetiva e demonstrou ser mais motivadora na realização do trabalho morfo-fonêmico, a partir dos sobrenomes de origem alemã. E a colaboração foi mais efetiva por parte dos alunos falantes do hunsrückisch. Os alunos há pouco tempo inseridos naquele contexto participaram somente como espectadores, repetindo a todo o momento frases como “Ah, sora, eu não sei alemão” “Ah sora, não olha pra mim que eu não sei nada” e mesmo com as minhas tentativas de estimulá-los a participar e de integrá-los à atividade, eles demonstravam resistência.

Em vista dessa resistência, perguntei para Aline, uma aluna monolíngue em português, qual era o sobrenome do colega Mateus, que eu sabia ser de origem alemã. Prontamente ela respondeu “*Eich*” pronunciando o encontro vocálico /ei/ com som de /ai/, como no alemão-padrão. E assim, sublinhei no quadro o encontro vocálico desse sobrenome. Logo após, escrevi no quadro a palavra “*Wein*” e, alertando a turma de que eu gostaria que somente a colega Aline respondesse, solicitei que ela pronunciasse o que eu havia acabado de escrever.

Como eu já esperava, ela pronunciou o [vəjn]. Em tom amistoso, então, falei para ela “Aproveita a cola”, que estava no quadro – e apontei para a palavra “*Klein*”, sublinhando o encontro vocálico. A menina rapidamente se corrigiu e falou [vajn].

Com tal atividade procurei demonstrar para os alunos, principalmente para aqueles que não falam o dialeto, que usando o conhecimento linguístico que eles adquirem na comunidade, é possível obter pistas para o aprendizado do alemão-padrão na sala de aula. Ao mesmo tempo, quis mostrar que as características linguísticas da região não devem representar um obstáculo e sim, um apoio para aquisição da nova língua.

Na T3 (turma multiseriada do 2º e 3º Ano), com 18 alunos, cerca de 50 % deles realizaram a pesquisa sobre a origem e o significado do sobrenome. Mesmo assim, os que fizeram, trouxeram dados como a idade dos pais, dos avós, local de nascimento e o signo dos membros da família, o que me pegou totalmente de surpresa, de modo que, em um primeiro momento, eu não soube como dar continuidade àquela atividade.

Ao final das apresentações, com os sobrenomes escritos no quadro, considerei oportuno explicar o que significa “origem da família.” Após, solicitei que olhassem para os sobrenomes listados no quadro e me dissessem qual a possível origem de cada um deles. Esse tipo de atividade, feita verbalmente, não se mostrou eficiente com a turma. Os alunos se dispersavam muito rapidamente e não conseguiam se concentrar na atividade, sendo difícil até mesmo mantê-los sentados. Acredito que nessa turma eu não tenha alcançado o objetivo desejado – o de sensibilizá-los para as diferentes origens e culturas existentes na comunidade – devido à imaturidade do grupo e à didática utilizada.

Apesar do insucesso com essa primeira tarefa na turma, julgo necessário, no futuro, o aperfeiçoamento e a adaptação da atividade em questão, e não, a sua exclusão. Isso porque é visível nessas séries iniciais a exclusão dos colegas que vieram de outros contextos, ou que não falam o dialeto local. Um aluno, por exemplo, chegou a comentar comigo que ele e seus colegas usavam o dialeto para que os colegas “de fora” não entendessem o que estavam falando.

Ao buscar realizar a estratégia de conscientização morfo-fonêmica a partir dos sobrenomes, me deparei com o que pensei ser outra dificuldade – uma parte da turma ainda não estava completamente alfabetizada. No entanto, resolvi correr o risco e segui fazendo o mesmo que havia feito nas outras turmas e fui surpreendida com a participação de todos. Novamente, os alunos falantes de hunsrückisch foram os que mais contribuíram com exemplos, mas, dessa vez, alguns não falantes do dialeto também citaram algumas palavras.

Ressaltei, com isso, que mesmo não sabendo falar o dialeto, convivendo entre os falantes da língua, é possível aprender muitas coisas que poderão ser úteis nas aulas de alemão na escola.

2ª Atividade – As línguas no mundo: Despertando a sensibilização para a diversidade linguística

Primeiramente, tanto na T1, quanto na T3 e na T4, expliquei para os alunos no que consistiria a atividade. Ouviríamos uma música gravada em diferentes línguas, destacando que a língua não se repetiria, devendo eles prestar atenção, a fim de identificar as línguas que estavam ouvindo. Em seguida, em grupo, teriam que escolher uma das imagens dispostas sobre a mesa que julgavam ser a correspondente ao país da língua que ouviram e fixá-las no quadro, seguindo a disposição dos países conforme o mapa-múndi. Objetivando uma aula descontraída e também por uma questão de praticidade, acabei optando pela música “Ai se eu te pego”, do cantor Michel Teló, que ficou conhecida mundialmente e, por isso, tem gravações disponíveis no *youtube* em várias línguas. Apresentei para os alunos a gravação dessa música em seis diferentes línguas/versões: japonês, hunsrückisch, inglês, espanhol, alemão e mandarim, sucessivamente, dando entre elas somente o tempo necessário para a anotação do nome da língua em que a música estava sendo cantada.

A versão em hunsrückisch, gravada pelo grupo “Só alegria”, do interior do Rio Grande do Sul, quase que por unanimidade nas turmas, rapidamente foi identificada como sendo “alemão”. Foi interessante observar que no momento em que a música começou a tocar, houve um entusiasmo geral, talvez pela identificação com a melodia, bem característica das bandas alemãs da região, talvez pela identificação com a língua. Na T4, um aluno bilíngue, nascido e crescido na região, chegou a levantar de sua cadeira e ensaiar alguns passos de “bandinha”, dança típica das festas nas colônias de imigração alemã. Já na versão alemã da música, os três grupos tiveram mais dificuldades em identificar a língua e acabaram dando as mais variadas sugestões. A razão de isso ter acontecido pode se dever ao fato de que os alunos, os quais anteriormente identificaram a música cantada em hunsrückisch como sendo língua alemã, descartaram a hipótese de que estaria repetindo uma língua, visto que explicitiei logo no início da atividade que eles ouviriam a mesma canção em diferentes línguas, que não se repetiriam.

Gosto de ressaltar que essa atividade motivou todas as turmas. Antes que eu colocasse as músicas para tocar uma segunda vez, os alunos ficaram debatendo entre si as suas opiniões

a respeito das línguas que ouviram. Logo chegaram à conclusão de que necessitariam ouvir as músicas novamente, para poder distinguir melhor as línguas. Em NP, um aluno bilíngue Pt-Hr, ao ouvir uma segunda vez a versão em hunsrückisch, acabou por identificá-la como “o nosso dialeto”, por reconhecer algumas palavras da língua. Na T4, o mesmo aluno que anteriormente levantou para dançar a música, identificou a letra como sendo “o alemão que a gente fala aqui”. Na T3, dos alunos do 2º e 3º ano, procurei auxiliá-los pausando e eu mesma repetindo, primeiramente, a música em hunsrückisch e depois na língua alemã, para que eles conseguissem fazer a distinção. Quanto às outras versões da música, esse último grupo apenas “chutava” as línguas, sem parar para prestar atenção ou refletir sobre o que estavam ouvindo.

Os alunos das três turmas, 1, 3 e 4, também apresentaram dificuldade em distinguir as versões chinesa e japonesa – o que já era esperado – e todos chegaram à mesma conclusão: são duas línguas totalmente diferentes das outras que ouviram, mas muito parecidas entre si. Aproveitei o ensejo, então, para promover com os alunos uma reflexão acerca das famílias linguísticas e da variação da língua no tempo e no espaço, falando de suas causas e efeitos, fazendo as seguintes perguntas: “O alemão e o dialeto falado na região onde vocês moram são línguas iguais ou diferentes?”, “São da mesma família?” “Como explicar que duas línguas tão distantes geograficamente pertençam à mesma família linguística?” Um aluno da T1, de NP, de pronto, respondeu a essa última pergunta que uma das causas seria a imigração.

Pude observar a existência se uma consciência linguística por parte dos alunos, principalmente dos bilíngues Pt-Hr, que em todas as atividades, inclusive, eram os primeiros a se manifestar e dar a sua opinião.

Quando perguntei se o hunsrückisch poderia ser considerado como sendo alemão, em NP, o aluno Carlos, bilíngue, logo tratou de dizer que alemão e hunsrückisch eram duas línguas diferentes, que a primeira era mais usada para a escrita e a segunda, mais para a oralidade. Uma colega complementou dizendo que era como no português – “A gente fala de um jeito e escreve de outro”. Em Morro Reuter, o aluno Mateus, da T4 chegou a levantar da cadeira e a discursar como um pequeno adulto, cheio de razão, fazendo “não” com o dedo – “Não, professora, a língua que a gente fala aqui é mais simples, esse alemão que a gente aprende na escola é mais chique”. Nesse momento questionei se realmente era assim outro já rebateu o colega, dizendo: “Claro que é a mesma língua, só que a gente pronuncia diferente as palavras”.

Em ambas as escolas, expliquei que o alemão e o dialeto são duas línguas distintas, mas com características em comum, pois são originárias da mesma família. Perguntei então, se uma dessas línguas era a mais correta e na escola A, os alunos logo fizeram questão de

ressaltar que não existe uma língua mais certa que a outra e que, portanto falar o dialeto não significa falar errado. Tal postura pareceu ser algo já internalizado por eles, a partir do discurso da professora, que tanto nas nossas conversas informais quanto no preenchimento do questionário, demonstrou ter uma consciência linguística e interesse em desenvolvê-la com os alunos.

Em seguida, questionei, nos três grupos de onde havia surgido o dialeto falado na região onde vivem e a resposta geral foi “daqui”. Desse modo, fiz uma breve contextualização, de forma resumida, sobre a história da imigração alemã para o sul do Brasil, salientando a origem geográfica e histórica do hunsrückisch, nome esse que, aparentemente, desconheciam até então. Atente-se para o fato de que esse foi um dos poucos momentos em que consegui a total atenção dos alunos da T3.

Em relação à identificação das imagens relacionadas a cada língua, a T1, em conjunto, conseguiu realizar a atividade com êxito, com exceção de duas imagens, das quais eu já havia previsto a dificuldade, mas as mantive propositalmente. A primeira delas era do Rio Uruguai e a segunda, do centro urbano do Estado do Espírito Santo. Ambas foram incluídas para chamar a atenção dos alunos para o fato de que o hunsrückisch, dialeto falado em suas comunidades, também pode ser encontrado, com algumas variações, em outros Estados e até, em outros países, como é o caso do Uruguai.

Na T3, os alunos identificaram somente a gueixa e a associaram, alguns, à língua chinesa e outros, à japonesa. Ao olharem para a imagem da Rota Romântica, até comentaram sobre a sua beleza, porém não conseguiram associá-la à região. Já na T4, os alunos se saíram melhor, apresentando dificuldade, além daquelas já previstas, apenas com a bandeira da Inglaterra.

O próximo passo da atividade consistiu em os alunos completarem as lacunas de duas frases escritas em diferentes línguas (APÊNDICE I). A T1, de NP, compenetrada, conseguiu completar o exercício, tendo me consultado algumas vezes. A T4, de MR, teve um pouco mais de dificuldades e demonstrou desinteresse na atividade, com exceção, é claro, do aluno bilíngue Pt-Hr Mateus, que se mostrava sempre motivado e participativo. Já com a T3, com alunos do 2º e 3º ano, enfrentei bastante dificuldade. Grande parte deles ainda não estava completamente alfabetizada e também, não conseguiam compreender o que estava sendo solicitado. Como já estava terminando o meu período com o grupo, a solução encontrada por mim naquele momento foi pedir que tentassem realizar a atividade em casa, com a ajuda dos familiares e que a me entregassem na próxima aula.

Concluída essa parte, solicitei para as turmas que observassem as frases e lacunas que haviam completado e observassem as semelhanças e diferenças entre as línguas. Em seguida, fui tecendo com os alunos uma reflexão acerca das famílias linguísticas, de modo a reforçar o que eu já havia comentado com eles em atividade anterior. Por fim, perguntei aos grupos se o dialeto poderia ser considerado uma língua e as turmas ficaram divididas nas respostas. Procurei explicar então, de forma simplificada, que o hunsrückisch também deve ser considerado uma língua, que segue um conjunto de regras e pode adquirir diferentes valores, e exemplifiquei.

3ª Atividade – Sacola-Surpresa

A T1, em NP, tinha um número maior de alunos e acabamos nos estendendo além do tempo que planejara na primeira atividade. Já com as T3 e T4, ao contrário, a atividade transcorreu com mais celeridade, devido ao número menor de alunos, dentre os quais a maioria não havia realizado a pesquisa da origem dos sobrenomes, acabou sobrando tempo. Por esse motivo, a terceira atividade, para a qual dei o título de Sacola-Surpresa, foi desenvolvida somente com as T3 e T4 e, como descrevo adiante, também na T5, na escola de Fazenda Pe. Eterno.

Em ambas as turmas da escola B, ao entrar na sala de aula com a sacola, que chamava a atenção pelo tamanho, os alunos logo demonstraram curiosidade pelo o que havia dentro dela e apresentaram comportamento bastante agitado, fazendo suposições. Porém, quando pedi a palavra, todos silenciaram para ouvir qual seria o trabalho a seguir.

Um por um, os alunos eram convidados a vir até a mesa da professora (na verdade, não foi necessário chamá-los, visto que quando um colega terminava a tarefa, o outro já estava ao lado, aguardando a sua vez), onde estava a sacola, e com os olhos vendados tentavam adivinhar, pelo toque, o objeto que tinham nas mãos. Assim que adivinhavam, eu perguntava como se falava o nome daquele objeto em hunsrückisch e, em seguida, em alemão e listava as palavras no quadro em ambas as línguas. Se alguém não soube responder, poderia pedir ajuda aos colegas. Os alunos bilíngues, sem exceção, souberam nomear os objetos no dialeto, porém, na T3, nenhum aluno soube dizer o nome do objeto em alemão, de modo que eu acabei fornecendo as respostas. Em ambas as turmas, os alunos monolíngues não souberam nomear os objetos na variedade linguística local e acabavam solicitando a ajuda dos colegas na língua alemã padrão, contudo, nomearam 70% das palavras.

Como eu já esperava, quando um aluno retirou da sacola um vestido, sendo falante bilíngue Pt-Hr ativo, logo falou “Oh, das is en *Rock*”. Confirmei, dizendo sim, que no dialeto falamos “*Rock*”, e perguntei a tradução daquela palavra para o alemão, mas não obtive resposta, tendo, então, eu a fornecido para a turma. Propositadamente, incluí também na sacola-surpresa uma saia, sabendo que no dialeto os falantes utilizam a palavra *Rock* tanto para nomear “saia” quanto “vestido”. E assim, ao definir o objeto em mãos no hunsrückisch, o aluno disse “Um *Rock*, também”, ninguém sabendo nomear o objeto na língua alemã.

Ao final da atividade, formou-se no quadro a tabela comparativa abaixo:

Objeto (em português)	Denominação em Hunsrückisch	Denominação no alemão-padrão
prato	Teller	Teller
boneca	Poppie	Puppe
automóvel	Carre/Auto	Auto
livro	Buch	Buch
colher	Leffel	Löffel
telefone	Telefon	Telefon
Vestido	Rock	Kleid
Saia	Rock	Rock
Avião	Luftschiff	Flugzeug
celular	celular/Telefon	Handy

A partir dessa tabela resultante dos dados, então, refleti com os alunos as semelhanças do dialeto com a língua padrão, bem como os possíveis motivos das diferenças. A reflexão, no entanto, foi mais efetiva na T4 (4º e 5º Ano do Ensino Fundamental), onde quem mais contribuiu com colocações foram os alunos bilíngues, mas com a atenção do restante do grupo. Já na T3, (2º e 3º Ano do Ensino Fundamental), foi difícil manter a concentração dos alunos na atividade, pois estavam mais interessados em brincar com os objetos da sacola-surpresa, de tal forma que não consegui conduzi-los a uma reflexão acerca das palavras listadas no quadro, fazendo eu mesma uma exposição linguística reflexiva a partir daquelas palavras.

