



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS  
**MARIA LIDIANI KÄFER**

**O ENSINO DE ALEMÃO COMO LE EM CONTEXTOS BILÍNGÜES  
PORTUGUÊS-HUNSRÜCKISCH**

**Porto Alegre  
2010**

**MARIA LIDIANI KÄFER**

**O ENSINO DE ALEMÃO COMO LE EM CONTEXTOS BILÍNGÜES  
PORTUGUÊS-HUNSRÜCKISCH**

Trabalho de conclusão de curso como requisito para a obtenção do  
diploma de Licenciatura em Letras Português – Alemão

Orientadora: Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé

**Porto Alegre**

**2010**

**MARIA LIDIANI KÄFER**

**O ENSINO DE ALEMÃO COMO LE EM CONTEXTOS BILÍNGÜES  
PORTUGUÊS-HUNSRÜCKISCH**

Trabalho de conclusão de curso como requisito para a obtenção do  
diploma de Licenciatura em Letras Português – Alemão

Orientadora: Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen  
(UFRGS)

Prof. Dr. Gerson R. Neumann  
(UFPEL)

**Porto Alegre, 12 de julho de 2010**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus colegas da UFRGS, que se tornaram meus amigos e contribuíram para tornar menos árduo este período de graduação, proporcionando momentos de muita descontração e companheirismo.

Agradeço aos meus amigos de longa data, pela compreensão da minha ausência e pela torcida pelo meu sucesso.

Agradeço ao setor de alemão da UFRGS, principalmente aos professores Cléo Altenhofen e Karen Pupp Spinassé, pela motivação, pelo apoio e pela acolhida nos grupos de pesquisa ALMA e ENS-PH, que me propiciaram estar em constante aprendizado.

Agradeço à AEBA, pelo acolhimento e confiança a mim dedicada, e em especial ao Draiton Gonzaga de Souza, por permitir que eu conciliasse os horários de estudo ao trabalho.

Agradeço a meus pais, que através de seus exemplos e da educação que me deram contribuíram para a minha formação como pessoa.

Em especial, quero agradecer a dois anjos que eu tenho em minha vida. A estes dois anjos, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, me dando apoio, me dando amor, me ensinando a ter paciência, que sempre buscaram me mostrar o lado bom das coisas, a eles eu dedico este trabalho. Sem a ajuda deles eu não teria chegado até aqui.

Tales e Laura, obrigada por tudo.

## RESUMO

O hunsrückisch é uma variedade lingüística derivada dos dialetos trazidos pelos imigrantes alemães durante o século XIX e que possui ainda raízes muito fortes no interior do RS e outros estados do Brasil, como Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo.

A presente pesquisa desenvolveu-se dentro do subprojeto ENS-PH (*Aspectos Lingüísticos e Sociolingüísticos do Ensino de Alemão em contextos multilíngües de contato português-hunsrückisch*), o qual, dentro do projeto ALMA-H (*Atlas Lingüístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch*), se ocupa de estudar as questões pertinentes ao ensino de línguas nos contextos referidos.

O foco do presente trabalho foi pesquisar e analisar metodologias de ensino do alemão como língua estrangeira em contextos onde há falantes de alguma variedade lingüística do alemão que não a padrão.

Como metodologia, em pesquisa empírica realizada pela nossa equipe do Projeto no ano de 2008 em uma escola de contexto bilíngüe, foi elaborada uma aula que possibilitava aos alunos, a partir de seus conhecimentos de hunsrückisch, construir regras que os conduzissem ao aprendizado do alemão-padrão. Dessa experiência foi possível depreender que a variedade lingüística aprendida em casa pelos alunos pode contribuir significativamente para o aprendizado da nova língua, o alemão-padrão.

Ainda como metodologia aplicou-se um questionário com alunos e professores de uma escola em Nova Petrópolis, também de contexto bilíngüe. A partir dos dados levantados foi possível observar que a língua de imigração é vista como fator positivo no ponto de vista lingüístico e sociológico, indicando a relevância do desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas para o ensino de alemão padrão nas escolas com alunos bilíngües em contextos específicos de contato português-hunsrückisch.

Palavras-chave: bilingüismo, hunsrückisch, educação bilíngüe

## ABSTRACT

Hunsrückisch is a linguistic variant of the German dialects of colonizers which immigrated to Brazil in the 19<sup>th</sup> century. It still has deep roots in the countryside of Rio Grande do Sul and other Brazilian states, particularly Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo.

The present study took place under the project ENS-PH (*Aspectos Lingüísticos e Sociolingüísticos do Ensino de Alemão em contextos multilíngües de contato português-hunsrückisch*), which, as part of the larger ALMA-H project (*Atlas Lingüístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch*), assesses questions regarding foreign language acquisition in the above mentioned contexts.

The main focus of this work was to analyze teaching methods of German as foreign language in those places where there exist speakers of a non-standard linguistic variant of that language.

As a methodology, following an empirical study our group conducted in 2008 in a bilingual school, a class was devised which allowed students to construct rules which, starting from their knowledge of Hunsrückisch, led them to learning standard German. From this experience we concluded that the linguistic variant students learned at home may contribute to the learning of a new language, in this case standard German.

Still as a methodological tool we gave students and teachers a questionnaire to be filled in a school of bilingual context in Nova Petrópolis. From the data gathered we may conclude that the immigrants language is seen as a positive factor from a linguistic and sociological point of view. It also indicates the importance of developing specific pedagogical strategies for the teaching of German as a foreign language in schools with bilingual students in the particular context of Portuguese-Hunsrückisch overlap.

Keywords: bilingualism, hunsrückisch, bilingual education

## ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Trajatória do hunsrückisch.....	01
Localização dos municípios A e B.....	28
Gráfico 1 Respostas Questionário Ensino Fundamental .....	39
Gráfico 2 Resposta Questão 1 Ensino Fundamental .....	40
Gráfico 3 Resposta Questão 3 Ensino Fundamental .....	42
Gráfico 4 e 5 Respostas 6 e 8 Ensino Fundamental.....	43
Gráfico 6 Respostas Questionário Ensino Médio.....	44
Gráfico 7 e 8 Respostas Questionários Ensino Fundamental x Ensino Médio.....	45
Gráfico 9 Respostas Questionário EJA .....	46