Minha ideia inicial era sortear alguns alunos para escolher um objeto da sacola, porém, no momento da aula logo pude perceber que isso geraria uma frustração nos demais, visto que todos estavam entusiasmados em participar da “brincadeira”. Na T4, com 8 alunos, haviam

objetos suficientes para que todos participassem. Contudo, como resolver essa questão na T3, onde havia 18 alunos presentes e apenas 10 objetos na sacola-surpresa? A solução encontrada por mim foi, quando todos os objetos já haviam sido trabalhados, recolocá-los na sacola, para que o restante da turma também participasse da tarefa. Apesar de repetir os objetos já denominados pelos colegas, o restante da turma manteve-se motivada com a atividade, que acabou servindo como um reforço do que fora visto inicialmente.

4ª Atividade: A morada das línguas

A quarta e última atividade – na qual os alunos deveriam desenhar a si mesmos e, para as partes do seu corpo, citar uma língua, justificando por escrito, o motivo pelo qual escolheu atribuir para aquela parte do corpo determinada língua – transcorreu sem muitos fatos a destacar. Em todas as turmas, a grande maioria dos alunos realizou com motivação a tarefa (exemplos nos ANEXOS 1 a 4). Porém, alguns a concluíram muito rápido, o que me pegou de surpresa, visto que eu não havia elaborado uma atividade extra, para casos de necessidade, como esse, por exemplo.

Ao analisar os desenhos, a primeira coisa que pude observar foi a minha falha em ter exemplificado para os alunos como a atividade deveria ser feita. Isso, porque, como é possível observar nas justificativas (APÊNDICE J), acredito que o exemplo possa ter sugestionado as respostas de alguns alunos. Relevante destacar, porém, a quantidade de vezes que os alunos da T4 (e mais adiante veremos também que o mesmo ocorreu na T5, na escola em Fazenda Pe. Eterno) fizeram menção à palavra “hunsrückisch”, visto que os grupos, em sua totalidade, pelo que pude me informar com eles, vieram a conhecer tal denominação somente durante as atividades das aulas-teste. Ao fato de apenas alunos das turmas T4 e T5 mencionarem o hunsrückisch em seus desenhos, atribuo à maior proximidade e proficiência na língua minoritária observadas em ambas as turmas durante a minha permanência nas duas escolas.

5.2.1 Escola C: o grande desafio

A escola C está localizada no distrito de Fazenda Padre Eterno, a cerca de 20 km do centro da cidade de Morro Reuter e seu acesso se dá, prioritariamente, por vias de estrada de chão. O distrito leva esse nome devido a um capelão que viveu nessa região nas primeiras décadas do século XVI, Ignácio Coelho dos Santos, que ficou conhecido por suas práticas

religiosas. O hoje distrito, primeiramente, consistia em uma grande propriedade (sesmaria) que originou, mais tarde, os municípios de Sapiranga, Nova Hartz e parte de Campo Bom. Do primeiro morador da comunidade de Fazenda Padre Eterno é sabido somente que se chamava Francisco e que era descendente português. Discípulo de Jacobina Maurer²⁰, ele se estabeleceu na localidade após o massacre dos Muckers, para se refugiar das perseguições aos seguidores da chamada “seita”.²¹

Apesar da origem portuguesa de seu fundador, com a chegada dos imigrantes alemães, foram eles que predominaram na região, cultivando sua cultura, sua língua e sua religião. Tal fato pode ser constatado no documentário da cineasta nascida em Morro Reuter, Rejane Zilles, que retrata fidedignamente a realidade das pessoas que vivem naquela comunidade e em comunidades vizinhas, como a de Walachai, da qual o filme leva o nome. Com base no documentário, a principal atividade econômica da localidade de Fazenda Padre Eterno é a agricultura; a outra alternativa de trabalho, para quem não deseja trabalhar na plantação e cultivo de alimentos, é o setor calçadista da região. A língua que predomina no meio familiar e no convívio social é o hunsrückisch, ficando o português para situações mais formais ou para conversar com os não falantes da variedade linguística local.

A escola da comunidade, pertencente à rede municipal, conta com uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, duas salas de aula e uma quadra de esportes e tem matriculados 11 alunos, que compõe uma turma multiseriada, da Educação Infantil ao 4º Ano do Ensino Fundamental. A característica peculiar do grupo, e que me motivou a ir até aquela escola, é todos serem falantes bilíngues Pt-Hr, sendo, inclusive, a língua de imigração o principal meio de comunicação entre professores, funcionários e alunos dessa instituição, pelo que pude observar.

Ao aproximar-me da escola, logo avistei todos os alunos sentados, muito bem organizados e disciplinados, na área externa da escola. Estavam, segundo a diretora, ansiosos aguardando a minha chegada. Quando surgiu o convite da diretora e professora da instituição, imaginei que ela estava me cedendo alguns períodos seus com a turma, assim como havia acontecido na escola de Walachai. No entanto, aquelas crianças estavam ali no turno inverso ao das aulas, especialmente para participar da minha aula. Tão ou mais importante para mim foi saber que a diretora, com o seu próprio veículo, foi buscar em casa os alunos que moravam em pontos distantes da escola, visto que não havia disponível transporte escolar para aquele

²⁰ Jacobina Maurer foi a fundadora de um movimento messiânico, formado por um grupo de imigrantes alemães, conhecidos como os “muckers”, cuja tradução em português significa “falsos santos”. Disponível em: < www.riogrande.com.br/historia/temas_muckers.htm > Acesso em 24 de fevereiro de 2013)

²¹ Disponível em < <http://www.verdepertolugares.com.br/node/836> > . Acesso em 24 de fevereiro de 2013

turno. Tais informações me pegaram de surpresa, a ansiedade e o peso da responsabilidade que eu sentira ao entrar nas outras turmas com as quais trabalhei, intensificou-se naquele momento, e comecei a pensar que a aula que eu havia planejado para o grupo não estava à altura do que eles realmente mereciam.

Sabendo da heterogeneidade acerca da idade que existia entre os alunos, planejei e conduzi a aula de uma forma um pouco diferente das aulas ministradas anteriormente, nas turmas 1, 3 e 4. Na sala de aula, com a presença de 15 alunos, com idades entre 04 e 11 anos, me apresentei para a turma e convidei-os a formar um semicírculo com as classes, justificando que assim poderíamos conversar melhor.

Iniciamos com a atividade “O aluno e suas origens – Cada um tem sua história”²². Escrevi no centro do quadro a palavra “*Familiennname*” e perguntei ao grupo o que esta palavra significava, no que uma aluna do 4º ano respondeu, solicitamente. Comentei que eu estava curiosa para ouvir as histórias que tinham para contar e solicitei para um aluno sentado em uma das pontas do semicírculo iniciasse, contando o que havia pesquisado. Timidamente, ele me perguntou “Em alemão²³, professora?”, de forma que deixei ao critério dos alunos a escolha da língua. Porém, todos optaram por se apresentar na língua minoritária local.

Para a minha surpresa, após se apresentarem dizendo o nome e a idade, toda a turma, sem exceção, narrou como os pais se conheceram, contando sobre a cidade onde nasceu, o número de irmãos, o que gosta de fazer e no que a família trabalha. Alguns contaram também a quantidade de animais que tinham em casa e o que a família plantava na roça.

Primeiramente, pensei em intervir, reforçando que a pesquisa solicitada era sobre a origem da família, e explicar o que isso significava. No entanto, estava sendo tão interessante ouvir aquelas crianças narrando as suas histórias – que percebia-se terem treinado antes para isso – em que podia-se notar um sentimento de orgulho por parte delas ao perceberem que eu me mostrava interessada no que estavam me contando, que resolvi ser apenas uma boa ouvinte.

Ao término das apresentações, perguntei ao grupo, de forma descontraída, se sabiam falar alemão e, logo em seguida, se o “alemão” que eles falavam na comunidade era o mesmo falado na Alemanha. Os alunos que se manifestaram, responderam sim, que sabiam falar alemão e que se tratava da mesma língua falada no país europeu, mas complementaram: “Só que lá eles falam de um jeito diferente”; “O meu pai disse que já falou com um alemão da

²²A diretora e professora da turma havia encarregado-se da tarefa de solicitar aos alunos que pesquisassem a origem e o significado de seu sobrenome para apresentarem na aula.

²³ Pelas minhas impressões, o aluno estava se referindo ao dialeto local.

Alemanha e conseguiu entender tudo que ele falava”; ou ainda, “Aqui a gente fala mais simples, o alemão deles é mais, mais... chique”. Questionei as colocações, perguntando “Será?” e passei a contar uma história, que procurei descrever abaixo da forma mais próxima de como a contei no dia da aula. Criei a história com o objetivo de fazê-los compreender refletir sobre a questão linguística local, de uma forma acessível:

“Era uma vez, um rapaz, de nome Fritz e uma moça, de nome Frida, que se conheceram dentro de um navio, quando abandonaram a Alemanha para virem ao Brasil, há muito tempo atrás, porque as coisas no país deles não andava nada bem. O Fritz era de uma região da Alemanha onde as pessoas falavam um tipo de dialeto, já a Frida, que era de outra região, falava outro tipo de dialeto. Acontece que o Fritz e Frida se apaixonaram e quando chegaram ao Brasil, decidiram se casar.

Casados, os dois foram morar numa colônia de alemães e, aos poucos, a Frida estava falando algumas palavras no dialeto do Fritz. Já o Fritz, que ia muito para a cidade vender feijão e batata, acabou aprendendo a falar português, para conseguir fazer negócio com os fregueses. Em casa, então, ele ensinava um pouco dessa língua para a Frida. O mesmo também aconteceu com outras famílias que vieram da Alemanha para o Brasil. E assim, desse modo, foram surgindo novas línguas entre os colonos aqui no Brasil, resultantes da mistura de dialetos alemães com o português brasileiro. Os filhos do Fritz e da Frida, por exemplo, desde pequenos aprenderam a falar uma dessas línguas, que é chamada de hunsrückisch (escrevi a palavra no quadro), porque o Fritz fazia parte de um grande grupo de imigrantes alemães que vieram de uma região da Alemanha chamada Hunsrück e falava essa variedade.”

Então, expliquei para turma que a língua (ou o dialeto, como chamam) a qual eles e as demais pessoas da região falam (inclusive eu) não deve ser considerada “alemão”, e sim, que tem origem na língua alemã, ou seja, uma variedade do alemão, com semelhanças e diferenças, mas com o mesmo valor linguístico. Falei, ainda, que essa variedade recebe o nome de hunsrückisch, a mesma falada pela família do Fritz e da Frida, na história que contei. Em seguida, abri para questionamentos.

Os alunos quiseram aprender a pronunciar corretamente a palavra hunsrückisch, dizendo que falariam para os pais, em casa. Também perguntaram o que havia acontecido na Alemanha para os alemães terem abandonado o seu país de origem e se eu era professora de hunsrückisch em Porto Alegre.

Logo após, eu perguntei ao grupo quais as línguas, além do hunsrückisch, que eles acreditavam ter semelhanças com o alemão e os alunos maiores (porque os menores pareciam estar hipnotizados pela minha fala e pelo diálogo com os colegas, que mal se movimentavam

em suas classes) mencionaram o inglês. Solicitei alguns exemplos, que fui listando no quadro. Em seguida, perguntei quais línguas tinham semelhanças com o português, e mais uma vez o grupo de alunos mais velhos citou o espanhol e o italiano. “E vocês sabem por que essas línguas têm semelhanças?”, questionei e, não obtendo resposta, expliquei para a turma, de forma simples e sucinta, sobre a questão das famílias linguísticas e de como uma determinada língua pode fornecer pistas para o aprendizado de outra.

A atividade seguinte, a “Sacola-surpresa”, realizada a fim de que os alunos da Educação Infantil também pudessem participar mais ativamente, realizamos somente por meio oral. Assim como ocorreu na Escola B, também em Morro Reuter, com a turma do 3º e 4º ano, todos souberam nomear os objetos em hunsrückisch, sem necessitar a ajuda dos colegas. Também, tanto a palavra “saia” quanto “vestido” disseram eles que em hunsrückisch se fala “*Rock*”. À medida que os objetos foram sendo adivinhados e traduzidos para o dialeto, eu mencionava as palavras também em alemão (com exceção das palavras “*Auto*”, “*Telefon*” e “*Buch*”, que foram traduzidas do português pelos alunos), fazendo-os perceber as semelhanças entre as línguas e justificando as diferenças, quando do meu conhecimento.

O trabalho seguinte consistiu em ouvirmos a música “*Backe, backe Kuchen*” (ANEXO 5), que selecionei considerando o seu vocabulário simples, com palavras semelhantes ou iguais ao hunsrückisch. Incluí tal atividade por haver na Turma crianças de 4 a 6 anos, não alfabetizadas, para as quais, em um momento posterior, a partir dessa canção, passaria uma determinada tarefa, enquanto realizaria com os alunos do Ensino Fundamental a atividade “A morada das línguas”, para a qual era necessário que o aluno soubesse escrever.

No primeiro momento, solicitei aos alunos que ouvissem a música, primeiramente, em silêncio, para depois acompanhá-la cantando junto. Espontaneamente, alguns começaram a bater palmas, seguindo a melodia da canção, e o restante do grupo acabou repetindo o mesmo gesto, de modo que a atividade transcorreu de forma bem descontraída. Para a minha surpresa, na segunda vez que a música tocou, timidamente, o grupo já cantarolou junto algumas partes.

Assim que ouvimos pela terceira vez a música (a pedido dos alunos, pois eu havia planejado ouvirmos somente duas vezes), perguntei ao grupo, em língua alemã, quais foram os ingredientes utilizados na canção para fazer o bolo e solicitei que anotassem esses ingredientes no quadro. Após a listagem das palavras, questionei os alunos se não estava faltando algum ingrediente, pois na música dizia que para assar um bolo precisava-se de sete coisas e eles haviam listado apenas cinco. Então, para ajudá-los, ouvimos a música mais uma vez e, como eu já esperava, acrescentaram apenas mais um ingrediente, pois o sétimo, “*Safran*”, acredito não ser uma palavra do repertório linguístico cotidiano deles, podendo ser

esse o motivo de não a terem a identificado na canção. Contudo, antes de seguir para a próxima tarefa, elogiei o grupo, dizendo que com os conhecimentos do dialeto, eles conseguiram compreender a música que ouviram na língua alemã “da Alemanha”.

Por fim, enquanto os alunos do Ensino Fundamental, alfabetizados, realizavam a atividade “A morada das línguas”, convidei as crianças da Educação Infantil a desenharem um bolo. Ao final da aula, elas apresentaram o desenho – descrevendo suas características, como ingredientes, sabor e cobertura – ao restante da turma, que escolheria um deles para comprar, caso o bolo fosse real. Minha preocupação era a de que algum dos “bolos” não fosse escolhido, gerando frustração, porém não foi o caso, pois todos os alunos conseguiram vender o seu produto.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na primeira parte deste capítulo, retomo, inicialmente, os objetivos traçados para o presente estudo, bem como as perguntas de pesquisa iniciais. Já nas seções subsequentes, procuro responder a tais questões, através de uma análise sobre as metodologias de pesquisa utilizadas para este estudo, bem como dos resultados e dos dados gerados a partir delas.

A experiência empírica desta dissertação de mestrado teve por objetivo, a partir de uma reflexão acerca dos fundamentos de uma abordagem plural voltada para a conscientização linguística, buscar e testar formas de incluí-la como prática pedagógica nas aulas de alemão-padrão como LA em contextos bilíngues Pt-Hr, a fim de indicar caminhos para um trabalho efetivo, voltado às especificidades linguísticas da região. A fim de dar respaldo ao objetivo traçado, portanto, as perguntas norteadoras do presente estudo foram:

- 1) Qual é o grau de presença do hunsrückisch dentro dos contextos bilíngues?
- 2) Como os professores de alemão trabalham com as especificidades linguísticas da região onde atuam?
- 3) De que forma os alunos bilíngues Pt-Hr enxergam a sua língua materna e como lidam com ela no aprendizado do alemão-padrão?
- 4) E os alunos não falantes de hunsrückisch, como se sentem nesse contexto?
- 5) De que forma o “ser” ou “o não ser bilíngue” influencia no desempenho das aulas de alemão com língua adicional?
- 6) Quais materiais didáticos vêm sendo utilizados no contexto a que me proponho pesquisar?
- 7) De que forma estes materiais são utilizados em sala de aula?
- 8) Estes materiais didáticos abordam ou oferecem abertura para a discussão sobre as variedades linguísticas?
- 9) Quais práticas pedagógicas poderiam ser desenvolvidas do ensino de alemão-padrão como LA em comunidades falantes de língua próxima, de modo a contemplar a diversidade linguística local e o pré-conhecimento linguístico dos alunos?

O presente estudo, guiado por essas questões, buscou encontrar respaldo para a inclusão de uma abordagem plural no ensino de línguas, de modo a promover a CL. Suas respostas podem ser identificadas ao longo da análise que segue neste e no próximo capítulo.

6.1 Sobre as aulas observadas

O meu objetivo com a observação das aulas de alemão-padrão como língua adicional foi conhecer o perfil das turmas com as quais iria trabalhar atividades com enfoque na conscientização linguística. Através da interação com os alunos e professores, pretendia criar com eles uma relação de confiança e cumplicidade, demonstrando que eu estava ali presente acompanhando-os para evoluir no meu aprendizado como professora de alemão e que eles tinham muito a contribuir para isso. Ao mesmo tempo, buscava justificativas para a realização de atividades voltadas ao desenvolvimento da CL dos alunos, observando a postura deles diante da diversidade linguística local e o conteúdo trabalhado em aula.

Como forma de conhecer e de me aproximar das turmas de alunos, bem como dos professores e diretores das escolas, as observações demonstraram ser imprescindíveis e efetivas. Como descrevi no subcapítulo 5.1, a permissão das professoras para que eu circulasse entre os alunos e interagisse com eles durante as aulas, permitiu com que criássemos, assim como eu havia planejado, um vínculo bastante amigável, sem exceção. Já no segundo dia de observações, conhecia um pouco da história de cada um dos participantes da pesquisa e os alunos sentiam-se à vontade com a minha presença, de modo que para as aulas-teste eu já estava bem integrada com os grupos.

Na sala de aula, tanto no contexto urbano (T1 e T2) quanto no contexto rural (T3 e T4) pude observar que o hunsrückisch, variedade linguística presente em todas as turmas em um grau significativo (mais de 50% nas turmas 1, 3 e 4 e aproximadamente 40 % da T2), é usado como uma ferramenta no aprendizado do alemão-padrão. Os alunos bilíngues Pt-Hr frequentemente recorrem à língua minoritária em frente a uma dificuldade no vocabulário do alemão-padrão e muitas vezes, é possível notar algumas transferências do dialeto para a língua alemã. Tal questão vai de encontro à ideia apresentada por Cummins (1996), de que a aprendizagem de uma língua não ocorre de forma isolada – a experiência em uma língua, de acordo com o autor, contribui para o desenvolvimento de outra. Vilalba (2002) descreve tal fenômeno como uma estratégia de aprendizado, ou ainda, como uma forma do aprendiz compensar suas insuficiências na língua - o que, de forma alguma, deve ser visto como algo

negativo, visto que, a visão da autora também é a de que a transferência pode contribuir positivamente no aprendizado de uma nova língua.

Também são eles, os alunos bilíngues, com raras exceções, os mais participativos nas aulas e dos quais, inúmeras vezes, pude ouvir a realização de *links* entre o dialeto e a língua alvo, principalmente nas T3 e T4 – o que revela, sob o meu ponto de vista, a existência de certo nível de consciência linguística entre eles. Justamente sobre esse estabelecimento de *links* nos fala Candelier et al (2004), ao apresentar tal fenômeno como uma das estratégias para uma abordagem plural a ser adotada no ensino de línguas. Em tal abordagem, denominada pelo autor como “Ensino e aprendizado integrado entre línguas ensinadas”, o aluno integra, através do estabelecimento de *links*, os conhecimentos que tem em uma língua em outras línguas, facilitando, assim, o acesso ao aprendizado da língua alvo.

Quanto à atitude dos professores diante da presença da língua minoritária local na escola, posso afirmar que, tanto na escola A (em Nova Petrópolis) quanto na escola B e C (em Morro Reuter), há uma postura implícita de aceitação do dialeto na sala de aula (talvez pelo fato delas também terem crescido e se desenvolvido como falantes bilíngues Pt-Hr). Não percebi atitudes negativas tão menos atitudes que estimulassem o uso do dialeto na sala de aula. No entanto, em ambas as escolas, no discurso das professoras, os alunos falantes de hunsrückisch, segundo elas, apresentam maior facilidade no aprendizado do alemão-padrão. Durante as aulas observadas, tanto na escola A quanto na escola B, sempre que algum aluno apresentava alguma dificuldade, as professoras o orientavam, ou elas mesmas indicavam, a pedir ajuda para algum colega, que em cem por cento dos casos, era algum aluno bilíngue. Sob esse aspecto, estudos como o de Steffen (2008) e Markmann (2009) veem para dar embasamento à ideia apresentada pelas professoras, dos quais é possível depreender que, indiferente da variedade, o dialeto contribui para a aprendizagem de sua língua próxima.

Em Nova Petrópolis, a professora, a fim de demonstrar para mim o que estava dizendo sobre a maior facilidade dos alunos bilíngues, em certo momento de leitura, solicitou, primeiramente, que dois alunos não falantes de hunsrückisch lessem um diálogo para o restante da turma, em seguida, solicitou o mesmo também a uma dupla de alunos bilíngues. Esses últimos, com algumas interferências do dialeto, leram com maior fluidez e menos dificuldade o texto em relação aos alunos monolíngues. Em Morro Reuter, por sua vez, a professora aconselhou que eu observasse como era possível ministrar as aulas de alemão-padrão como LA utilizando a maior parte do tempo a própria língua alvo, devido à significativa presença da variedade linguística alemã em sala de aula, algo que, segundo ela, não seria possível em um contexto de alunos monolíngues, somente.

Talvez essa atitude, de um modo sutil, contribuísse para reforçar a divisão das turmas em grupos. Em Nova Petrópolis, pelo que pude observar na T1, o grupo estava dividido entre aqueles que vivem na cidade há mais tempo, na sua maioria falantes bilíngues Pt-Hr, e aqueles que estão morando ali há menos tempo, na sua maioria monolíngues, faltando, portanto uma integração dos dois grupos. O mesmo também ocorreu nas turmas observadas na escola B, onde, inclusive, ouvi relatos dos alunos bilíngues de que utilizavam o dialeto quando, de alguma forma, queriam excluir os colegas “de fora”.

Já para os alunos monolíngues, como pude observar, o fato dos colegas falarem, ao lado do português, o hunsrückisch, parece ser um fator positivo, pois julgam que a aprendizagem do alemão-padrão se torna mais fácil com o dialeto, sendo ele, portanto, visto como uma vantagem. No entanto, os alunos monolíngues também sentem que os colegas utilizam o dialeto para excluí-los em determinados momentos, deixando-os assim, com um sentimento de insegurança, como indicam os resultados obtidos através da questão de número 12 dos questionários (vide APENDICE M). Tal sentimento, acredito, acaba se manifestando nas aulas, onde foi possível perceber a relutância desses alunos em participar das atividades orais, com medo de se tornarem alvos de deboche dos demais colegas.

A ideia de que a aula de alemão-padrão serve para aprender o alemão “correto” também estava presente nos grupos que observei, embora sabendo que essa não é a ideia sustentada pelas professoras das turmas, que demonstraram possuir uma consciência linguística bastante avançada. Em ambas as escolas, no entanto, apesar das oportunidades que via surgir, em nenhum momento houve alguma atividade voltada à conscientização linguística com os alunos.

O livro “Wie Geht’s”, utilizado na escola A, segundo a professora, foi escolhido pelo seu baixo custo e por ser um livro que, segundo a editora, foi “desenvolvido para atender às necessidades específicas de estudantes de língua alemã no Brasil²⁴”. Contudo, não consegui identificar no livro quais seriam essas especificidades. Observei bastantes atividades com vocabulários relacionados aos esportes, principalmente o futebol, e a animais da fauna brasileira. Talvez sejam essas as especificidades de que trata o livro, porém, no meu ponto de vista, em nada privilegiam a pluralidade linguística e cultural do contexto brasileiro, como orientam os autores citados ao longo deste texto.

Na escola B, a direção optou por não utilizar o livro didático e fica o professor responsável por desenvolver ou selecionar as atividades a serem trabalhadas e da mesma

²⁴ Ed. FREITAG. Disponível em <http://freitageditora.blogspot.com.br>

forma como na escola A, não observei qualquer tipo de atividade que fosse além de trabalhar vocabulário, leitura e compreensão textual, além de atividades de escrita.

Apesar de, na escola C, em Fazenda Pe. Eterno, como já frisado anteriormente, eu ter realizado somente as aulas-teste, sem que houvesse observação prévia, pelos motivos já explicitados no Capítulo 3, faço notar aqui algumas questões: Durante a minha permanência com a T5 durante as aulas-teste, pude observar um grupo totalmente integrado, no qual a diferença de idades não os distanciava e sim, demonstrava um comprometimento entre eles, no qual os alunos mais velhos cuidavam dos mais novos, em um relacionamento de confiança mútua e cumplicidade. Note-se que, nesse grupo, todos os alunos eram descendentes de alemães e falavam a língua minoritária hunsrückisch, dois aspectos que, ao lado do isolamento da comunidade onde vivem, atribuo ao comportamento observado.

Note-se que não é intenção do presente estudo fazer uma crítica aos instrumentos pedagógicos utilizados nas aulas de alemão-padrão como LA, principalmente, porque as professoras das turmas observadas não medem esforços em passar conhecimento aos seus alunos. Ao realizar essa reflexão, pretendo, somente, demonstrar que há um campo na área de ensino de línguas adicionais a ser descoberto e/ou desenvolvido no que diz respeito a uma abordagem de ensino voltada para a pluralidade e para a conscientização linguística.

6.2 Sobre as aulas-teste

As aulas-teste, aplicadas por mim com base em atividades de conscientização linguística apresentadas pelo Projeto Ja Ling e LALE, tiveram por fim oferecer subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem em contextos bilíngues Pt-Hr, característicos na região sul do Brasil. Ao testar propostas didáticas de ensino de alemão como LA em comunidades bilíngues Pt-Hr adaptadas para esse contexto específico, pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento de uma consciência linguística, com a formação de uma sensibilização social e cultural, com respeito às diferenças e à pluralidade.

Neste momento de reflexão acerca das aulas-teste como uma das metodologias da presente pesquisa, concluo que houve muitas falhas, mas também, muitos acertos. Acredito, por exemplo, que deveria ter realizado um questionário prévio, para mais tarde, poder observar se realmente consegui atingir os objetivos propostos. Por outro lado, encontrei nas observações realizadas anteriormente às aulas-teste as justificativas que buscava para a necessidade de utilizar ferramentas pedagógicas voltadas para a pluralidade e conscientização linguística nos contextos acima referidos.

Tendo em vista os objetivos traçados para as aulas-teste, acredito que seja importante comentar não só os sucessos, mas também, os insucessos da pesquisa. E sobre os insucessos, um aspecto a respeito da atividade “A morada das línguas” (vide ANEXOS 1,2 e 3), última tarefa voltada para a conscientização linguística realizada pelos grupos, despertou a minha atenção de um modo particular. Ao analisar os desenhos, causou-me surpresa e estranhamento o fato de, apesar de toda a reflexão que promovi com os alunos acerca das diferenças entre a língua alemã e o hunsrückisch, os alunos, com poucas exceções das turmas D e E, eles continuarem utilizando o termo “alemão” para se referir à língua minoritária local.

Para tal caso, lanço algumas hipóteses: Talvez, esse conceito de língua esteja tão impercutido na consciência dos alunos, que as atividades com foco na CL trabalhadas de forma isolada no currículo de ensino de LA não sejam suficientes para atingir plenamente os objetivos traçados. Talvez, ainda, as atividades não foram tão efetivas a ponto de alcançar o resultado, ou quem sabe, os alunos, por estarem realizando algo novo, com uma pessoa que não faz parte do convívio escolar deles, tenha lhes tirado, embora não parecesse, o foco da atenção. Contudo, vale destacar que, embora nunca tivessem ouvido que o dialeto falado na localidade onde moram chama-se hunsrückisch, esse nome tenha sido mencionado por alguns alunos,

Porém, embora não tenha transparecido da forma que imaginava nos desenhos ou nos questionários (como veremos adiante) as reflexões promovidas com os alunos, acredito que, através das atividades com eles desenvolvidas, eu tenha conseguido demonstrar, contudo, que é possível incluir uma abordagem voltada para a pluralidade das línguas, promovendo a CL, de diferentes formas. Do mesmo modo, acredito que as práticas pedagógicas utilizadas contemplaram a diversidade linguística local e o pré-conhecimento linguístico dos alunos e a experiência demonstrou a necessidade de um trabalho contínuo nesse foco. Além disso, foi notável a receptividade da direção e das professoras das escolas A, B e C em acolher o meu trabalho e, também, a receptividade e a motivação com que os alunos participaram das aulas e realizaram as atividades propostas. Esse acolhimento é, a meu ver, um demonstrativo da abertura que existe no ensino de línguas adicionais para as abordagens que tratam de questões linguísticas e culturais, tanto da comunidade em que fazem parte quanto do mundo.

6.3 Quem são e o que pensam: analisando os questionários preenchidos pelos alunos

O questionário direcionado aos alunos, como já explanado neste texto, tinha em vista traçar o perfil dos grupos com os quais trabalhei, visando, também, obter um diagnóstico linguístico dos participantes e oferecer um espaço a mais de reflexão para a criança, juntamente com seus familiares – tendo em vista que os alunos foram orientados a preencher o questionário em casa, com o auxílio dos pais e/ou familiares. Desse modo, a intenção também era a de observar uma possível influência das aulas-teste de CL nas respostas dadas.

Após aplicar as aulas-teste, o questionário foi distribuído entre os alunos para que o levassem para casa e o preenchessem junto com os pais. O objetivo, além de traçar um perfil do grupo, foi criar uma oportunidade de diálogo envolvendo a família, em que o aluno tivesse a oportunidade de repassar algumas ideias de conscientização linguística construídas durante a aula teste. Portanto, com base em Welke & Karagiannakis²⁵, o questionário foi incluído neste trabalho, visando não somente obter um diagnóstico linguístico dos participantes, mas sim e, principalmente, para oferecer um espaço a mais de reflexão, onde a criança pudesse expressar a ideia que tem sobre as línguas em seu entorno. A fim de verificar se pode ter havido algum efeito da aula, o questionário também foi realizado com uma turma que não teve as atividades de conscientização linguística.