## SUMÁRIO

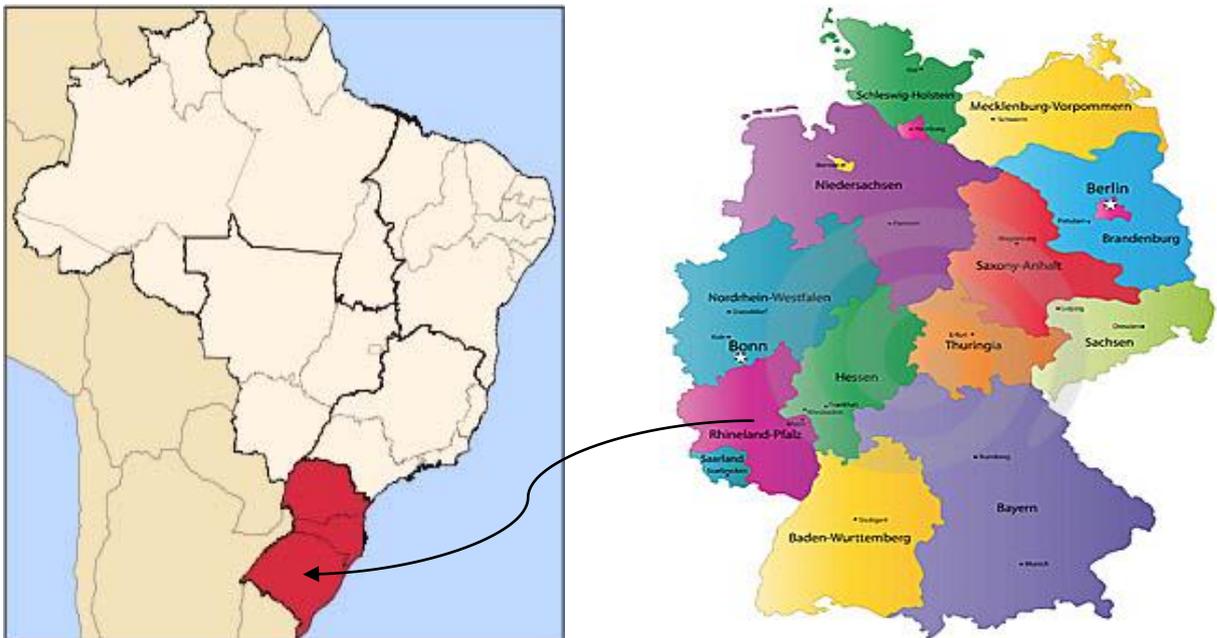
<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1 – Fundamentação Teórica.....</b>	<b>12</b>
1.1 Os mitos e o preconceito lingüístico.....	12
1.2 Bilingüismo.....	14
1.3 Ensino e aprendizagem.....	18
<b>Capítulo 2 – Contexto da pesquisa.....</b>	<b>28</b>
<b>Capítulo 3 – Metodologia.....</b>	<b>31</b>
3.1 Pesquisa empírica: aula teste.....	31
3.2 Pesquisa empírica: aplicação de questionário.....	34
3.2.1 Professores.....	35
3.2.2 Alunos.....	36
<b>Capítulo 4 – Análise dos dados .....</b>	<b>37</b>
4.1 Aula teste em Morro Reuter.....	37
4.2 Aplicação de questionário em Nova Petrópolis.....	38
4.2.1 As professoras.....	38
4.2.2 Os alunos do Ensino Fundamental.....	39
4.2.3 Os alunos do Ensino Médio.....	43
4.2.4 Os alunos do EJA.....	45
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>48</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>51</b>

## INTRODUÇÃO

O Brasil está longe de ser um país monolíngüe. Hoje há registradas mais de duzentas línguas faladas no país (OLIVEIRA, 2000). Entre elas estão as línguas autóctones, como as línguas indígenas, e as línguas alóctones, trazidas por imigrantes de diversas partes do mundo.

Dentro dessa linha de procurar caracterizar o multilingüismo brasileiro, o presente estudo focará uma dessas línguas de imigração: o hunsrückisch, variedade lingüística falada no sul do Brasil, que tem como base, principalmente, o dialeto francônio-renano.

Trazido por imigrantes alemães da região do Hunsrück – que fica localizada no Estado da Renânia-Palatinado, no sudoeste da Alemanha, conforme podemos ver no mapa abaixo – o idioma se desenvolveu, contando também com fortes influências do português (cf. SPINASSÉ, 2005).



Trajetória do hunsrückisch entre a matriz de origem e o novo contexto de contato com o português no sul do Brasil

Região de Hunsrück, Alemanha  
 Região Sul, Brasil

Altenhofen (2004) constata que no contexto brasileiro há ainda diversos aspectos ligados às línguas de imigração que estão em aberto. Questões sobre os direitos lingüísticos e sobre a necessidade de uma educação mais adequada nas comunidades bilíngües, segundo o autor, ainda foram pouco privilegiadas e merecem a atenção da comunidade científica.

Com base nesta constatação, o presente estudo objetivou, em um primeiro momento, pesquisar e revisar bibliografias que abordem como tema o ensino de alemão como língua estrangeira (DaF) em contextos onde há falantes de alguma variedade lingüística do alemão que não a padrão, doravante denominado dialeto<sup>1</sup>, promovendo uma reflexão sobre alguns aspectos, a fim de propor estratégias pedagógicas para o contexto específico português-hunsrückisch (PH). Além disso, pretende-se contribuir para ações que venham a chamar a atenção da comunidade bilíngüe e dos professores para a importância do dialeto como bem histórico, cultural e contributivo para o aprendizado de uma terceira língua, o alemão-padrão, conforme observa Steffen (2008):

Em lugar de gastar muito dinheiro para aprender línguas estrangeiras a uma idade mais avançada, seria mais prático fazer um esforço para manter o dialeto com o fim de estabelecer amplos programas de escolas bilíngües, nas quais obviamente se ensina o português, mas ao lado disso também o alto alemão a partir do dialeto.

Na segunda parte do trabalho, será apresentado o recorte empírico da pesquisa, realizado em duas escolas inseridas no contexto bilíngüe português-hunsrückisch. Em uma primeira atividade, havia a finalidade de averiguar se, partindo do dialeto, os alunos seriam capazes de assimilar as regras do alemão-padrão. A outra ação foi a coleta de dados para verificar o quanto o dialeto ainda está presente no contexto pesquisado, bem como o valor que lhe é atribuído. Os resultados de tais pesquisas servirão como indicadores para mostrar a relevância de se desenvolver atividades didáticas específicas para o ensino de alemão padrão nas escolas com alunos bilíngües PH.

A motivação para tal estudo partiu da minha experiência pessoal, que como falante bilíngüe português-hunsrückisch e estudante de alemão, muitas vezes me deparei com a falta de experiência de professores, que não sabiam lidar com o meu bilingüismo, julgando as interferências provenientes da minha língua materna como erro e trazendo à tona, muitas vezes, o preconceito lingüístico. Tais atitudes influenciavam diretamente o meu desempenho no aprendizado do alemão padrão, visto que o medo de errar me desmotivava a escrever ou falar a língua estrangeira.

Além disso, uma forte motivação veio com a experiência positiva realizada dentro do projeto Ens-PH em uma escola em Morro Reuter, com alunos falantes de dialeto. Esse projeto visa a pesquisar e a discutir questões pertinentes à problemática do ensino do alemão-padrão

---

<sup>1</sup> Não uso o termo *dialeto* de forma pejorativa e sim como sinônimo de língua ou variedade lingüística.

em contextos de contato lingüístico português-hunsrückisch. A proposta era utilizar os pré-conhecimentos lingüísticos dos alunos falantes do hunsrückisch para conduzi-los ao aprendizado do alemão padrão. Ativando o sistema de língua já internalizado, eles facilmente conseguiram chegar a regras bem claras do alemão padrão através das atividades realizadas. (vide KÄFER, MORAES e SPINASSÉ, 2009).

Spinassé (2005) constata em sua tese de doutorado, que alunos falantes de hunsrückisch possuem facilidade no desenvolvimento de certas habilidades no aprendizado do alemão padrão. Assim, a inexistência de materiais que auxiliem o professor no ensino de alemão como LE em contexto bilíngüe português-hunsrückisch, abordando questões interculturais e metodológicas, foi o fio condutor para o estudo aqui apresentado.

Vale ressaltar que a proposta deste trabalho não é inserir o hunsrückisch como língua a ser ensinada nas escolas e sim analisar a possível ponte identitária entre o alemão padrão e a variedade lingüística dialetal, tendo em vista que uma língua não vem para substituir a outra e sim para complementar. O termo “ponte identitária” usado aqui está ligado à idéia de identidade que um indivíduo tem de si próprio, relacionado a um determinado grupo social, externado pelo uso da linguagem. Logo, a perda dessa identidade estará relacionada também à perda da língua materna. Com isso, quero dizer que o aluno, ao estudar alemão padrão, não deve encará-lo como algo que esteja vindo corrigir o que ele já domina, pois isso colocaria em jogo a sua auto-afirmação como ser na sociedade e sustentaria o preconceito já existente.

Nesse sentido, então, o trabalho busca apresentar que as duas línguas irmãs podem conviver em harmonia – a aquisição da língua padrão não precisa excluir o uso da coloquial. Entretanto, para que não haja exclusão ou perda identitária do indivíduo, entre outras coisas, é preciso que o professor saiba fazer a ligação entre essas duas variedades, conduzindo sua aula para uma construção das identidades lingüísticas e culturais. Como ele pode fazer isso, ainda é vago, visto que praticamente não existem ferramentas que o auxiliem nesse desafio. Apontar alguns caminhos que respaldam o empenho de se construírem tais ferramentas é o meu desafio na presente pesquisa.

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. Os Mitos e o Preconceito lingüístico

Quando se estudam atitudes lingüísticas, pressupõe-se que existam comunidades lingüísticas, e que entre estas comunidades haja diferentes variedades de língua e de estilo coexistindo de forma competitiva e contrastiva, todas lutando pela sua existência e afirmação. A língua, carregada de valor social, revela os valores e os hábitos dos indivíduos. A escolha da norma padrão ou não padrão pode assumir diferentes significados, revelando traços identitários, prestígio, classe social e competência lingüística do falante. (vide SCHNEIDER/UFLACKER, 2008).

A escolha de determinada forma lingüística em detrimento de outra pode surgir a partir de aspectos que interferem na sustentação de algumas línguas, entre eles, os mitos e o preconceito lingüístico, impregnados de valores negativos que influenciam na sustentação do homem como ser ativo na sociedade. Bagno (2000) já defendia a idéia de que menosprezar a língua ou variedade de língua utilizada por alguém equivale a menosprezá-lo como ser humano, e afirma que o preconceito pode interferir na auto-afirmação do indivíduo como ser social. Segundo o autor, o preconceito não seria contra a maneira de falar, mas sim contra a identidade social e individual do falante (BAGNO, 2000, p. 48).

Os mitos, segundo Hilgeman (2004), são uma espécie de crença em relação a qualquer situação ou objeto, que podem ter fundo verdadeiro ou falso. Neste último caso, quando se referem a variedades lingüísticas, eles acabam contribuindo para a geração de atitudes negativas em relação a estas variedades. Tais atitudes, por sua vez, contribuem para a formação de preconceitos lingüísticos, como nos apresenta Bagno (2000, p. 47-48):

É o que se verifica nos mitos que compõe o preconceito lingüístico: são provérbios, chavões repetidos à exaustão, tornados pura metalinguagem. E como todo provérbio, afloram no discurso cotidiano como verdades naturais, como cápsulas de uma sabedoria compartilhada de que todos podem haurir livremente.

O preconceito lingüístico, em outras palavras, ganha forma a partir dos mitos criados, que possuem um valor social, existindo na sociedade de modo inconsciente e de forma coletiva, manifestando-se nos discursos e nas atitudes das pessoas e, mesmo sendo inverossímil, são aceitos e passados adiante. Dessa forma, em comunidades bilíngües, as

atitudes e concepções lingüísticas acabam gerando conflitos na educação e na afirmação identitária de seus falantes, interferindo diretamente no modo como eles vêem sua língua materna.

Contudo, para contextualizar melhor as idéias acima expostas, faz-se necessário voltar ao passado e observar alguns aspectos relevantes que contribuíram para a situação que se apresenta.

No século XIX, provenientes da região do Hunsrück, os imigrantes alemães, na sua maioria agricultores e falantes de dialeto, foram aliciados pelo governo brasileiro a fim de colonizar as regiões fronteiriças do Brasil, que contavam com um número muito pequeno de habitantes, a fim de garantir o controle brasileiro nestas zonas (cf. Altenhofen, 1996). Por serem comarcas distantes, elas acabaram caindo em abandono pelo governo, obrigando os colonos a criarem suas próprias escolas. Os professores, formados na língua standard, conseqüentemente ensinavam seus alunos no idioma de sua formação. Logo, ao lado do dialeto, utilizado no dia-a-dia em situações informais, vinha o alemão padrão, desempenhando o papel da língua escrita.

Essa tradição, porém, é interrompida diante das coibições impostas por governos, que não permitiam o uso de outra língua que não fosse o português, com o objetivo de “nacionalizar” o território brasileiro. O mais significativo período dessas proibições ocorreu a partir de 1938, com o governo de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo. Este chegou a medidas ofensivas, promovendo o fechamento de escolas e a proibição do uso dos idiomas trazidos pelos imigrantes. Como conseqüência, por exemplo, interrompeu-se o ensino do alemão padrão entre os imigrantes e estes, sem ter as condições necessárias, foram obrigados ao letramento em português. Por conseguinte, tais medidas contribuíram para o desenvolvimento de uma geração que, amedontrada por ser culturalmente diferente, foi silenciada, dando início à marginalização das línguas teuto-brasileiras (cf. Altenhofen, 1996).

Mitos como “no Brasil só se fala o português”, “o dialeto é um alemão errado”, “as pessoas que falam dialeto têm mais dificuldade na escola” foram ganhando consistência à medida que foram fazendo parte das concepções dos indivíduos. No contexto português-hunsrückisch, o preconceito lingüístico, a partir dessas falsas concepções, foi se expandindo e passou a fazer parte do discurso, principalmente entre os próprios falantes do dialeto. Estes raramente conhecem a proximidade do seu dialeto com o alemão-padrão, classificando-o como errado, ruim ou ainda, como uma “língua de colono” (vide KÄFER, MORAES e SPINASSÉ, 2009).

Com base em tais atitudes, percebe-se que as instituições de ensino têm deixado aberta a lacuna que se abriu durante a repressão lingüística do século passado, enquanto deixam de cumprir o papel de promover com os alunos reflexões sobre os diferentes estilos de linguagem e o reconhecimento das diversidades lingüísticas. Apesar de, na região sul, cada vez mais escolas introduzirem em seu currículo o alemão padrão, desconstruindo conflitos passados, é possível observar, em contrapartida, uma contribuição para a estigmatização do dialeto, visto que a concepção que vigora entre os alunos bilíngües é a de que na escola estão aprendendo a falar o alemão “correto”.