As questões de 1 a 7 estavam voltadas para a identificação dos participantes, a fim de se obter um perfil geral do grupo. Porém, vejo que oferecem, também, respaldo para a análise e conclusão das questões seguintes. De acordo com os dados obtidos na questão 6 (Há quantos anos você mora em Morro Reuter/ Nova Petrópolis), dos dois grupos de Nova Petrópolis, contexto urbano, 58 % dos alunos da T1 e 53% dos alunos da T2 vivem naquela cidade desde o seu nascimento ou seu primeiro ano de vida, como ilustra o gráfico 1, na página seguinte:

²⁵ Disponível em: < https://home.ph-freiburg.de/jaling/evaluation/questio_la_initial_engl.pdf >

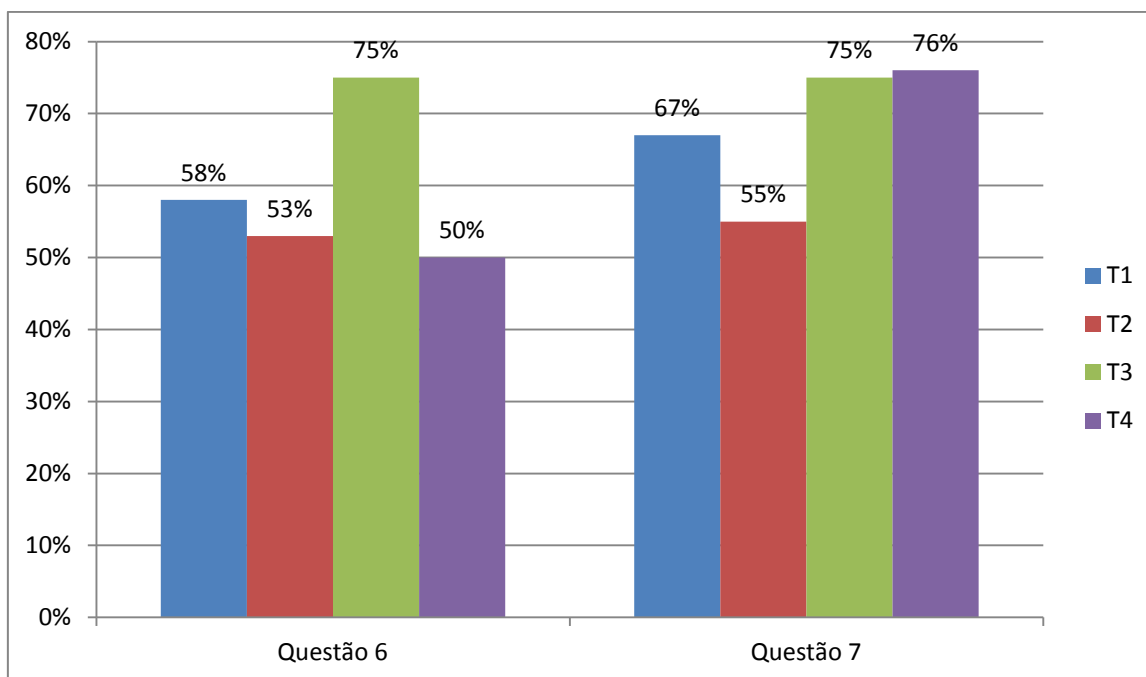


Gráfico 1

Pelo gráfico acima também podemos ver que, em Morro Reuter, na escola B, inserida em contexto rural, com exceção da T3, os dados se assemelham aos da escola A (T1 e T2). Quanto à origem da família (Questão 7), dos 18 alunos da T1 que responderam ao questionário, 10 mencionaram pertencer à família de origem alemã, por ao menos, por uma de suas partes (paterna ou materna), da mesma forma como aconteceu com 14 dos 21 alunos da T2, 12 dos 16 alunos da T3 e 6 dos oito alunos da T4.

É possível observar a partir dos números expostos no gráfico 1, um relacionamento direto, porém inverso, dos resultados da questão 6 com a 13 (ilustrados no gráfico 2). Ou seja, onde o índice de alunos de origem alemã é mais elevado, há, em contrapartida, um índice menor de alunos relatando algum tipo de desconforto com o fato de, no meio onde vivem, ao lado do português, as pessoas falarem outra língua.

Partindo para a análise nos dados das questões 8 (Você gosta de ter aula de alemão na escola? Por quê?) e 9 (Você acha importante ter aulas de alemão na escola), que se complementam, veremos que, embora haja um sentimento de desconforto por parte dos estudantes que vivem na região a menos tempo, os mesmos também demonstram certo interesse em querer se integrar com a comunidade a partir da língua minoritária ali presente. Tal constatação parte da quantidade de respostas, como: “Sim, eu preciso aprender se quero morar aqui”, “Sim, porque eu vou compreender mais as outras pessoas”, “Sim, porque eu moro numa cidade que as pessoas falam em alemão”, “Sim, porque quero aprender a falar

alemão”. Ou ainda: “Porque ajuda o meu filho a aprender o que estão falando”, “Eu aprendo a entender mais a língua deles” e, “Para me comunicar melhor com as pessoas”.

Outros, por exemplo, afirmam gostar das aulas porque o alemão faz parte de suas origens, ou porque os familiares falam a língua, ou ainda, porque é importante para as relações empregatícias da cidade. Já as respostas dos alunos que disseram saber falar português e alemão sinalizam um entendimento, por parte deles, de que o alemão-padrão ensinado na escola é uma forma de se aperfeiçoarem em uma língua que já falam, como demonstram os seguintes exemplos: “Sim, para aprender coisas novas”, “Sim, para a gente aprender mais” e “Porque a gente aprende a falar um alemão um pouco diferente”. Um aluno da T2 demonstrou, inclusive, uma preocupação com os colegas monolíngues ao responder “Sim, para ensinar os colegas”. Por último, vale ressaltar que, tanto na T1, quanto na T3 e na T4, apenas um aluno de cada um desses três grupos respondeu não gostar das aulas e não considerá-las importantes – e na T2, 3 alunos.

Para guiar as discussões seguintes acerca dos dados obtidos através dos questionários, apresento, abaixo, o gráfico 2, que compila algumas questões centrais para esta pesquisa. Os dados completos coletados a partir dos questionários podem ser conferidos no apêndice M. A questão de número 10 (Na sua casa, além do português, é usada outra língua para comunicação? Qual?), por exemplo, tem em vista responder à uma das perguntas norteadoras da pesquisa, sobre o grau de presença do hunsrückisch dentro dos contextos bilíngues.

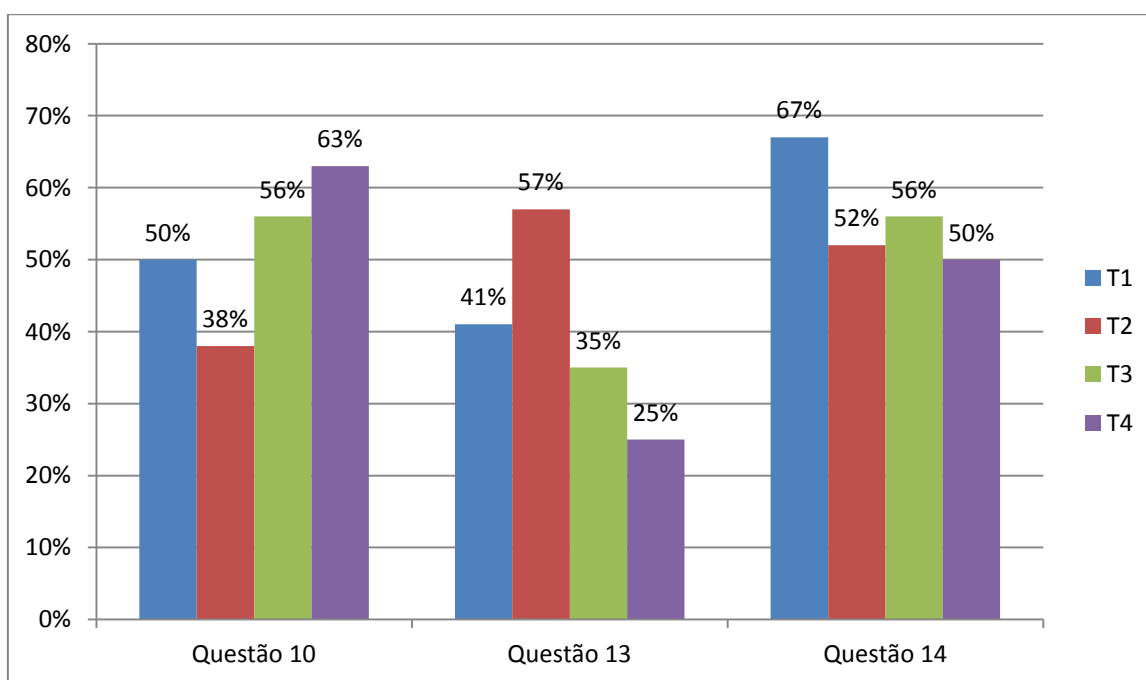


Gráfico 2

No gráfico foram computadas as respostas positivas, em que os alunos mencionaram a língua alemã, o dialeto ou o hunsrückisch, pressupondo-se que pretendiam fazer referência a esse último. Os dados nos permitem concluir que tanto no contexto rural quanto no urbano temos um resultado significativo quanto à presença da língua minoritária, o que, entre outros aspectos a serem considerados, justifica a inclusão de trabalhos voltados à conscientização linguística no ensino de línguas dessas regiões.

Quanto à questão de número 13 (que trata sobre o sentimento do aluno em relação às línguas faladas na cidade, além do português), o quadro acima demonstra a existência de uma relação quase inversa entre os alunos cuja família, ao lado do português, fala a variedade linguística alemã e aqueles que manifestaram algum tipo de sentimento negativo quanto à presença da língua minoritária na comunidade onde vivem. A T3, por exemplo, dos seis alunos que relataram algum tipo de desconforto a esse respeito, 5 deles não falavam ou não tinham na convivência familiar falantes dessa língua; fatos semelhantes ocorreram também nas demais turmas. Portanto, há uma hipótese circunstancial e significativa de que as crianças que não falam ou que não compreendem a língua minoritária falada no local onde vivem, faz com que não se sintam completamente integrados na comunidade.

Ao analisarmos a pergunta de número 14, “Você acha que o dialeto falado na cidade é alemão?”, o quadro acima demonstra o percentual de alunos em cada turma que responderam “Sim”, ou seja, que consideram o dialeto falado na região uma língua alemã. Com a falta de um questionário prévio, não há como comparar se anteriormente às aulas-teste, o percentual era maior. Porém, nota-se que os alunos da T2, apesar de não ter participado das atividades de CL, ficou na média percentual de alunos que disseram que o dialeto é alemão, o que, em uma análise prévia, demonstra que sejam necessários trabalhos contínuos acerca do tema de conscientização linguística na sala de aula para que se possa obter resultados mais efetivos sobre a conscientização linguística dos alunos.

Ao realizar a análise das justificativas da questão número 15 (“O dialeto e o alemão são duas línguas parecidas ou diferentes? Explique o motivo de sua resposta”), é possível observar reflexos sutis das aulas de CL ministradas das turmas 1, 3 e 4, mas muito aquém das minhas expectativas. Como durante as aulas-teste foi trabalhada com as turmas a questão das famílias e variedades linguísticas, esperava por respostas nessa direção. Mesmo assim, entendo que o objetivo de querer promover com os alunos uma reflexão sobre a língua a partir dos questionários, com a participação dos pais, foi alcançado, embora em certas respostas tenham aparecido ideias equivocadas sobre a variedade linguística, provavelmente enraizadas em mitos e preconceito linguístico, como é possível observar nas seguintes respostas: “Um é

o alemão correto e o outro, o alemão dialeto” (T1); “Seria, mas não o alemão correto” (T1); “Dialeto é fala; alemão é escrita” (T2); “Diferente, porque o alemão daqui é atrasado” (T3); “Dizem que o alemão correto é pronunciado mais grosso” (T4). Ou, ainda, alguns mal-entendidos ou dificuldade de explicar sobre os assuntos tratados durante as aulas-teste, como nos exemplos: “O hunsrückisch se originou da Alemanha” (T1); “Parecidos porque as duas vieram do mesmo lugar” (T1); “Diferente, porque o dialeto é o alemão que falamos aqui e o alemão mesmo é o que é usado na Alemanha pelos alemães” (T3); “Diferente, porque o alemão tem expressões em dialeto inglês” (T2).

A questão de número 16, a qual perguntava aos alunos sobre a existência, ou não, de palavras parecidas entre o dialeto e o alemão-padrão, pedindo que citassem exemplos, foi uma das questões mais deixadas em branco pelos participantes – T1: 50 %; T2: 71%; T3: 50%; T4: 88%. Das T1 e T2, com 18 e 21 alunos participantes, respectivamente, cinco alunos de cada T citaram exemplos, já da T2, com 21; da T3, dos 14 alunos que responderam o questionário, 50% deles citaram exemplos; já na T4, apenas 1 aluno completou a questão fornecendo um exemplo.

6.4 O ensino de LA nos contextos bilíngues Pt-Hr: a visão das professoras

Durante as observações em sala de aula e conversas informais, pude notar que as professoras participantes da pesquisa apresentam características muito semelhantes: ambas moram na comunidade onde a escola está inserida e, assim como grande parte dos moradores do local, são falantes de hunsrückisch. O posicionamento positivo diante da presença do dialeto na sala de aula também não difere entre ambas – para elas, a variedade linguística enriquece as aulas e contribui para o aprendizado do alemão-padrão.

Contudo, a fim de, especificamente, conhecer com mais detalhes o ponto de vista das professoras das turmas com as quais trabalhei sobre a diversidade linguística local e os materiais que têm disponíveis para atender às especificidades locais, as educadoras também foram convidadas a preencher um questionário. Ambas foram científicadas por mim de que os dados seriam aproveitados nesta pesquisa, preservando, contudo, a identidade dos participantes.

Quanto ao material didático utilizado, de acordo com a professora da A escola, que utiliza o livro didático “Wie geht’s”, os critérios de seleção seguidos para a escolha do referido livro são os seguintes: adaptação ao contexto da região, livros que se adaptam aos objetivos dos PCNs, preço e autenticidade dos textos e fotos. E educadora informa que o livro

didático é usado em 70 a 80% das aulas, pelo fato de não precisar dispor, então, de muitas cópias. Já a escola B não trabalha com um livro didático específico. Segundo a professora (que é também diretora e professora da escola C), é ela quem fica responsável pela seleção do material a ser utilizado nas aulas, que retira de variadas fontes, desenvolvendo projetos de acordo com a necessidade ou característica de cada turma, principalmente por se tratarem de turmas multisseriadas. Tal característica das turmas, atenta a professora, é o que dificulta o trabalho com um livro didático específico, visto que há diferentes níveis de conhecimento em um mesmo grupo.

Na questão referente à carência de materiais pedagógicos ou programas de ensino voltados para atender às especificidades do contexto onde atua, a professora da escola A relativiza, dizendo que existem muitos materiais e cursos de aperfeiçoamento na área de língua alemã. Contudo, acerca da questão número 4 (Os materiais de apoio disponibilizados aos alunos na escola onde você atua – livros didáticos, vídeos – possibilitam, na sua concepção, um trabalho de reflexão com os alunos acerca do contexto linguístico e cultural em que vivem?) a educadora fala que os livros, muitas vezes, estão descontextualizados. Em contrapartida, a professora da escola B considera que sim, que os materiais disponibilizados abrem espaço para a reflexão linguística contextual, dando um enfoque, principalmente, para os vídeos curtos.

Quanto à questão relativa à motivação dos alunos em aprender a língua alemã, a professora da escola A diz que, de um modo geral, os alunos demonstram motivação, e por vários fatores, entre eles, o gosto pela aprendizagem da língua, o meio familiar, a preocupação com o futuro e a possibilidade de intercâmbios. A professora segue dizendo, em resposta à questão 6 (Em sua opinião, de que forma a realidade linguística da região influencia nas aulas de alemão?), que a realidade linguística local acaba contribuindo de forma positiva no ensino de alemão-padrão devido às oportunidades de bons empregos na região para quem domina a língua e a bagagem linguística trazidas pelos alunos, que acaba enriquecendo as aulas.

A professora da escola B relata que os seus alunos demonstram muita vontade e curiosidade em aprender o alemão-padrão, sobretudo quando as aulas são dinâmicas e trazem alguma atividade diferente. Segundo ela, os alunos que falam o “alemão” em casa têm uma motivação natural, pois se sentem felizes por entenderem o que se pede em sala de aula. A educadora acrescenta dizendo que conta também com um apoio significativo dos pais desses alunos, por terem interesse em dar continuidade à sua cultura.

Avaliando as respostas, tanto da professora da escola A quanto da escola B, é possível constatar a carência de material pedagógico que possibilite uma reflexão que promova a

conscientização linguística a partir do contexto e dos pré-conhecimentos de língua do aluno. Ao examinar as respostas, ao que parece, houve uma incompreensão por parte delas quanto ao que eu quis dizer com “materiais pedagógicos ou programas de ensino específicos para o contexto” ou ainda, com “um trabalho de reflexão com os alunos acerca do contexto linguístico e cultural em que vivem”.