Exemplos que revelam os resultados da falta de um trabalho voltado à desconstrução de estigmas e preconceitos lingüísticos podem ser encontrados em diversas bibliografias. Spinassé (2009) relata que, em certas localidades brasileiras, a região sul do Brasil é vista como tendo os melhores professores e alunos no ensino e aprendizado do alemão padrão, por aqui haver comunidades lingüísticas onde se fala no dia-a-dia algum dialeto do alemão. Porém, professores bilíngües inseridos neste contexto apresentaram outra percepção: o bilingüismo dos alunos é visto por eles como algo negativo, sendo considerado empecilho para o aprendizado do alemão padrão. Isso demonstra que na sala de aula ainda são sustentados valores que confrontam o ideal do plurilingüismo e o respeito à diversidade.

Desta forma, as pesquisas realizadas confirmam o forte preconceito lingüístico em relação aos dialetos e apontam as atitudes negativas em relação a eles. Isso contribui para a falta de manutenção da língua minoritária, que não ganha mais espaço junto às famílias. A partir daí, considera-se que políticas lingüísticas devam ser pensadas para não dar continuidade à história que durante anos cedeu espaço para a formação de mitos e preconceitos na interação dos imigrantes em relação a sua língua e da sociedade em geral com relação à língua dos imigrantes.

## **1.2. Bilingüismo**

Abarcando variadas definições, o bilingüismo e, por que não dizer, um antibilingüismo (ou seja, a política monolingualizadora), é um fato que historicamente tem gerado alguns conflitos. Como aceitar que no Brasil, por exemplo, em plena ocupação portuguesa, não se falasse tão somente o português? Ou ainda, durante a criação do Estado Novo e o desejo de nacionalização, como permitir que outras línguas, de outras nações, tivessem espaço no

território brasileiro? Acredito que tais questões possam ter influenciado diretamente o desenvolvimento do bilingüismo e a tradição do monolingüismo. Essa questão é muito bem colocada por Bagno (2003):

“A idéia mesma, amplamente difundida e aceita, de que o Brasil é uma nação monolingüe (uma ‘unidade na diversidade’) também se enquadra comodamente num projeto de negar, pura e simplesmente, a existência daquilo que não pertence às elites, num processo ideológico de ocultamento e apagamento dos conflitos sociais provocados pela realidade das inúmeras situações passadas e presentes de multilingüismo.” (BAGNO, 2003, p. 87)

O autor aborda o processo de negação da realidade lingüística, como se ao ignorar as inúmeras línguas faladas no Brasil, o passado de repressão e ditadura também fosse apagado da memória do povo.

As conotações negativas existentes a partir desses fatos ainda permanecem enraizadas no coletivo imaginário das pessoas, e a falta de conhecimento, muitas vezes, impede posturas diferentes em relação às línguas em comunidades bilíngües, por exemplo. Por isso, este subcapítulo, assumindo o Brasil como um país multilíngüe, abordará o bilingüismo, que além de complexo, vem recebendo a atenção nos mais diversos ramos da pesquisa. O aumento de interesse por esse tema não surpreende se consideramos que, pelas estimativas, quase metade da população mundial é funcionalmente bilíngüe, tendo a maioria duas línguas como suas línguas maternas (DE HOUWER, 1997, p.185). Considerando que esse fenômeno abarca variadas definições e inesgotáveis discussões, abaixo apresento sucintamente algumas delas.

Saunders (1988, p.8) conceitua o bilingüismo como a capacidade que alguém tem de expressar-se em duas línguas ou ainda dentro de uma comunidade, podendo ser definido como a coexistência de dois sistemas lingüísticos, utilizados alternadamente por seus falantes, de acordo com cada situação. Este conceito é restritivo, na medida em que não abarca outras habilidades da língua além da fala. Já Mackey (1972, p. 554) define o bilingüismo não como sendo um fenômeno da linguagem e sim, uma característica do seu uso, que resulta de um longo contato entre comunidades monolingües.

Também sobre a aquisição bilíngüe da linguagem, temos a definição de De Houwer (1997, p.187) que caracteriza o bilingüismo como resultado de uma exposição muito precoce, simultânea, regular e contínua a mais de uma linguagem. Pela visão popular, ser bilíngüe significa saber falar perfeitamente duas línguas. Essa também é a visão de Bloomfield (1935, apud HARMERS e BLANC, 2000), que descreve o bilingüismo como “o controle nativo de

duas línguas”. Esses conceitos não se esgotam por aqui, visto que existem outros vários, em diferentes perspectivas, mas como mostram os exemplos acima, acabam se complementando.

Diferentes conceituações também são apresentadas quando a questão é delimitar em qual momento da vida ocorre a aquisição da segunda língua, identificando o indivíduo como bilíngüe. Conforme Marcelino (2009, p.3), ao se perguntar a professores de língua estrangeira que aprenderam o idioma já na vida adulta se são bilíngües, no geral, estes respondem que não. Isso reforça que a idéia mais comum entre as pessoas é a de que o bilingüismo é um fenômeno que acontece na infância. Tal pensamento pode estar relacionado às definições clássicas sobre o bilingüismo que, muitas vezes, o associam à aquisição de duas línguas quando criança (na teoria, chamado de bilingüismo precoce) e aos falantes nativos de duas línguas – o que remete à conceituação de Bloomfield. Porém, estes conceitos excluem a maioria dos falantes de uma segunda língua que desenvolveram a L2 tardiamente.

Dessa forma, Haugen (1969, apud MARCELINO, 2009, p.4) define que o bilingüismo pode ser de todos os graus de realização da língua e inicia no momento em que o falante consegue produzir expressões significativas na outra língua. A partir disso, ele pode continuar através de todas as possíveis gradações até o tipo de habilidade que permite a uma pessoa passar-se como nativa em mais de um ambiente lingüístico, em um continuum para mensuração da fluência. Acredito que tal definição é questionável, se pensarmos que nem mesmo os falantes nativos possuem competência lingüística em todas as áreas. Entretanto, a idéia de um continuum desvela que existem gradações e que as pessoas são bilíngües de forma diferente umas das outras, podendo tornar-se bilíngüe na fase adulta.

Contudo, as teorias mais recentes tendem a abordar o bilingüismo como um fenômeno que ocorre na infância. Romaine (1995), inclusive, desenvolveu um quadro classificatório, apresentando as formas de como um indivíduo pode se tornar bilíngüe – pais de nacionalidade diferente, onde cada um fala com a criança no seu idioma; pais que falam uma língua materna diferente da usada na comunidade em que estão inseridos; pais que já são bilíngües e falam com a criança em ambas as línguas, variando de acordo com as situações – são alguns exemplos sobre as características dos tipos de bilingüismo apresentados pela autora. Porém, considerar esse fenômeno como algo restrito à infância, apesar de a maior parte da população ter as duas línguas como maternas, deixa aberta uma lacuna na teoria, por não abordar indivíduos que aprenderam a utilizar funcionalmente, num momento posterior à infância, mais de uma língua de forma satisfatória.

Até aqui vimos que a definição em vigor sobre ser bilíngüe é a do indivíduo que fala duas línguas. Com isso, são deixados de lado outros aspectos importantes, visto que saber falar uma língua abarca outras habilidades além da fala em si, pois ainda temos o domínio da escrita, da leitura e da compreensão, além dos diferentes graus de proficiência. Enquanto alguns autores se restringem ao bilingüismo como fenômeno da fala, outros aprofundam o tema e apontam as suas especificidades.

Mackey (1972) defende que, ao se definir o bilingüismo, quatro questões devem ser ponderadas. A primeira refere-se ao grau de proficiência, ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão deve ser avaliado, não precisando ser equivalente em todos os níveis lingüísticos. O indivíduo pode, por exemplo, apresentar amplo vocabulário em uma das línguas, mas nela apresentar pronúncia deficiente. A segunda questão proposta por Mackey destaca a função e o uso das línguas, isto é, as situações nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas. Já a terceira questão levantada diz respeito à alternância de código. Segundo Mackey, deve ser estudado como, com que frequência e sob que condições o indivíduo alterna de uma língua para outra. E, por fim, o modo como uma língua interfere e/ou influencia na outra também deve ser levada em consideração ao se conceituar o bilingüismo.

Acredito que as considerações feitas pelo autor acima citado sejam as que melhor se enquadram dentro do contexto da presente pesquisa, por apresentar um conceito mais amplo, não restringindo o bilingüismo somente à questão da fala. No presente estudo, então, o termo referir-se-à ao conceito utilizado em Spinassé (no prelo, 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, L2 ou como LE.<sup>2</sup> E mais: o sujeito que não fala o dialeto, por exemplo, mas compreende tudo que lhe é dito nesta língua, será considerado também bilíngüe, nesse caso, bilíngüe passivo. Para tanto, nos baseamos na afirmação de Spinassé:

“De forma geral, entretanto, reconhecemos como bilingüismo/multilingüismo o contato funcional com mais de uma língua, independentemente da quantidade de habilidades dominadas.” (SPINASSÉ, no prelo, p.3)

O conceito descrito acima servirá como base para a pesquisa aqui apresentada, pois

---

<sup>2</sup> Diferenciamos, como Ellis 1994 e Edmondson/House 1993, o conceito L2 de LE de forma diferenciada para fins de caracterização da aquisição.

aliado ao quadro classificatório de Romaine (2005), que caracteriza, entre outros, a criança como bilíngüe quando convive já com pais bilíngües – que alternam o uso da língua dependendo do momento, da função ou de quem esteja por perto – é o que melhor se enquadra nos contextos aqui estudados.

Quanto aos aspectos que caracterizam o fenômeno do bilingüismo, existe a crença de que o monolingüismo representa o processo natural ou normal do desenvolvimento da linguagem (MEISEL, 2004: 92-94). Sobre esta reflexão, fica implícito que a aquisição monolíngüe é considerada normal enquanto que o bilingüismo trata de um desvio dessa normalidade. A preocupação mais freqüente apresentada é a de que crianças expostas a mais de uma língua durante as fases de seu desenvolvimento mental podem ficar confusas quanto à parte lingüística, cognitiva e até emocional. O autor, contudo, defende que crianças que aprendem duas ou mais línguas desde seu nascimento são capazes de diferenciar os sistemas gramaticais das suas línguas desde muito cedo, sem esforço aparente. Além disso, estas crianças teriam uma tendência a concentrar-se mais em aspectos formais da linguagem, sendo, portanto, capazes de adquirir certas construções gramaticais mais rápido e com menos erros, se comparadas aos monolíngües. Meisel também coloca o desenvolvimento de uma consciência sobre a linguagem como uma característica mais presente em crianças criadas em ambientes bilíngües.

Neste momento da pesquisa o foco não se concentrará na discussão das vantagens do bilingüismo, como por exemplo, os efeitos positivos no desenvolvimento da inteligência na criança, ou ainda a maior criatividade e habilidade na resolução de problemas em crianças expostas a vários idiomas. O essencial é considerar o bilingüismo como prática social que não deve ser negada, ocultada ou proibida, além de se pensar em estratégias que valorizem e dêem oportunidades para o desenvolvimento bilíngüe dos indivíduos.

### **1.3. Ensino e aprendizagem**

A língua alemã, ao lado do inglês e do espanhol, é uma das línguas estrangeiras com mais procura no mercado. Spinassé (2009) atribui isso ao fato de a Alemanha ser uma grande potência mundial e possuir forte vínculo comercial com o Brasil.

Na região Sul, a procura pelo aprendizado do idioma é ainda maior, pois ao lado do interesse comercial, está a identificação cultural e lingüística. Contudo, o ensino do alemão padrão é homogêneo em todas as regiões, não sendo levadas em conta as especificidades da realidade na qual os alunos estão inseridos.

Pesquisas apontam o quanto é importante e produtivo considerar o contexto e o pré-conhecimento lingüístico do aluno ao aprender uma língua estrangeira, e muito mais quando entre as línguas há uma similaridade. O sucesso da contribuição do dialeto no aprendizado do alemão padrão é destacado em Steffen (2008), no seu relato sobre o ensino de 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, 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)

Ao que parece, porém, esse fato só é reconhecido pelos lingüistas, e não chega ao conhecimento dos professores que lidam com alunos cuja língua materna é, ao lado do português, uma língua minoritária. Spinassé (2005) nos relata em sua tese que na região sul do Brasil a maioria dos professores não atribui valor positivo ao fato do aluno falar uma variedade derivada do alemão padrão, quando o papel do professor deveria ser o de estar atento a estas características, proporcionando ao aluno um ambiente favorável de aprendizagem. Também sobre esse aspecto, Uflacker relata que “a noção de alemão dialetal como uma língua ‘ruim’, que gera dificuldades na aprendizagem do padrão, ainda está presente nas salas de aula de alemão padrão (...)” (UFLACKER, 2006, p. 158)

Assim, o aluno, ao perceber as atitudes negativas do professor em relação ao seu bilingüismo, pode sentir-se inibido e desvalorizado, tendo que enfrentar obstáculos, como o preconceito e a própria insegurança, para aprender a língua padrão. Da mesma forma, ele poderá sentir-se inseguro, ter seu rendimento reduzido e até vir a desinteressar-se pelas aulas. Portanto, as atitudes lingüísticas do professor podem atuar de duas maneiras – reforçando a identidade cultural do aluno, através do respeito à sua língua materna ou, como vimos acima, pondo-a em risco, ignorando o pré-conhecimento do aluno ou atribuindo valor negativo ao seu dialeto.

Todavia, esses conflitos não se restringem ao contexto brasileiro-sul-riograndense. A Alemanha, ao contrário do que muitos pensam, não é uma nação onde existe somente uma língua sendo falada. Além da língua padrão, o país apresenta, de forma bem demarcada, o uso

de diferentes dialetos. Segundo estudos de Ammon (1978), lá também se enfrentam dificuldades referentes ao ensino do alemão para crianças falantes de dialeto. O autor relata que tais dificuldades, muitas vezes, estão relacionadas a conflitos de identidade, visto que a escola nega a sua realidade sociolingüística (AMMON, 1978, p.12-13).

Um estudo realizado em Freiburg, intitulado *Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber...*, mostra que na Alemanha as posições sobre a relevância do dialeto nas competências da língua também se dividem. Ao mesmo tempo em que é reconhecido como importante meio de expressão no dia-a-dia, sendo-lhe atribuídas qualidades positivas no âmbito social, o dialeto também é considerado pelos professores com uma língua de “trabalhadores” e “agricultores”, sendo seus falantes os mais prejudicados na sociedade. Thomas Studer, autor da pesquisa, defende que a ambivalência na concepção do dialeto por parte dos professores tem a ver com uma conhecida insegurança, que remete à falta de conceitos para a integração do dialeto no ensino e aprendizagem do alemão padrão como língua estrangeira (STUDER, 2002, p.113).