Isso porque, durante as nossas conversas, ambas afirmaram não ter conhecimento de materiais pedagógicos com tais finalidades, quando expliquei o objetivo do meu trabalho. Justifica a minha hipótese de incompreensão o fato de que, durante as observações, as aulas trabalharam somente com questões funcionais da língua adicional, como a elaboração de diálogos, músicas e atividades de compreensão textual, com temas genéricos.

Ressalto, novamente, que não é intenção desta dissertação fazer uma análise didática acerca das aulas que observei, tão menos, criticar o desempenho das professoras. Ao contrário, manifesto minha admiração pelo trabalho dessas profissionais, que dentro de suas possibilidades, fazem um excelente trabalho diante das dificuldades que encontram na sala de aula todos os dias, mantendo, mesmo assim, como relataram, e eu mesma pude observar, a motivação dos alunos pelo aprendizado da língua adicional alemã. O que pretendi com este estudo, era apresentar justificativas que sustentassem a inclusão de uma abordagem plural para o ensino de línguas adicionais, contribuindo com a apresentação de referenciais teóricos e atividades pedagógicas para este fim. A junção dos dados obtidos a partir das aulas observadas, das aulas-teste, do questionário para os alunos e agora, do questionário para os professores, acredito, justifica o objetivo traçado, demonstrando que há um longo caminho a ser percorrido, construtivo e gratificante, ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que o hunsrückisch pode contribuir para a aquisição do alemão-padrão, sob o título “O ensino de alemão como LE em contextos bilíngues português-hunsrückisch”, minha monografia de conclusão de curso buscou, em 2010, através de pesquisa empírica e bibliográfica, apontar alguns caminhos que respaldassem a construção de meios para promover o ensino de alemão-padrão utilizando os pré-conhecimentos dos estudantes. Com o intuito de dar continuidade à pesquisa voltada para esse contexto, minha dissertação de mestrado teve como foco principal, oferecer, efetivamente, subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem de alemão como LA, buscando contribuir para o desenvolvimento de uma consciência linguística e para a formação de uma sensibilização social e cultural, com respeito às diferenças e à pluralidade.

Neste trabalho, procurei apresentar algumas questões que envolvem o aprendizado de L2/LE, com a apresentação de exemplos e considerações de como elas acabam aparecendo ou refletindo no desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas. Ao selecionar os exemplos para este texto, procurei os que, de alguma forma, poderiam se relacionar com o contexto da pesquisa que venho desenvolvendo e que indicassem caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de línguas próximas.

As estratégias de promoção da conscientização linguística, ao buscar cumprir sua função de inserir o aluno de forma plena, consciente e participativa na sociedade, são necessárias e efetivas nos contextos de línguas minoritárias, como o hunsrückisch. O presente estudo acredita que trabalhar com a diversidade linguística nas escolas prepara o aluno para uma comunicação global, principalmente pela crescente mobilidade humana e pela globalização, para qual a tecnologia da comunicação a cada dia se renova para diminuir fronteiras.

A intenção também foi mostrar que práticas de CL são parte integrante e de extrema relevância do letramento nessas comunidades. Além dos exemplos de CL como práticas pedagógicas e de promoção da diversidade linguística apresentados aqui, muitos outros existem, contudo seria necessário um maior aprofundamento e espaço mais amplo para discutir todas as questões pertinentes.

Acredito que, ao adotar uma perspectiva de CL em regiões de língua minoritária, seja possível promover a diversidade linguística e uma educação plurilíngue e pluricultural, desenvolvendo nos alunos, desde cedo, uma conscientização e uma valorização das

variedades linguísticas. Exemplos práticos como em Hélot (2006) e Edwards & Newcombe (2006), apresentados aqui, podem facilmente ser transferidos/adaptados para o contexto hunsriquiano e, conseqüentemente, para outros contextos de línguas minoritárias.

No entanto, para não dizer que só falei de flores, este estudo encontrou algumas dificuldades, principalmente quanto às metodologias: primeiro, utilizar as mesmas propostas pedagógicas em diferentes séries e idades, o que dificultou o andamento de certas atividades em determinadas turmas; segundo, fazer a análise dos dados gerados com o questionário e com a atividade em sala de aula, tendo em vista que muitos participantes não entenderam o que era solicitado ou simplesmente não fizeram a atividade proposta; e terceiro, dispor de um número reduzido de horas em sala de aula. Acredito que, para promover de forma efetiva, um trabalho de CL sejam necessárias mais horas durante o ano letivo para desenvolver as atividades com maior espaço de tempo entre elas, para não saturar o aluno com esse tema e permitir que ele vá assimilando as ideias ao longo do tempo.

Senti, no entanto, que o estudo foi rico e produtivo. A proposta foi acolhida pelas escolas, com o total engajamento das professoras e interesse dos alunos durante a minha presença com eles. Soube, por informantes da comunidade, que o trabalho realizado nas escolas teve repercussão positiva nas famílias daquelas crianças que participaram do projeto e tive, inclusive, o convite de estendê-lo a outras escolas da região. Em minha opinião, esse *feedback* demonstra que os caminhos para se trabalhar com a conscientização linguística e o multilinguismo estão abertos, bastando apenas que se dê o primeiro passo para levar para as escolas e aplicar na prática o que se tem pesquisado e criado nas universidades. De nada vale uma universidade com um alto índice de produção bibliográfica, se as pesquisas realizadas na instituição não trazem um retorno efetivo para a sociedade.

A pesquisa realizada com as professoras, embora não tenha sido em número representativo de participantes, demonstrou que existe uma consciência linguística e o que falta, talvez, seja uma orientação mais direcionada para a aplicação de metodologias de CL na sala de aula. No início das atividades, ao relatar o meu projeto às professoras, ambas fizeram questão de acompanhar de perto o trabalho que estava desenvolvendo com a turma, demonstrando interesse e curiosidade.

Quanto à questão da língua minoritária, vejo que os alunos necessitam apenas de um pequeno “empurrãozinho” para construir um posicionamento positivo em relação à sua língua materna ou às línguas da sua comunidade, bem como, para saber utilizar seus conhecimentos linguísticos na aprendizagem de novas línguas. O interesse que eles demonstraram pelas relações da linguagem pode representar um argumento a favor de implementar atividades de

conscientização linguística nas aulas de línguas nesses contextos ou contextos semelhantes. Acredito que através das atividades que desenvolvi com esses alunos, eles tenham se sentindo encorajados a participar e a externar o que pensam sobre as línguas, oportunizando uma reflexão que, espero, os encoraje também a se tornarem adultos ativos e participativos na sociedade.

Nas atuais circunstâncias políticas, sociais e econômicas do Brasil, que estão em constante desenvolvimento e cada vez mais atuantes no mundo globalizado, acredito que devamos nos preocupar, no âmbito da educação, com a promoção do ensino-aprendizagem de línguas como meio de preservar a diversidade linguística e cultural (Cf. SIMÕES, 2006). Adotar uma abordagem plural em relação às línguas, promovendo a intercompreensão entre os falantes e motivando atitudes positivas dos indivíduos em relação à sua língua e à língua dos outros pode contribuir para a consolidação de uma sociedade mais democrática e tolerante, com indivíduos mais confiantes para atuar nas relações político-sociais de seu meio.

Por fim, espero que, a partir do que foi apresentado, seja possível depreender que, ao se pensar em práticas de ensino que promovam a aquisição da língua adicional, é necessário que inúmeros fatores linguísticos estudados na ASL sejam considerados. Com isso, concluo que as práticas e metodologias de ensino de língua, seja ela como L2, LE ou LA, devam ser elaboradas pensando em promover um aprendizado focado nas necessidades e especificidades do aluno e de seu contexto e apoiadas pelas teorias e experiências relatadas na área .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Steiner, 1996. (Mainzer Studien zur Sprach- und Volksforschung; 21).

ALTENHOFEN, Valesca T. & SCHLATTER, Margarete. *Ensino e avaliação de rendimento em alemão como língua estrangeira para falantes de dialeto*. In: *Revista Contingentia*, Vol. 2, No 2, 2007, p. 101-110.

ALTENHOFEN, Cléo V.; FREY, Jaqueline; KÄFER, Maria Lidiani ; KLASSMANN, Mário S.; NEUMANN, Gerson R.; SPINASSÉ, Karen Pupp. *Fundamentos para uma escrita doHunsrückisch falado no Brasil*. *Revista Contingentia*, Vol. 2, novembro 2007, p. 73–87.

ALTENHOFEN, Cléo V. *Os contatos lingüísticos e seu papel na arealização do português falado no sul do Brasil*. In: ELIZAINCÍN, Adolfo & ESPIGA, Jorge (orgs.). *Español y portugués: fronteras e contatos*. Pelotas: UCPEL, 2008. p. 129-164.

ALTENHOFEN, Cléo V. & OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade*. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo & RASO, Tommaso (orgs.). *O contato linguístico e o Brasil*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2011.

ALTENHOFEN, Cléo; BROCH, Ingrid. *Fundamentos para uma pedagogia do plurilinguismo baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness)*. UFRGS, 2011.

AMMON, Ulrich. *Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern*. Weinheim, Basel: Beltz, 1978.

ANDRADE, Ana Isabel; MARTINS, Filomena. *Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do Projecto JA-LING em Portugal*. In: *Série Saber & Educar*. N.º14. 2009. Disponível em < <http://purl.net/esepef/handle/10000/337>>.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos & RANGEL, Egon de Oliveira. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V.5, N. 1, 2005, p. 63 – 81.

BASSLER, Harald & SPIERKERMANN, Helmut. *Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen*. In: *Linguistik online*, Vol. 2, No 2, 2001.

BASTOS, M., GONÇALVES, L., PINHO, A. S. & SIMÕES, A. R. *Todas as línguas na aula de línguas: materiais pedagógicos para os 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário*. In I. Cardoso et al.. (orgs.), *Actas do Colóquio “Da Investigação à Prática: interações e debates”*. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE / CIDTFF, 2008, p. 69-91.

BOURDIEU, Pierre *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2ª ed, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Ester Grossi, apresentação. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.

BREUNIG, Carmen Grellmann. *A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngue*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grandedo Sul / PPG-Letras. 2005.

CANDELIER, Michel (Org); OOMEN-WELKE, Ingelore; PERREGAUX, Christiane. *Janua Linguarum – A phase in the development of the awakening to languages*. In: *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum:Awakening to languages*. 2004. Disponível em <<http://archive.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf>>. Acesso em julho de 2012.

COSERIU, Eugenio. *Sentido y tareas de la dialectología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1982.

CUMMINS, J. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

DA SILVA, Edna Lúcia & MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 4ª Edição. Florianópolis, 2005.

DE HOVER, Annick. *Aquisição bilíngüe da criança*. In: FLETCHER, Paul & MAC WHINNEY, Brian (Orgs.). *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 185-208.

DONMALL, Gillian. *Language Awareness*. London, 1985.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, Rod. *SLA Research and Language Teaching* . Oxford and New York: Oxford University Press, 1997.

ENDER, Andrea; LI, Wei; STRASSL, Katharina. *Das Projekt “Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung”*. In: *Linguistik Online*. 2007. Disponível em: <http://www.linguistik-online.de/32_07/enderEtAl.html>

ERICKSON, F. *Qualitative Methods*. In: LINN, R. L.;ERICKSON, F. (Org.). *Research in Teaching and Learning*, v.2: quantitative methods, qualitative methods. New York: American Educational Research Association, 1990. p. 75-194.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An introductory course*. 3 ed. New York: Routledge, 2008.

GARCÍA, Ofélia. BARTLETT, Lesley. KLEIFGEN, JoAnne. *From biliteracy to pluriliteracies*. In: *Handbook of Applied Linguistics on Multilingual Communication*. Mouton, 2006, p. 207-229.

HAWKINS, E.: *Foreign language study and language awareness*. In: *Language Awareness*. V. 8, n. 3-4, 1999, p. 124-142.

HELLER, Monica. *Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity*. In: *Journal of Sociolinguistics*. V.7, 2003, p. 473-492.

HELLERMANN, John. *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Chapter 1. *Additional Language Learning in Classroom communities of Practice*. 2008.

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.

HENN, Beate. *Pfälzisch*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1980.

HORNBERGER, Nancy H. *The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice*. 2004. Disponível em <http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=gse_pubs>

HUFEISEN, B. & NEUNER, G: *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. 2003.

INSEL, Claire Elizabeth. *Shifting Publics and Shifting Alignments in a Sprachinsel of Southern Brazil*. University of Michigan, 2011.

JAMES, Carl. GARRETT, Peter. *Language Awareness in the Classroom*. London/New York: Longman. 1992.

JAMES, Carl. *A cross-linguistic approach to language awareness*. In: *Language Awareness*. Cap. 5, 1996, p.138-148.

JAMES, Carl. *Language awareness: implications for the language curriculum*. In: *Language, Culture and Curriculum*. Cap.12, 1999, p. 94-115.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J.: *Teaching additional languages*. In: *Educational Practices Series*. Vol. 6, Bruxelas, 2001. Disponível em <<http://www.ibe.unesco.org>>

KÄFER, M. Lidiani. *O ensino de alemão como LE em contextos bilíngues português-hunsrückisch*. Trabalho de Conclusão de curso. UFRGS, Porto Alegre, 2010.

LANDERT, Karin. *Hochdeutsch im Kindergarten?* Bern: Peter Lang, 2007.

MARCELINO, Marcello. *Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas*. In: *Revista Intercâmbio*, Vol. 19, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009, p.1-22.

MAEHLUM, Brit. *Language and social spaces*. In: AUER, Peter & SCHMIDT, Jürgen Erich (eds.). *Language and space: theories and methods*. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 18-32.

MARKMANN, Rosângela M. *O papel do dialeto no aprendizado do alemão padrão*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

MEISEL, Jürgen M. *The bilingual child*. In: BHATIA, T.K. & RITCHIE, W.C. (Orgs.).

MITCHELL, R. and MYLES, F. *Second language Learning Theories*. 2. Edição. Arnold. 2004.

ORTEGA, L. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education, 2009.

PFEIFER, Sílvia Melo; SÁ, Maria Helena de Araújo; SANTOS, Leonor. *As “línguas que não sabemos que sabíamos” e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão*. In: *Intercompreensão e didáticas de Línguas: histórias a partir de um projeto*. Cadernos do LALE, Série Reflexões, n. 4. Universidade de Aveiro, 2011, p. 33-55.

RIBEIRO, Célia. *Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem*. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), p. 109-116.

ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul - I e II*. Porto Alegre, Globo, 1969.

SCHLATTER, Margarete. *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*. In: *Calidoscópico*. Vol. 7, No. 1, 2009, p. 11-23.

SCHNEIDER, M. Nilse. *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul*. UFRGS, 2007.

SEGATTO, Antonio Ianni. *Trans/Form/Ação*. Ed. 32(1), São Paulo, 2009, p. 193-198.

SIEGEL, Jeff. *Social Context*. In: DOUGHTY, Catherine J. & LONG, Michael H. (eds). *The Handbook of Second language Acquisition*. Blackwell Publishing. 2005.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Multilingualism and the education of minority children*. In: Skutnabb-Kangas, Tove & Cummins, Jim (eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1988, 410 p.

SPINASSÉ, Karen Pupp. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche interferenzen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2005.

SPINASSÉ, Karen Pupp. *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*. In: *Revista Contingentia*, Vol. 1, No 1, 2006, p. 1-10.

SPINASSÉ, Karen Pupp. *Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil : a língua como fator identitário e inclusivo*. *Conexão Letras*. Porto Alegre. Vol. 3, n. 3, 2008, p. 125-140

SPINASSÉ, Karen Pupp. *Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil*. In: *Revista Em Aberto*. Vol. 22, No. 81, 2009, p. 61-79.

SPINASSÉ, Karen Pupp; KÄFER, Maria Lidiani; MORAES, Romara G. *A didatização de regras ortográficas do Hunsrückisch como fator de facilitação para o aprendizado do Alemão-Padrão como língua estrangeira*. In: *X Seminário Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-brasileiras*. 2009, Ivoti. Imigração: do particular ao geral. Porto Alegre: Corag, 2009. p. 300-307.