Porém, o contexto da pesquisa referida acima não é a Alemanha, e sim uma parte da Suíça que tem o alemão como língua oficial (a Suíça possui quatro línguas oficiais – o alemão, o francês, o italiano e o romeno; a parte onde se fala o alemão é denominada pelo autor como Deutschschweiz, que traduzido fica “Suíça Alemã”). Nessa região, o dialeto ocupa uma posição muito diferente do contexto sul-rio-grandense ou da própria Alemanha – lá ele desempenha papel principal na comunicação, sendo que os falantes não gostam de usar o alemão padrão, sentindo-se até desconfortáveis quando precisam, em circunstâncias que exigem, fazer uso dele.

O estudo descrito acima foi trazido para este trabalho, pois eu acredito haver uma semelhança inversa entre os contextos estudados: enquanto na Suíça o dialeto é supervalorizado pelos seus falantes, criando barreiras para o aprendizado do alemão padrão, aqui o dialeto vem perdendo seu prestígio, sendo também uma barreira para aprender a língua estrangeira. Logo, as questões trazidas pelo autor alemão podem ser relevantes para a pesquisa aqui apresentada, visto que, mesmo com contextos diferentes, os objetivos são os mesmos: como levar o dialeto para dentro da sala de aula, para que ele auxilie no aprendizado do alemão padrão, desmanchando barreiras que existem entre as duas variedades? Reflexões do tipo “Quando se deve introduzir o dialeto na aula de língua estrangeira?” ou ainda “Quais competências lingüísticas devem ser trabalhadas usando o dialeto como apoio?” são trazidas pelo autor e podem indicar caminhos para estabelecer uma identidade entre a língua padrão e suas variedades, e para usar o pré-conhecimento lingüístico do aluno.

Sobre a introdução do dialeto no aprendizado do alemão padrão, Studer apresenta que a variedade em questão cumpriria um papel importante no nível intermediário do aprendizado do alemão, seguindo o Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas, que divide o conhecimento dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões, como podemos ver abaixo:

A: Uso básico da língua	A1: Iniciante	A2: Básico
B: Uso intermediário da língua	B1: Intermediário	B2: Intermediário Avançado
C: Uso competente da língua	C1: Avançado	C2: Fluente

Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas

Para cada uma dessas subdivisões, existe a descrição das capacidades do aluno quanto à leitura, à fala, à escrita e à compreensão da língua estrangeira e seus aspectos qualitativos. Este quadro serve como um guia, usado para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras na Europa. Um dos objetivos apresentados por ele é inserir uma abordagem inclusiva das diversidades lingüísticas no ensino da língua estrangeira. Dessa forma, nas suas subdivisões poderia se encaixar algo referente a variedades lingüísticas não-padrão.

O B1, por exemplo, estabelece que os alunos devam ter conhecimentos sobre as diferenças entre costumes e usos da língua, bem como o seu lugar, seu valor e suas convicções na respectiva sociedade. Ou seja, nesse nível os estudantes devem ter desenvolvida uma consciência para particularidades socioculturais não só do contexto da língua alvo, mas principalmente da sociedade em que estão inseridos. Logo, segundo Studer, o dialeto poderia ser aí inserido, servindo para a afirmação identitária dos alunos falantes dessa variedade e para derrubar preconceitos existentes entre os estudantes da língua estrangeira, no geral (STUDER, 2002, p.121).

Outro exemplo de como inserir o dialeto, segundo o pesquisador alemão, seguindo ainda a escala européia, seria no nível C1. Aqui, os alunos estão capacitados a reconhecer e a avaliar as trocas de registro no uso da língua. Isso significa que eles devem estar aptos a assistir filmes compreendendo o que está passando sem o uso de legendas, inclusive as formas do alemão não-padrão. Dessa forma, o professor poderia selecionar filmes onde o dialeto

também aparece, promovendo atividades de reconhecimento da forma e/ou comparações fonéticas e gramaticais com o alemão padrão.

Conforme relata Studer, pelo Quadro Comum Europeu, os dialetos só aparecem mesmo, de forma explícita, quando se descrevem no nível C2 as capacidades da interação oral do aluno quanto à compreensão de um interlocutor nativo, como podemos ver na tabela abaixo, extraída do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas 2001: Cap.4.4.3.1:

C2	É capaz de compreender qualquer interlocutor nativo, mesmo sobre temas de especialidade, abstratos ou complexos e fora do seu domínio, se lhe for dada a oportunidade de se habituar a um dialeto ou a um sotaque.
----	--

Pode-se dizer, no entanto, que as competências previstas para o nível C2 não poderiam passar a existir na cabeça do aluno de uma hora para outra, mas sim, devem fazer parte de um processo de construção vindo dos níveis anteriores. E, em se tratando dos contextos suíço-alemão e português-hunsrückisch, este processo vem a ter um grande sentido.

Na prática, segundo sugestão do autor, poderia ser assim: no nível B2, trabalhar com a compreensão global do dialeto, onde temas do cotidiano estivessem sendo discutidos; no nível C1, trabalhar também a compreensão global do dialeto, mas sobre temas mais complexos ou a compreensão detalhada de temas do cotidiano.

Quanto à questão levantada por Studer, de quais competências lingüísticas trabalhar a partir da inserção do dialeto em sala de aula, o autor deixa claro que o ponto central deve ser o *Hörverstehen* (compreensão auditiva), precedido e acompanhado de atividades metacognitivas, desenvolvendo e aguçando uma consciência dos alunos para particularidades socioculturais e sociolingüísticas. Pensando em como isso pode ser feito, o autor parte do princípio metodológico: “compreender dialetos – falar e escrever no alemão padrão” e apresenta propostas de atividades, como mostra o quadro abaixo:

	<b>Atividades em aula</b>	<b>Competências e variedades lingüísticas focadas</b>
a)	Intercâmbio sobre experiências (lingüísticas) em contato suíço-alemães (primeiro em grupos, depois no grande grupo)	Falar a língua padrão

b)	Os alunos ouvem uma palestra sobre o tema “Dialeto e alemão padrão na Suíça Alemã.	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 eles ouvem, terão uma folha com lacunas para 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)	Discussão sobre a situação lingüística na Suíça Alemã a partir das palavras-chave que foram apresentadas	Falar a língua padrão

Quadro Proposta, segundo Studer (2002, p.19)

Essa ponte entre as duas línguas, na pesquisa realizada por Studer, foi considerada de grande valor para os professores suíços que, pela criatividade das atividades, começaram a pesquisar eles mesmos correspondências entre o alemão padrão e o dialeto.

O princípio “Compreender dialeto – Falar e escrever alemão padrão” pode permitir uma grande flexibilidade de ações. Serve para o emprego de diferentes dialetos, nos quais se pode considerar um amplo espectro de diferentes tipos de textos e temas, variando as instruções e os formatos de respostas de acordo com o objetivo de cada aula. O importante, com tudo isso, de acordo com Studer, é que os textos selecionados sejam autênticos, que estejam disponíveis em áudio e/ou áudio e vídeo, que tenham a ver com o contexto dos alunos e que sejam relacionados a atividades no alemão padrão. Com isso, ter-se-ia uma aquisição do alemão como língua estrangeira que se estende a competências lingüísticas do dialeto, possibilitando conhecê-lo melhor, não com a intenção de revolucionar o ensino do alemão, e sim de fazê-lo evoluir.