SPINASSÉ, Karen Pupp. *O ensino de línguas em contextos multilíngües*. 2011.

STEFFEN, Joachim. *A Vantagem de falar dialeto: aproveitar as variedades não-padrão para a construção de comunidades multilíngües*. In: *Revista Contingentia*, Vol. 3, No 2, 2008, p. 67-76.

STUDER, Thomas. *Dialekt im DaF-Unterricht? Já, aber...* In: *Linguistik Online*. Vol.10, No 1, 2002.

THUN, Harald. *Movilidad demográfica y dimensión topodinámica. Los montevideanos en Rivera*. In: RADTKE, Edgar & THUN, Harald (orgs.). *Neue Wege der romanischen Geolinguistik: Akten des Symposiums zur empirischen Dialektologie*. Kiel : Westensee-Verl., 1996. p. 210-269.

UFLACKER, Cristina Marques. *As identidades negociadas na aula de alemão em ações que envolvem falantes de dialeto*. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); PPG-Letras, 2006.

WELKE, Ingelore Oomen- & KARAGIANNAKIS, Evangelia. *Interview with children and Young people – Introduction to language awareness*. Disponível em: https://home.ph-freiburg.de/jaling/evaluation/questio_la_initial_engl.pdf. Acesso em 07 de janeiro de 2013.

VIER, Justino Antônio. *História de Dois Irmãos - Passado e Presente*. Dois Irmãos. 1999.

VILLALBA, T. K. B. *A transferência na aquisição de espanhol como L2*. In: LIMA, M. D. S. *A língua estrangeira em sala de aula*. Coleção Ensaios, 2002.

Página da web: <<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/IB/2006-10-27-ib-nationaler-integrationsplan.html>>. Acesso em 18.03.13

APÊNDICE A – Imagem da capital do Estado de Espírito Santo



APÊNDICE B – Imagem de referência ao Japão



APÊNDICE C – Imagem de referência a China

APÊNDICE D – Imagem de referência a Inglaterra



APÊNDICE E – Imagem de referência a Espanha



APÊNDICE F – Imagem referente a Rota Romântica – Rio Grande do Sul



APÊNDICE G – Imagem referente ao Rio Uruguai – Divisa com o RS



APÊNDICE H – Imagem do Castelo de Neuschwanstein - Alemanha



APÊNDICE I – Exercício de reflexão sobre as diferentes línguas

→ Em duplas, observe as frases abaixo e complete tabela.

EU GOSTO DE MAÇÃ	PORTUGUÊS
I LIKE APPLE	
	ALEMÃO
私はリンゴが好き	JAPONÊS
ME GUSTA MANZANA	
MI PIACE MELA	
我喜欢苹果	
JAG GILLAR ÄPPLE	
J'AIME LA POMME	

MY NAME IS MARIA	
	ALEMÃO
MON NOM EST MARIA	
MI NOMBRE ES MARIA	
MI CHIAMO MARIA	
私の名前はマアリーです	
我的名字是Mary	MANDARIN

APÊNDICE J - A morada das línguas

Atividade: A MORADA DAS LÍNGUAS

Cidade: Nova Petrópolis

T1: 6º ano

Aula-teste CL: Sim

		Quant.	Justificativas
Cabeça	Português	6	É minha língua / É a melhor que eu sei falar / Eu sei falar / Nós falo assim / Porque eu nasci aqui
	Italiano	1	Não sei falar, mas quero aprender
	Inglês	4	Minha mãe sabe falar / Eu gosto e preciso / Escuto muitas músicas em inglês / Pra saber é preciso estudar (muuuuito)/ Aprendi inglês com jogos que eu precisava usar cabeça
	Mongólia	1	Meu cabelo é grande
	Alemão	1	Estou aprendendo
Boca	Português	21	Sempre estou falando / Sou muito boa / É minha língua de nascença / Estamos acostumados a falar / Porque eu nasci falando
Ouvidos	Alemão	1	Ouçõ muita gente falando
Olhos	Alemão	1	É a língua que mais vejo
	Inglês	1	Não sei falar
Coração	Francês	1	Minha tia falava comigo em francês e me falava o que significava
	Alemão	8	Meus avós falam / Falo na minha casa / Por causa da minha família / É minha segunda língua / É legal falar / Eu amo alemão / Minha mãe foi a primeira que falou alemão e eu amo muito ela e a minha avó
	Espanhol	5	Eu entendo / Amo muito essa língua / Sei falar / É a língua que mais gosto
	Italiano	6	Meus avós falam / Sou de origem italiana / Meu pai nasceu lá / Meu trisavô era italiano / Minha bisavó falava italiano e eu a amo muito Minha bisavó falava italiano e eu a amo muito /

	Inglês	2	Minha mãe adora inglês e eu adoro
	Japonês	1	Olho muito anime e assim aprendo japonês
Mãos	Inglês	7	É diferente / Uso apenas quando preciso / Eu trabalho / Hoje em dia é preciso saber tudo / É importante no trabalho / Para um trabalho é o que mais preciso / Será a próxima língua que eu usarei no futuro
	Espanhol	2	É parecido com o português / Me identifico
	Alemão	3	Eu sei falar um pouco/ Falo um pouco menos que o português
	Coreano	2	Só minha vó fala / Por causa das minhas artes marciais
	Japonês	1	Olho bastante animes (desenho japonês)
	Francês	1	Sei um pouco
Pés	Alemão	2	Nunca tinha conhecido / Não sei falar
	Mandarim	1	É muito difícil
	Chinês	17	É longe e eu não sei nada / Gosto de sushi / É uma língua que fica lá em baixo, que não conheço muito
	Japonês	11	Não tenho muito conhecimento / Gosto de sushi / A família da minha mãe é japonesa
	Espanhol	1	É muito difícil
	Irlandês	1	Eu sei falar nada nessa língua
	Francês	2	Queria aprender essa língua / Minha tia fez um curso de francês e eu a amo muito
Pernas	Japonês	2	Eu não sei / As coisas de lá são totalmente diferentes e eu não entendo nada
	Chinês	1	Não entendo
	Espanhol	2	É meio complicado / É parecido com o português
	Italiano	1	Não sei falar

Amostra: 23 amostras. Todas aplicáveis

Atividade A MORADA DAS LÍNGUAS			
Cidade: Walachai	T3: 2º e 3º anos	Aula-teste cl: sim	

Cabeça	Inglês	2	É uma língua linda / Eu penso na minha cabeça
	Espanhol	1	Penso muito nela
	Alemão	1	É bonita
	Português	1	Porque eu gosto
	«Maia, alemão, chinês, japonês, inglês, espanhol»	1	Eu sei falar
Boca	Português	2	Eu falo / É mais fácil
	Alemão	3	Gosto de falar / Eu falo alemão
Ouvidos	Português	2	Escuto muito
	Alemão	2	Eu ouço / Muitas vezes dá na rádio
	Inglês	2	Quase só escuto inglês / Ouço muitas músicas em inglês
	Chinês	1	Escuto música chinesa
	Italiano	1	É uma língua legal
	Coração	Português	1
Espanhol		1	É chov-- (parece que não houve tempo de completar a frase)
Alemão		2	Gosto muito dele / É legal
Japonês		3	Escuto muito / Eu gosto / É uma língua bonita
Chinês		1	É uma língua bonita
Coreano		1	Queria saber falar
Inglês		1	Eu amo
Mãos	Português	3	Eu escrevo
	Alemão	1	Gosto muito
	Chinês	2	Faço muito desenho de chinês
Barriga	Alemão	1	Eu gostaria de falar alemão, mas não consigo
Pés	Italiano	1	Não gosto
	Japonês	1	É muito difícil de falar
	Espanhol	1	É muito longe
	Chinês	2	Gosto, mas não consigo falar

Pênis Chinês 1 Não sei falar

Amostra:

13 desenhos

1 desenho não contabilizado. A parte textual, de uma aluna do 2º ano, não fazia sentido.

Atividade: A MORADA DAS LÍNGUAS			
Cidade:	Walachai	T4: 4 e 5º anos	Aula-teste CL: Sim

Cabeça	Alemão	1	Estou aprendendo
Boca	Português	9	Falo muito
	Hunsrückisch	1	Falo
Ouidos	Hunsrückisch	2	Ouço muito
	Português	1	Ouço muito
	Alemão	2	
Coração	Hunsrückisch	4	É dos avós
	Espanhol	2	Gosto de falar
	Inglês	1	
	Português	1	
Mãos	Alemão	3	Escuto na aula / Sou fã / Difícil defalar
	Hunsrückisch	2	Falo em casa / Como muita comida alemã
	Espanhol	3	Sei falar bem / Nunca ouvi essa língua/ Gosto de comer massa
Pés	Japonês	5	Não sei falar/ Longe demais / Só falo um pouco
	Chinês	10	Não entendo / Só falo um pouco / Não falo nada
	Italiano	1	Meu pai era italiano

Amostra:

11 desenhos

1 desenho sem respostas sobre o tema proposto

Atividade: A MORADA DAS LÍNGUAS			
Cidade: Padre Eterno		T5: Multisseriada	Aula-teste CL: Sim

Cabeça	Alemão	3	Pensamos no alemão / Sempre ouvimos alemão, então ele fica crava na nossa cabeça / Sei falar hunsrückisch
	Chinês	1	Penso muito
	Português	1	Entendo e sei falar
	Espanhol	1	Tento entender
Ouvidos	Alemão	3	Escuto muito / Escuto na minha casa
	Hunsrückisch	1	Sei falar
	«Argentino»	1	Sempre escuto as pessoas falarem na tevê
	Português	4	Ouvimos todo o dia / Escuto na minha escola
	Inglês	1	Eu escuto
	Coreano	1	Sei escutar música coreana
Olhos	Português	1	Eu sei ler o português
	Italiano	1	Vejo muito o italiano
	Coreano	1	Porque eu vejo o Rodrigo Faro dançando
Boca	Inglês	1	Falo um pouco
	Português	2	Falo na escola / Eu falo
	Alemão	3	Eu falo / Sei falar e entendo
	Hunsrückisch	1	
Mãos	Inglês	4	Sei um pouquinho / É parecido que nem o alemão / Reajo com as mãos
	Francês	1	Algumas palavras dos cantores e eu tento emitir a caligrafia
	Espanhol	4	«Algumas palavras em espanhol disem para trabalhar» / É parente da língua portuguesa / «Porque gosto de bater palma»
	«Argentino»	1	É muito conhecido no Brasil
	Português	2	Está na palma da mão / Gosto de beijo
	Chinês	1	Não sei falar
	Japonês	1	Não sei falar
	Francês	1	Falo um pouco
Pés	Japonês	3	Não entendo / Não conheço nem ouço / Nos Jogos Olímpicos, os japoneses participam no judô
	Chinês	7	Não falo / Não sei falar / Sei falar muito pouco

		«Não sei natinha de nata» / Participam do caratê
Polonês	3	Não falo nada
Inglês	1	Não sei falar
Espanhol	2	Não sei falar / Não sei de nada
Francês	1	Não consigo falar

Amostra:
9 desenhos
Todos aplicáveis

APÊNDICE K – Questionário para os professores



Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre línguas que venho desenvolvendo para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sua participação é de extrema importância para este trabalho.

Desde de já, agradeço pela sua colaboração.

Cordialmente, Maria Lidiani Käfer

Caro(a) Professor(a):

1. De que forma é escolhido o material didático de ensino de alemão? Existem critérios de escolha? Quais são estes critérios?
2. Você utiliza os materiais didáticos fornecidos pela escola? Atribua uma porcentagem para tal utilização.
3. Você sente alguma carência em relação a materiais pedagógicos ou programas de ensino na sua área de atuação específicos para o contexto onde atua?
4. Os materiais de apoio disponibilizados aos alunos da escola onde você atua (livros didáticos, vídeos) possibilitam, na sua concepção, um trabalho de reflexão com os alunos acerca do contexto linguístico e cultural em que vivem?
5. De um modo geral, os alunos mostram-se motivados em aprender a língua alemã? A que você atribuiria a motivação ou a falta dela?
6. Em sua opinião, de que forma a realidade linguística da região influencia nas aulas de alemão?

APÊNDICE L – Questionário para os alunos

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre línguas que venho desenvolvendo para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sua participação é de extrema importância para este trabalho.

Desde de já, agradeço pela sua colaboração.

Cordialmente, Maria Lidiani Käfer

Caro(a) aluno(a), responda este questionário em casa, com o auxílio de seus pais ou familiares.

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Em qual cidade nasceu? _____

4. Quais as línguas que você sabe falar? _____

5. Tem alguma língua que você não sabe falar, mas compreende bem?

6. Há quantos anos mora em Morro Reuter/Nova Petrópolis? _____

7. Qual a origem de sua família? _____

8. Você gosta de ter aula de alemão na escola? Por quê? _____

9. Você acha importante ter aulas de alemão na escola? Por quê? _____

10. Na sua casa, além do português, é usada outra língua para comunicação? Qual?

11. Em que momentos essa língua é utilizada? _____

12. Na sua comunidade, além do português, as pessoas falam outra língua? 13. Qual? Como você se sente em relação a isso? _____

14. Você acha que o dialeto falado na cidade é alemão? _____

15. O dialeto e o alemão são duas línguas parecidas ou diferentes? Explique o motivo de sua resposta. _____

16. Existem palavras que são iguais entre essas duas línguas? Caso sim, dê exemplos. _____

APÊNDICE M – Questionários respondidos pelos alunos: compilação dos resultados

Identificação		
Cidade:	Nova Petrópolis	Turma: 6º ano Aula-teste CL: Sim

2. Idade	Qtd.	%
11	12	67%
12	5	28%
13	1	6%
Total	18	100%

Notas:

Média de idade: 11,39

3. Cidade natal	Qtd.	%
Nova Petrópolis	9	50%
Porto Alegre	2	11%
Caxias do Sul	2	11%
Iporã do Oeste (SC)	2	11%
Pratania (SP)	1	6%
Salvador (BA)	1	6%
Paraná	1	6%
	18	100%

4. Língua que fala	Qtd.	%
PT	3	17%
PT, DE	5	28%
PT, ES	2	11%
PT, DE, EM	4	22%
PT, DE, ES	1	6%
PT, DE, EN, ES	3	17%
	18	100%

Notas: PT: português; EN: inglês; DE: alemão; ES: espanhol

Presumiu-se que os alunos que não se disseram fluentes em português tenham se

esquecido de mencionar a língua.

Pareceu-me que os alunos citaram línguas que não falam com fluência, mas que estão aprendendo na escola ou em cursos de fora, por vezes mencionando-os novamente.

Alguns, inclusive, se preocuparam em dizer que falam pouco de alguma das línguas citadas na resposta.

5. Língua que entende	Qtd.	%
Nenhuma	7	39%
ES	4	22%
EM	2	11%
DE	1	6%
ES, DE	2	11%
IT, FR	1	6%
DE, IT	1	6%
	<hr/> 18	<hr/> 100%

Notas:

IT: italiano, FR: francês

6. Residência na cidade	Qtd.	%
Até um ano	2	11%
7 anos	1	6%
8 anos	1	6%
10 anos	1	6%
11 anos	9	50%
12 anos	3	17%
Não soube/respondeu	1	6%
	<hr/> 18	<hr/> 100%

7. Ascendência	Qtd.	%
Não soube/respondeu	2	11%
Alemã	8	44%
Italiana	3	17%
Brasileira	2	11%

Persa	1	6%
Teuto-italiana	2	11%
	<hr/>	
	18	100%

8. Gosta de alemão	Qtd.	%
Sim	17	94%
Não	1	6%
	<hr/>	
	18	100%

Notas:

Respostas:	Qtd.	%
«É bom aprender uma nova língua»	4	22%
«A professora/aula é legal»	3	17%
«É legal/divertido»	2	11%
«É bom aprender alemão»	1	6%
«Vou precisar no futuro»	1	6%
«A gente aprende um monte»	1	6%
«É bom, já que estou numa cidade alemã»	1	6%
«Me sinto em casa»	1	6%
«Entendo o que meus pais falam»	1	6%
«Gosto, mas acho difícil a escrita e pronúncia»	1	6%
«Não, porque a professora é um pouco (texto ilegível)»	1	6%
«Tenho interesse»	1	6%
	<hr/>	
	18	100%

9. Importância da aula	Qtd.	%
«Aprender novas línguass»	6	33%
«Conhecer língua/cultura alemã»	2	11%
Importante para empregabilidade	3	17%
Comunicar-se com pessoas da cidade	3	17%
Útil para emigração	2	11%
«Aprender coisas novas»	1	6%
Não soube/não respondeu	1	6%
	<hr/>	
	18	100%

Notas:

Todos responderam considerar o ensino do alemão importante

10. Outra língua falada em casa	Qtd.	%
Nenhuma	7	39%
Alemão	9	50%
Italiano	2	11%
	<hr/>	<hr/>
	18	100%

Notas:

Os dois entrevistados que responderam que se fala italiano em suas casas são, aparentemente, irmãos e, apesar de morarem na cidade desde que nasceram, são de Santa Catarina.

11. Circunstâncias de uso

Abaixo, as respostas daqueles que afirmaram falar alguma língua adicional em casa:

	Qtd.	%
Com parentes	5	45%
Todo momento	5	45%
Conversas adultas	1	9%
	<hr/>	<hr/>
	11	100%

12. Outras línguas na comunidade	Qtd.	%
Alemão	17	94%
Não soube/não respondeu	1	6%
	<hr/>	<hr/>
	18	100%

13. Sobre como se sentem:	Qtd.	%
Excluído/confuso/envergonhado por não entender	7	41%
Se sente bem (porque entende alguma coisa)	6	35%
Não entende tudo, mas aproveita para aprender	2	12%
«É normal na comunidade»	1	6%
«Me sinto normal»	1	6%
	<hr/>	<hr/>
	17	100%

14. Se o dialeto é alemão	Qtd.	%
Sim	12	67%
Não	3	17%
Não soube/não respondeu	3	17%
	<hr/>	
	18	100%

Notas:

Comentários nas respostas:

«O hunsrückisch se originou da Alemanha»

«Seria, mas não o alemão correto»

15. Se o dialeto e alemão são parecidos	Qtd.	%
Não soube/não respondeu	2	11%
Parecidos	11	61%
Diferentes	5	28%
	<hr/>	
	18	100%

Notas:

Justificativas dos que acham as línguas diferentes:

«Algumas coisas são parecidas (ou iguais), mas a maioria é diferente»

«Um é o alemão correto e o outro, o alemão dialeto»

«São iguais»

«Todo mundo se entende»

«vêm do mesmo lugar»

«parecidas, mas algumas palavras os alemães não entendem»

16. Palavras iguais	Qtd.	%
Não soube/respondeu	9	50%
Sim	7	39%
«Não existem palavras iguais»	1	6%
«Quase tudo»	1	6%
	<hr/>	
	18	100%

Notas:

Exemplos citados:

Musik, Computer, singe, Hobby, Samstag, ja, nein, Apfel, weiße.

«As cores e alguns alimentos»

«Comprar, caminhar, etc... »

Identificação

Cidade: Nova Petrópolis

Turma: 7º ano

Aula-teste CL: Não

2. Idade	Qtd.	%
11	2	10%
12	10	48%
13	7	33%
14	1	5%
16	1	5%
Total	21	100%

Nota:

Média de idade: 12,72

3. Cidade natal	Qtd.	%
Nova Petrópolis	7	33%
Porto Alegre	3	14%
Novo Hamburgo	2	10%
Caxias do Sul	2	10%
Feliz	1	5%
Dois Irmãos	1	5%
Arroio do Meio	1	5%
Santana do Livramento	1	5%
Farroupilha	1	5%
Jaguari	1	5%
Pariquera-açu (SP)	1	5%
	21	100%

4. Língua que fala	Qtd.	%
PT	5	24%
PT, EM	4	19%
PT, DE	2	10%
PT, ES	2	10%

PT, FR	1	5%
PT, DE, EM	4	19%
PT, EN, DE, ES	1	5%
PT, EN, DE, IT	1	5%
PT, EN, DE, FR, IT, ES	1	5%
	<hr/>	
	21	100%

Notas:

PT: português; EN: inglês; DE: alemão; ES: espanhol; FR: francês; IT: italiano

Presumiu-se que os alunos que não se disseram fluentes em português tenham esquecido de mencionar a língua.

Me pareceu que os alunos citaram línguas que não falam com fluência, mas que estão aprendendo na escola ou em cursos de fora. Alguns, inclusive, preocuparam-se em mencionar que falam "um pouco" das línguas que citaram nas respostas.

5. Língua que entende	Qtd.	%
Nenhuma	3	14%
ES	8	38%
EM	2	10%
DE	1	5%
EN, DE	3	14%
ES, FR	1	5%
ES, DE	1	5%
EN, ES, FR, IT*	1	5%
ES, FR, IT, CZ	1	5%
	<hr/>	
	21	100%

Notas:

* A mesma entrevistada citou falar fluentemente o PT e quase fluentemente o DE.

6. Residência na cidade	Qtd.	%
Até um ano	4	19%
2 anos	1	5%

4 anos	1	5%
5 anos	1	5%
6 anos	1	5%
7 anos	1	5%
9 anos	1	5%
11 anos	2	10%
12 anos	5	24%
13 anos	4	19%
	<hr/>	
	21	100%

7. Ascendência	Qtd.	%
Não soube/não respondeu	4	19%
Alemã	7	33%
Italiana	1	5%
Brasileira	1	5%
Teuto-italiana	3	14%
Teuto-indígena	2	10%
Teuto-holandesa	1	5%
Ítalo-indígena	1	5%
Teuto-russo-italiana	1	5%
	<hr/>	
	21	100%

8. Gosta de alemão	Qtd.	%
Sim	14	67%
Mais ou menos	4	19%
Não	3	14%
	<hr/>	
	21	100%

Notas:

Respostas:	Qtd.	%
«É bom aprender uma nova língua»	8	38%
«É bom aprender alemão»	3	14%

«Vou precisar no futuro»	2	10%
«Não sou bom/não entendo»	2	10%
«Nunca tinha aprendido»	1	5%
«Já sei, mas é bom para revisar»	1	5%
«A professora é muito boa»	1	5%
«Prefiro inglês»	1	5%
«Um período por semana bastaria»	1	5%
«Não tenho interesse»	1	5%
	21	100%

9. Importância da aula	Qtd.	%
«Aprender novas línguas/culturas»	7	33%
«Conhecer língua e cultura alemã»	4	19%
Importante para empregabilidade	3	14%
«A cidade é alemã»	3	14%
Útil para emigração	2	10%
«Se comunicar em casa e na rua»	1	5%
«Tem gente que gosta»	1	5%
	21	100%

Notas:

Todos responderam considerar o ensino do alemão importante

10. Outra língua falada em casa	Qtd.	%
Nenhuma	13	62%
Alemão	6	29%
Dialeto de alemão	1	5%
Alemão e inglês	1	5%
	21	100%

11. Circunstâncias de uso

Cada entrevistado ofereceu uma resposta diferente:

Conversas particulares

Cotidiano

Conversa com os pais sobre o trabalho e escola

Nas brincadeiras

«Em momentos casuais, sem especificação»

«Para dialogar em muitas vozes»

«Quando o meu padrasto fala com seus parentes no celular»

«Sempre quanto meus pais falam»

12. Outras línguas na comunidade	Qtd.	%
Alemão	15	71%
Dialeto de alemão	2	10%
Nenhuma	1	5%
Não soube/Não respondeu	1	5%
DE, EN, ES	1	5%
DE, EN	1	5%
	21	100%

13. Sobre como se sentem:	Qtd.	%
Excluído/estranho/avulso por não entender/incomodada	12	57%
Não entende, mas aproveita para aprender	2	10%
Se sente bem (porque entende alguma coisa)	2	10%
Não se importa, pois também falam português	1	5%
Não sente nada	1	5%
«A cidade fica mais interessante»	1	5%
«Me sinto bem, pois tenho espírito alemão»	1	5%
Não soube/não respondeu	1	5%
	21	100%

14. Se o dialeto é alemão	Qtd.	%
Sim	11	52%
Não	8	38%

Não soube/não respondeu	2	10%
	<hr/>	
	21	100%

Notas:

Comentários nas respostas:

«Acho que o único alemão é o da Alemanha»

«É imitação oral da escrita»

15. Se o dialeto e alemão são parecidos	Qtd.	%
«Dialeto é fala; alemão é escrita»	6	29%
«Não tem muita diferença/muda só a fala»	4	19%
«Só muda a gramática»	3	14%
«Mistura o alemão com o português»	2	10%
Não soube/respondeu	2	10%
«Na Alemanha, o alemão é diferente»	2	10%
«Não são iguais»	1	5%
«Não entendo o dialeto»	1	5%
	<hr/>	
	21	100%

16. Palavras iguais	Qtd.	%
Não soube/Não respondeu	15	71%
Citou exemplos	5	24%
«Acho que não»	1	5%
	<hr/>	
	21	100%

Notas:

Exemplos citados:

Nein, ich, du, ja, Käsebrotchen, mein

«Comidas e bebidas»

«Sim, verbos e palavras: kochen, gekocht (?), essen, gegessen, Handy, Buch, Apfel,

Affe (?), Banane, verlassen, Möpchen. Ich habe das allein gemacht! Vielen Danke!»*

* A caligrafia estava ilegível em alguns momentos.

Identificação				
Cidade:	Morro Reuter	Turma:	2 e 3º anos	Aula-teste CL: Sim

2. Idade	Qtd.	%
8	7	50%
9	4	29%
10	3	21%
Total	14	100%

Notas:

Média de idade: 8,71

A idade de dois alunos não foi contabilizada, por terem se equivocado na questão

3. Cidade natal	Qtd.	%
Dois Irmãos	12	75%
Morro Reuter	2	13%
Novo Hamburgo	1	6%
Estância Velha	1	6%
Montenegro	0	0%
Campo Bom	0	0%
Tenente Portela	0	0%
	16	100%

Me pareceu que os alunos citaram línguas que não falam com fluência, mas que estão aprendendo na escola ou em cursos de fora .

Alguns, inclusive, se preocuparam em dizer que falam pouco de alguma das línguas citadas na resposta.

4. Língua que fala	Qtd.	%
PT	8	50%
PT, DE	6	38%
Brasileiro/DE	2	13%
	16	100%

Notas:

PT: português; DE: alemão

Um dos alunos disse saber: «português, alemão, língua maia, espanhol, chinês, japonês, honsrückisch e inglês». Não foi contabilizado. *Dos 8 alunos que falam somente o português, 4 são de origem alemã

5. Língua que entende	Qtd.	%
Nenhuma	9	56%
DE	7	44%
EM	0	0%
ES	0	0%
	<hr/>	
	16	100%

Notas:

* Dos 8 que, no campo anterior, afirmaram só saber falar PT, 5 (62,5%) listaram alemão como língua que não domina, mas entende.

* Dos 6 que, no campo anterior, afirmaram falar PT e DE, todos disseram não entender nenhuma outra língua.

O mesmo aluno poliglota do campo anterior afirmou aqui compreender bem «egípcio e grego». Novamente, não foi contabilizado.

6. Residência na cidade	Qtd.	%
Desde o nasc.	12	75%
3 anos	2	13%
4 anos	1	6%
5 anos	1	6%
	<hr/>	
	16	100%

7. Ascendência	Qtd.	%
Alemã	11	73%
Brasileira	1	7%
Italiana	1	7%

Teuto-brasileira	1	7%
Índio-polonesa	1	7%
	<hr/>	
	15	100%

Notas:

Um entrevistado respondeu com «minha mãe é catarinense, meu pai é gaúcho». Não foi contabilizado.

8. Gosta de alemão	Qtd.	%
Sim	15	94%
Não	1	6%
	<hr/>	
	16	100%

Notas:

Respostas:	Qtd.	%
Relacionadas à melhora na comunicação	3	19%
Releacionadas à aprendizagem	5	31%
«Porque é diferente»	1	6%
«Sei falar e entendo»	2	13%
«O que não aprendo com meus pais, vejo na escola»	2	13%
«É a língua da minha origem»	2	13%
«Não! por quê não sei falar e nem escrever»	1	6%
	<hr/>	
	16	100%

9. Importância da aula	Qtd.	%
Sim	15	94%
Não	1	6%
	<hr/>	
	16	100%

Notas:

Respostas:	Qtd.	%
Relativas á aprendizagem do alemão	8	50%
Importante para empregabilidade	2	13%
«É a língua da minha origem»	1	6%

«Para aprender mais o que estão falando»	1	6%
«A gente aprende um alemão um pouco diferente»	1	6%
«É bom para aprender inglês»	1	6%
«Sim, pra aprender os colegas» (sic)	1	6%
«Não, porque não sei falar italiano nem alemão»	1	6%
	<hr/>	
	16	100%

10. Outra língua falada em casa	Qtd.	%
Alemão	8	50%
Nenhuma	5	31%
Não soube/não respondeu	2	13%
Alemão, inglês e hunsrückisch	1	6%
	<hr/>	
	16	100%

11. Circunstâncias de uso

Abaixo, as respostas daqueles que afirmaram falar alguma língua adicional em casa:

	Qtd.	%
Com os pais e/ou avós/família	4	44%
Todo momento	4	44%
Para falar com os idosos	1	11%
	<hr/>	
	9	100%

12. Outras línguas na comunidade	Qtd.	%
Alemão	13	83%
Hunsrückisch	1	6%
Não soube/não respondeu	2	11%
	<hr/>	
	16	100%

13. Sobre como se sentem:	Qtd.	%
Mal/envergonhada/confuso por não entender	4	25%
«Não vejo problema»	1	6%
Se sente bem, pois entende	2	13%

Se sente bem	2	13%
«Entendo, mas não consigo me comunicar direito»	1	6%
«Minha filha não entende, mas não se importa»	1	13%
Se sentem bem porque nunca vão esquecer a língua dos avós	2	6%
«Acho que estão falando de mim»	1	6%
Não soube/respondeu	2	13%
	<hr/>	
	16	100%

14. Se o dialeto é alemão	Qtd.	%
Sim	9	56%
Não	2	13%
Não soube/não respondeu	5	31%
	<hr/>	
	16	100%

Notas:

Comentários nas respostas:

«Dizem que o alemão correto é pronunciado mais grosso»

15. Se o dialeto e alemão são parecidos	Qtd.	%
Não soube/ não respondeu	5	31%
Parecidos (pronúncia diferente, mistura com o português)	7	44%
Diferentes	4	25%
	<hr/>	
	16	100%

Notas:

Algumas justificativas:

«É diferente porque tem que ser falado correndo»

« diferente, porque o alemão daqui é atrasado»

«Diferente, porque o dialeto é o alemão que falamos aqui e o alemão mesmo é o que é usado na Alemanha pelos alemães»

«parecidas porque dialeto é português e alemão misturado»

* Um dos entrevistados respondeu apenas:

«Alemã é uma língua difícil de pronunciar». Não foi contabilizado.

16. Palavras iguais	Qtd.	%
Não soube/não respondeu	7	50%
Citou exemplos	7	50%
	14	100%

Notas:

Exemplos citados:

«Cumoiind* - Guten Morgen»

«Chuveiro, bateadeira, pia, quadro, refrigerante, TV»

«Casa, hais*, mamaefri*»

«Ônibus, caneta, pneu, TV»

«Beijo, casa»

«vasa, hais»

«Muitos usam father e methher para pai e mãe»

* A caligrafia estava ilegível em alguns momentos.

Identificação			
Cidade:	Morro Reuter	Turma:	4º e 5º anos
			Aula-teste CL: Sim

2. Idade	Qtd.	%
9	2	25%
10	4	50%
11	1	13%
12	1	13%
Total	8	100%

Notas:

Média de idade: 10,13

3. Cidade natal	Qtd.	%
Dois Irmãos	4	50%
Porto Alegre	1	13%
Montenegro	1	13%
Campo Bom	1	13%
Tenente		
Portela	1	13%
	8	100%

4. Língua que fala	Qtd.	%
PT	3	38%
PT, DE	4	50%
Brasileira e Hr	1	13%
	8	100%

Notas:

PT: português; DE: alemão; Hr: hunsrückisch;

Um aluno incluiu o alemão, ressaltando que sabe falar um pouco.