Landert (2007), considerando o mesmo contexto da pesquisa realizada por Studer, caracteriza o dialeto como instrumento de valor imensurável, pelas transferências positivas da língua materna no aprendizado da língua standard. O autor realizou um estudo com crianças suíças entre 4 e 7 anos de idade e constatou, através de entrevistas orais, que o dialeto, por preservar muitas formas e vocabulário do alemão padrão, permitia a compreensão de quase todas as perguntas que lhes eram colocadas.

Tanto a língua materna quanto o contexto sociocultural desempenham grande influência nas competências da língua padrão, segundo Landert, e enquanto outras crianças precisam aprender o idioma do zero, as falantes do dialeto necessitam apenas aprender uma nova forma da língua (LANDERT, 2007, 336). Tais questões também já foram observadas em nosso contexto e, como a maioria, discorre sobre teorias e constatações, não apresentando soluções práticas de como as conhecidas vantagens podem ser aproveitadas na sala de aula.

Buscando ainda bibliografias que apontem aplicações práticas do pré-conhecimento dos alunos nas aulas de alemão padrão como língua estrangeira, Bassler & Spiekerman (2001) abordam também algumas questões relacionadas ao ensino. De acordo com os autores, as competências da língua materna são muito importantes na construção de relações comunicativas, porém os professores, durante a sua formação, recebem orientação apenas sobre a língua standard. Eles fazem uma crítica aos Institutos que ensinam língua estrangeira em países que possuem falantes de alemão, argumentando que esses institutos, mesmo dependentes da demanda do mercado, não captam os desejos de seus clientes, ou seja, não incluem as variedades regionais como uma parte do ensino.

Talvez este seja um ponto importante desta pesquisa: um produto passa a ser produzido a partir do momento em que o mercado percebe que há uma demanda para ele, logo, se não há espaço para as variedades lingüísticas entre as instituições que ensinam alemão como língua estrangeira, também não existe a necessidade de criar material didático sobre esse assunto. Isso pode justificar a dificuldade do presente trabalho em encontrar metodologias voltadas ao ensino do alemão padrão com ajuda do pré-conhecimento do dialeto.

Ammon (1978), em sua pesquisa sobre as dificuldades dos falantes de dialeto na escola, conclui que muitas delas advêm do fato de as didáticas afastarem o professor de seus alunos, visto que elas não lhes fornecem ferramentas que auxiliem no trabalho com outras variedades lingüísticas, deixando-os inseguros na forma de lidar com a língua materna minoritária dos estudantes. Segundo o autor, essa falta de demanda se justificaria pela posição de desigualdade social que o dialeto ocupa, além de ser colocado como barreira para aprender o alemão padrão. Apesar de este estudo ter sido realizado há mais de trinta anos e dentro do contexto alemão, ele ainda continua atual e enquadra-se nesta pesquisa se considerarmos que o preconceito lingüístico existe e coloca o falante de dialeto dentro de um patamar inferior na sociedade, ou ainda, que a língua falada por eles dificulta o aprendizado da norma culta do alemão. Dessa forma, uma didática voltada para esse grupo de pessoas não ganharia espaço,

pois o *Lernziel* será sempre a língua de maior status, ou seja, a standard. Como consequência, temos a quase inexistência de livros de ensino de língua que partam do dialeto quando, no meu entender, o ideal seria ensinar a língua estrangeira partindo da língua falada pelo aprendiz.

Contudo, Bassler & Spiekerman (2001) defendem que dialetos e línguas regionais devem ser ancoradas muito mais plenamente em currículos de línguas estrangeiras e, com base nisso, propõem algumas sugestões práticas para aulas de DaF. Como parte da implementação, os autores apresentam dois diferentes passos a serem dados:

“(1)Zur Sensibilisierung für die Existenz regionaler Varietäten ist die Vorstellung von Sprachproben aus unterschiedlichen Dialektlandschaften des deutschen Sprachgebietes notwendig. Dies ist durchaus auch für Lerner im nicht-deutschsprachigen Ausland sinnvoll. Denkbar wäre z.B. die Kombination eines kurzen Lesetextes, der von Sprechern unterschiedlicher regionaler Herkunft in ihren Dialekten gelesen wird (...) (2) Zur Umsetzung des Prinzips der Lernortorientierung (...) müssen allerdings weiterführende Materialien speziell für unterschiedliche Dialektregionen entwickelt werden, in denen prototypische phonetisch-phonologische, morphologische, lexikalische und syntaktische Phänomene dargestellt werden.” (Bassler & Spiekerman, 2001, p.28)

O contexto referido acima é diferente, porque se trata de duas línguas majoritárias, mas os autores dão idéias de ações possíveis que podem servir para o contexto da presente pesquisa.

Apesar do (pre)conceito dos falantes de que o hunsrückisch é um alemão errado, entre os dialetos ele é o que mais se aproxima do alemão padrão, o que deveria ser considerado um fator positivo para se pensar na sua inserção como apoio ao aprendizado do alemão padrão para seus falantes. A familiaridade entre as duas línguas pode ser observada nos exemplos abaixo, retirados de Steffen (2008):

- |                 |  |
|-----------------|--|
| 1. Alto alemão: | Im Winter fliegen die trockenen Blätter in der Luft herum. |
| Hunsrückisch:   | Im Winter fliehe die truckne Bletter in de Luft rom.       |
| Português:      | No inverno, as folhas secas voam pelo ar.                  |
| 2. Alto alemão: | Er ist vor vier oder sechs Wochen gestorben.               |
| Hunsrückisch:   | De is vor vier orre sechs Wuche gestoreb.                  |

- Português: Ele morreu faz quarto ou seis semanas.
3. Alto alemão: Das Feuer war zu heiss, die Kuchen sind já unten ganz Schwartz 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.
4. Alto alemão: Er isst seine Eier immer ohne Salz und Pfeffer.
- Hunsrückisch: De esst die Euer immer ohne Sals unn Pfeffer.
- Português: Ele sempre come os ovos sem sal e sem pimenta.
5. Alto alemão: Die Füsse tun mir so sehr weh, ich glaube, ich habe si mir durchgelaufen.
- Hunsrückisch: Die Fiess ton mea iwer weh, ich gloob, ich honn se mea dorichgeloof.
- Português: Os pés me doem muito, eu acho que os machuquei de tanto caminhar

A partir desses exemplos pode-se observar que o hunsrückisch compartilha de traços com a língua padrão, e nas diferenças percebidas, há uma regularidade, como podemos constatar nas palavras ‘gelaufen’ do alemão padrão e que no dialeto fica “geloof”, da mesma forma que ‘glaube’ e ‘gloob’. O trabalho de identificação desses fatores por alunos bilíngües português-hunsrückisch, como base para atividades relacionando a forma padrão e a dialetal, além de contribuir para a desconstrução de preconceitos, possibilitaria a criação de uma ponte entre as duas línguas, na qual uma serviria de base para a outra, além de levar para os alunos a consciência de que a sua língua materna é legítima e pode apresentar vantagens para o aprendizado de uma nova língua.