5. Língua que entende	Qtd.	%
Nenhuma	5	63%
DE	2	25%
EM	1	13%
	<hr/> 8	100%

Notas:

* Dos 3 que, no campo anterior, afirmaram só saber falar PT, 2 (66,6%) listaram o alemão como língua que não domina, mas entende.

6. Residência na cidade	Qtd.	%
Desde o nascimento	4	50%
4 anos	1	13%
6 anos	2	25%
8 anos	1	13%
	<hr/> 8	100%

7. Ascendência	Qtd.	%
Alemã	4	50%
Brasileira	1	13%
Teuto- brasileira	1	13%
Teuto-portuguesa	1	13%
Ítalo-brasileira	1	13%
	<hr/> 8	100%

8. Gosta de alemão	Qtd.	%
Não soube/respondeu	1	13%
Sim	7	88%
	<hr/> 8	100%

Aluno ítalo-brasileiro não respondeu

Notas:

Respostas:	Qtd.	%
«Gosto e aprendo outras línguas»	1	13%
«Aprendo alemão e posso falar com professores e colegas»	1	13%
«Aprendo coisas novas e minha família quase só fala alemão»	1	13%
«É a língua da minha origem»	1	13%
«Quero aprender a falar»	1	13%
«Porque é legal»	2	25%
«Não respondeu»	1	13%
	<hr/>	
	8	100%

9. Importância da aula	Qtd.	%
Não soube/respondeu	1	13%
Sim	7	88%
	<hr/>	
	8	100%

Notas:

Respostas:	Qtd.	%
«Aprender novas línguas»	3	38%
«Legal/Bom para o futuro»	1	13%
«É importante/um incentivo para as crianças»	2	25%
«É importante falar a língua da minha origem»	1	13%
Não respondeu	1	13%
	<hr/>	
	8	100%

10. Outra língua falada em casa	Qtd.	%
Alemão	4	50%
Nenhuma	2	25%
Não soube/respondeu	1	13%
Hunsrückisch	1	13%
	<hr/>	
	8	100%

11. Circunstâncias de uso

Abaixo, as respostas daqueles que afirmaram falar alguma língua adicional em casa:

	Qtd.	%
Com os pais e/ou avós	3	38%
Qualquer momento	1	13%
Não soube/respondeu	4	50%
	<hr/> 8	100%

12. Outras línguas na comunidade

	Qtd.	%
Alemão	4	50%
Alemão normal	1	13%
Hunrückisch	2	25%
Não soube/não respondeu	1	13%
	<hr/> 8	100%

13. Sobre como se sentem:

	Qtd.	%
«Normal, porque entendo um pouco»	1	13%
«Não muito bem»	1	13%
Não se sente bem, pois não entende	1	13%
«Eu me relaciono com o alemão»	1	13%
Não soube/não respondeu	4	50%
	<hr/> 8	100%

14. Se o dialeto é alemão

	Qtd.	%
Sim	4	50%
Não	2	25%
Não soube/não respondeu	2	25%
	<hr/> 8	100%

Notas:

Comentários nas respostas:

«Dizem que o alemão correto é pronunciado mais grosso»

15. Se o dialeto e alemão são parecidos	Qtd.	%
Não soube/não respondeu	5	63%
Parecidos	2	25%
Diferentes	1	13%
	<hr/>	
	8	100%

Notas:

Apenas dois justificaram: "Parecida porque se pronuncia diferente" e "Diferente, porque o alemão tem expressões em dialeto inglês"

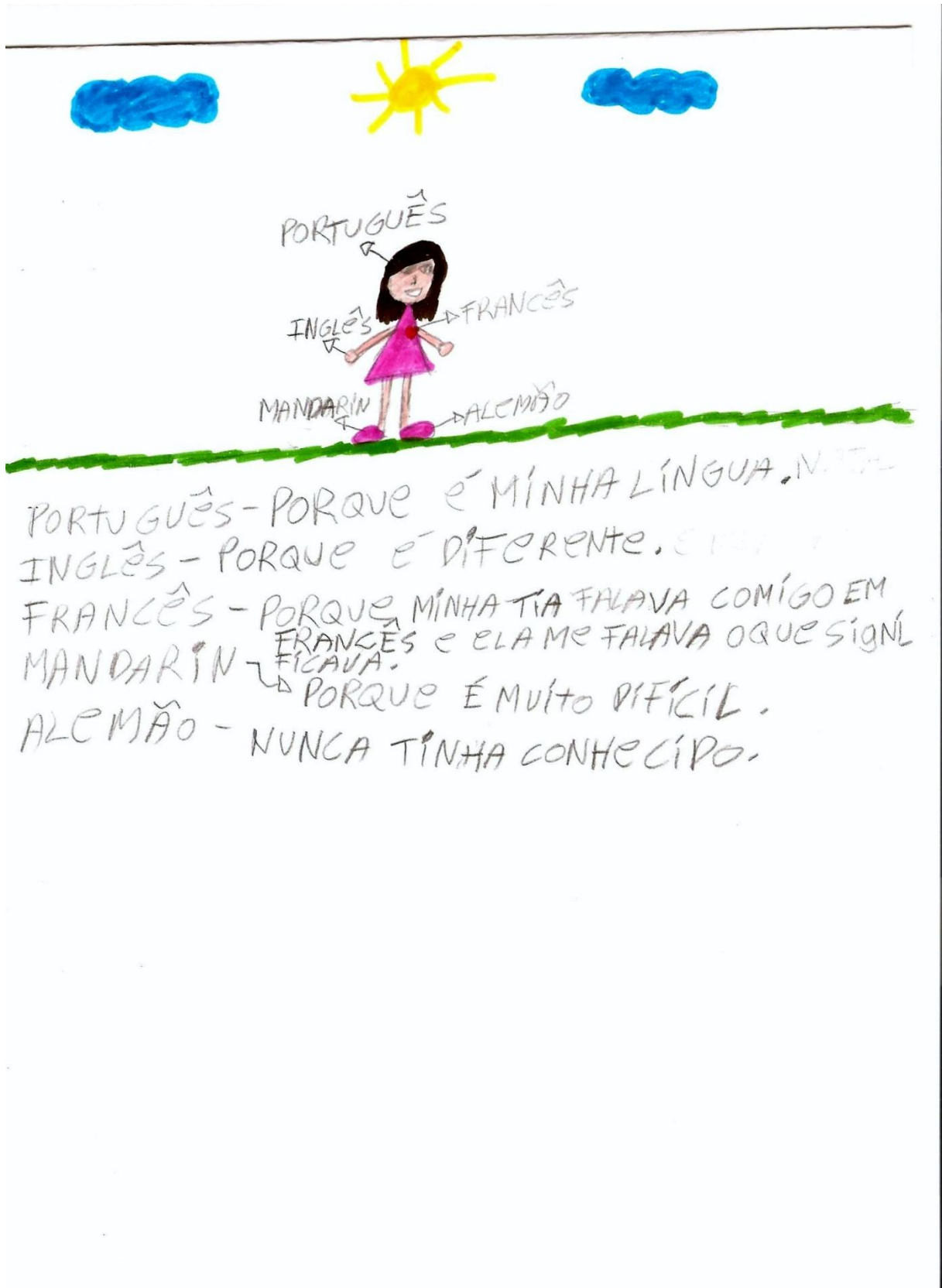
16. Palavras iguais	Qtd.	%
Não soube/respondeu	7	88%
Citou		
exemplos	1	13%
	<hr/>	
	8	100%

Notas:

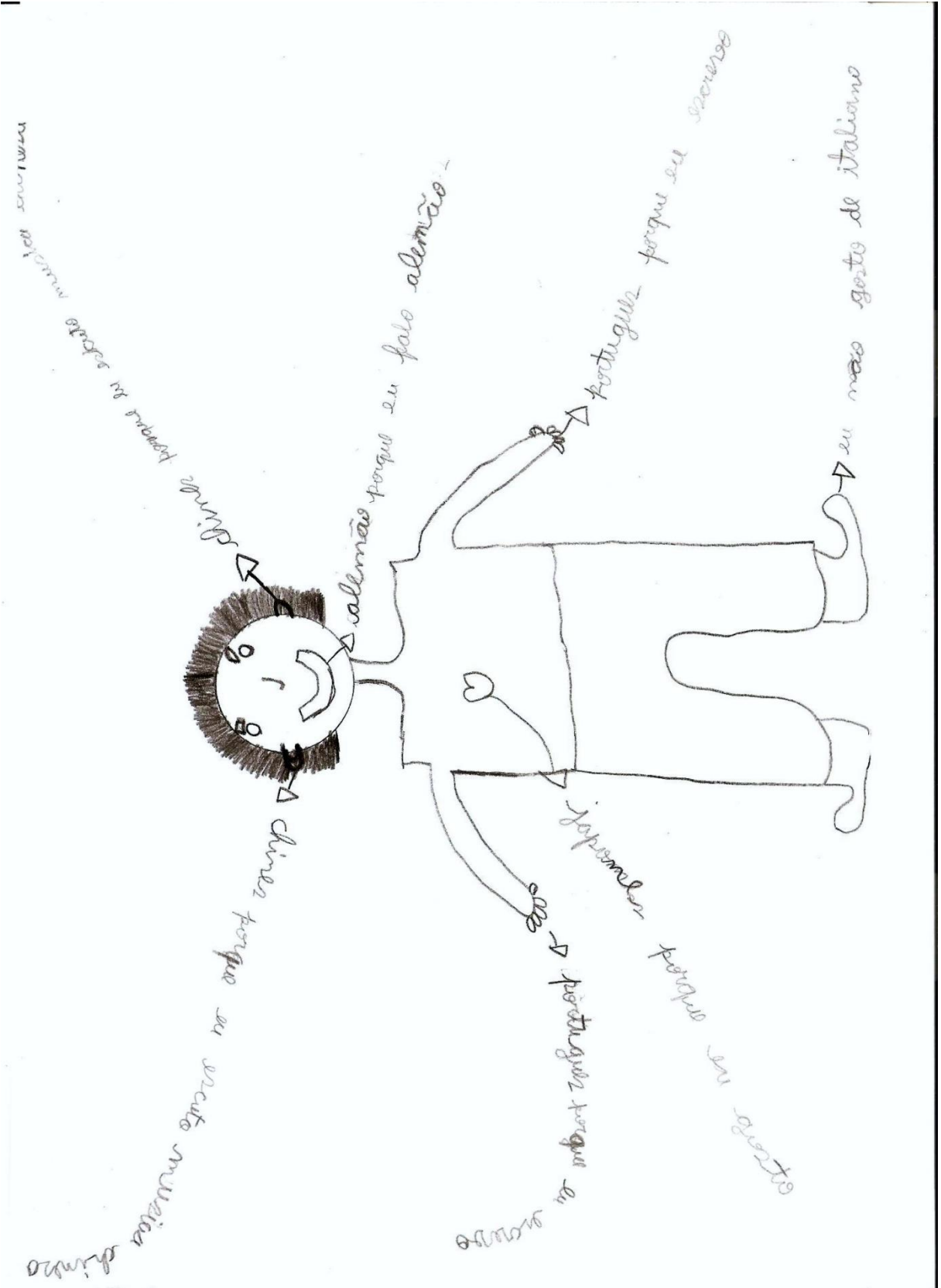
Exemplos citados:

«alguns números, frutas, legumes»

ANEXO 1 - Desenho atividade A Morada das Línguas – Escola A – 6ºAno do E.F



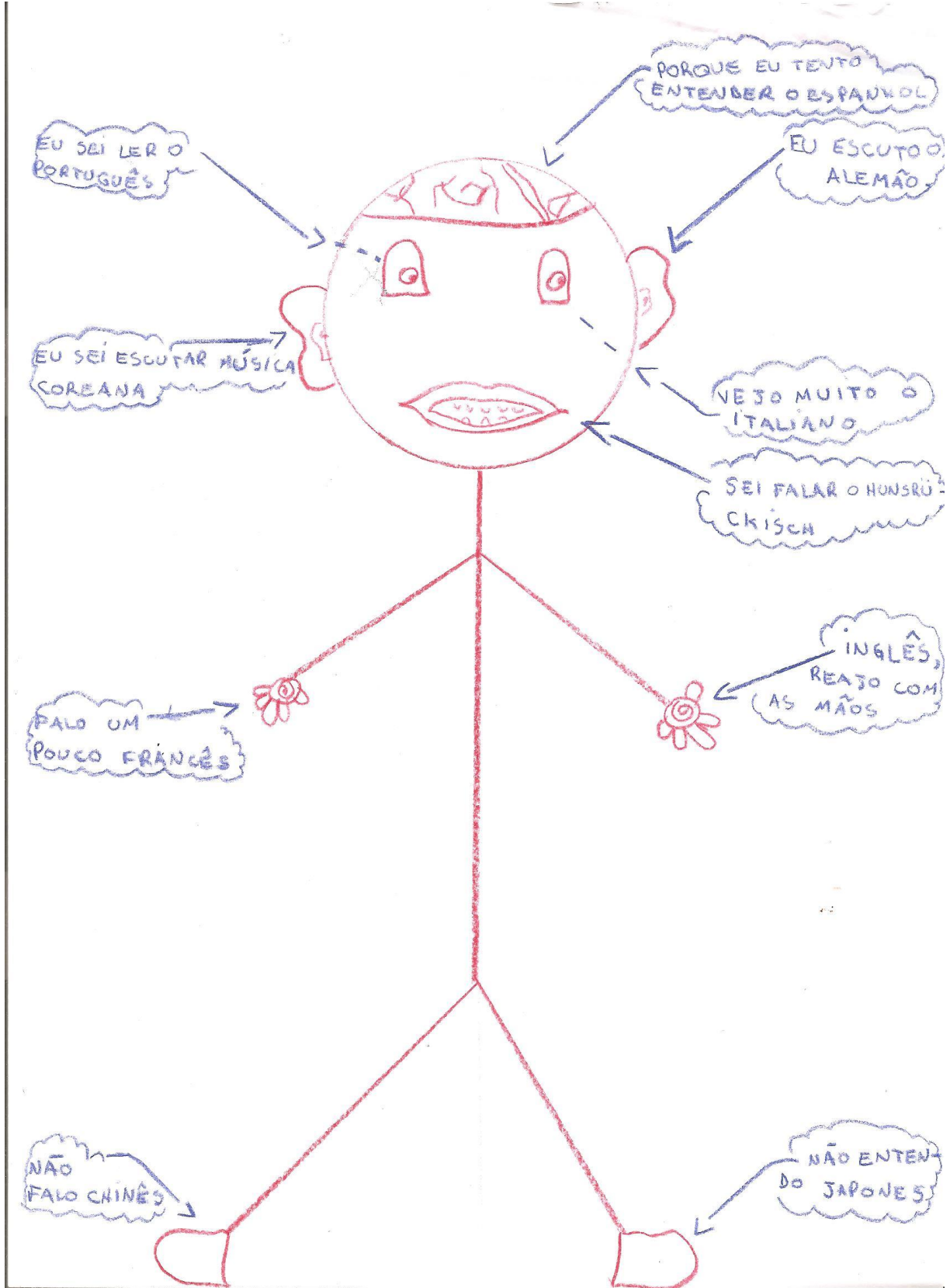
ANEXO 2 - Desenho atividade A Morada das Línguas – Escola B – 3ºAno do E.F



ANEXO 3 – Desenho atividade A Morada das Línguas – Escola B – 4º Ano do E.F



ANEXO 4 – Desenho atividade A Morada das Línguas – Escola C – 4º Ano do E.F



ANEXO 5 – Letra da música infantil *Backe, Backe Kuchen*

Backe, backe Kuchen,
Der Bäcker hat gerufen.
Wer will guten Kuchen backen,
der muss haben sieben Sachen,
Eier und Schmalz,
Zucker und Salz,
Milch und Mehl,
Safran macht den Kuchen gehl!
Schieb, schieb in'n Ofen 'nein.

(Autoria desconhecida)