Contudo, é sabido que o dialeto pode trazer dificuldades no aprendizado da língua padrão. Erros de interferência e hipercorreção podem ser comuns nesses casos. Henn (1980) sugere que essas dificuldades, observadas em sala de aula, devam ser isoladas e, a partir delas, devem-se promover tarefas de aprendizado. E isso deveria se dar através de práticas deliberadas, sem que sejam feitas correções dos problemas que surgem – os quais variam de

acordo com a origem lingüística de cada um –, mas sim os comparando de forma neutra. Tais medidas poderiam contribuir para a ativação dos pré-conhecimentos lingüísticos dos alunos, além de motivá-los, visto que eles não veriam a sua identidade lingüística ser desconstruída.

Acredito que às dificuldades no aprendizado do DaF sobressaem os aspectos positivos conferidos aos falantes cuja língua materna é o hunsrückisch. Spinassé (2005) investigou as possíveis vantagens de alunos bilíngües de contato português-hunsrückisch e constatou que apesar da pequena desvantagem quanto à parte gramatical, os alunos falantes do dialeto apresentavam uma grande vantagem quanto às partes fonéticas, lexicais e comunicativas.

Normalmente, quando se ensina uma língua estrangeira, procura-se encontrar ou partir de semelhanças e diferenças da língua materna. Entretanto, no caso do ensino do alemão padrão para falantes do hunsrückisch não se tem observado esta metodologia, e o risco de erro deste aluno acaba sendo visto como ponto negativo, sendo as interferências avaliadas como erro, conforme podemos ver abaixo:

“em diferentes contextos de ensino de alemão os aprendizes falantes de dialeto apresentam grande fluência, pronúncia adequada, léxico diversificado e recursos comunicativos mais variados, porém uma incidência quantitativamente maior de ‘erros gramaticais’ derivados de transferências de seu dialeto materno para o alemão padrão. Nesse sentido, o que comunicativamente seria uma vantagem na aprendizagem parece ser anulado por uma avaliação que tem como principal critério a correção gramatical.” (ALTENHOFEN/SCHLATTER, 2007, p. 102)

O objetivo não deveria ser a simples correção ou a proibição, mas sim estabelecer comparações que auxiliassem os alunos. Neste sentido, Uflacker (2006) aponta como saída a criação de turmas especiais para os falantes de dialeto, onde os alunos pudessem falar alemão e as dificuldades fossem resolvidas a partir de trabalhos específicos para a turma. Talvez esta não seja a melhor forma de se trabalhar com o pré-conhecimento dos alunos, pois ao mesmo tempo em que se procura a inclusão, acontece também a exclusão daqueles que não falam dialeto. As trocas lingüísticas são importantes e enriquecem a aula de língua estrangeira, e é com base nisso que deve se encaminhar o ensino do alemão padrão em contextos bilíngües.

## CAPÍTULO 2 – CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa empírica que deu subsídios a este trabalho se deu em dois momentos e em locais diferentes: em Morro Reuter demos uma aula teste; em Nova Petrópolis aplicamos um questionário com alunos e professores.

O Município de Morro Reuter, localizado na região do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul, fica situado ao pé da Encosta da Serra do Nordeste, a cinco quilômetros de Dois Irmãos – cidade da qual era distrito até o ano de 1992 – conforme podemos ver no ponto vermelho do mapa abaixo:



Localização dos municípios de Morro Reuter e Nova Petrópolis

O município foi colonizado por imigrantes alemães durante o século XIX e preserva, até hoje, muitos traços da colonização alemã, através de manifestações culturais mantidas pelos seus descendentes e através da língua de imigração, o hunsrückisch, que continua sendo usada por grande parte de seus moradores.

Morro Reuter, com uma população de aproximadamente 6.000 habitantes, é referencial na educação por ter o índice de analfabetismo próximo a 0% e é a cidade-sede do Seminário Nacional de Educação. A localidade conta hoje com sete escolas municipais e uma estadual. Sete dessas escolas oferecem o ensino de alemão-padrão em seus currículos, da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental – e uma escola (Escola A) tem somente o inglês como língua estrangeira.

Como a idéia da pesquisa era fazer uma testagem para verificar como o dialeto poderia contribuir no aprendizado do alemão padrão, era necessário que os alunos nunca tivessem tido contato com a forma escrita alemã, para que não houvesse influência da mesma. Portanto, a escola A mostrou-se com as características mais adequadas para a realização da testagem.

O contato com a Escola A se deu através da vice-diretora na ocasião, que gentilmente nos cedeu duas horas-aula em uma turma da 6ª Série do Ensino Fundamental, que atendia as nossas necessidades – o grupo, formado por vinte e dois alunos, nunca havia tido ensino formal de alemão padrão e dois terços deles compreendiam ou falavam o dialeto hunsrückisch.

A segunda parte da pesquisa, com a aplicação de questionário, se deu no município de Nova Petrópolis. A cidade foi colonizada em meados do século XIX, principalmente por imigrantes alemães provenientes da região de Hunsrück e do Império Austro-Húngaro. Além dos colonizadores alemães, o município recebeu também imigrantes da Itália, da Holanda, da França e da Bélgica. Instalados, esses imigrantes passaram a desenvolver a agricultura na região, criando-se assim uma comunidade agrícola que, ao passar dos anos, foi ganhando uma grande infra-estrutura, impulsionando também o desenvolvimento industrial.

Localizada nos altos da serra gaúcha, como é possível ver no ponto azul do mapa anteriormente apresentado, Nova Petrópolis tem hoje em torno de 18 mil habitantes, os quais, na sua maioria, preservam e cultivam a cultura alemã através da língua, da arquitetura enxaimel e de eventos folclóricos.

O município conta com 05 escolas municipais de ensino fundamental. Em todas elas há o ensino da língua alemã da Educação Infantil à 8ª série. A rede estadual, por sua vez, dispõe de 05 escolas de ensino fundamental completo, sendo que em uma delas existe também o Ensino Médio. Nestas escolas, a Língua Alemã é trabalhada da 5ª à 8ª série e também no Ensino Médio – para o qual os alunos devem optar entre o inglês e o alemão. Nova Petrópolis tem ainda duas escolas particulares: uma escola de ensino médio e técnico – onde são ministradas aulas de língua alemã –, e uma escola cenicista de ensino fundamental e médio – onde a língua alemã também é ministrada da educação infantil ao ensino médio. Além disso, existe uma Faculdade Cenicista – FACENP –, a qual não oferece ensino de alemão.

Para a segunda parte da pesquisa, optamos por aplicar o questionário nessa localidade, primordialmente, por ela estar inserida no contexto onde as raízes da imigração alemã continuam fortemente preservadas através da língua. A razão pela escolha da escola B foi por

ela nos oferecer um número significativo de alunos que estudam o alemão como língua estrangeira.

## **CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA**

Em termos de metodologia, este trabalho teve dois momentos distintos de pesquisa. Em um primeiro momento, realizou-se uma pesquisa e uma revisão bibliográfica de estudos realizados que abordassem o tema do ensino de alemão como língua estrangeira em contextos bilíngües, no intuito de encontrar ações que pudessem auxiliar os professores de DaF no contexto português-hunsrückisch.

A fim de dar suporte às idéias coletadas através do levantamento bibliográfico, em um segundo momento da pesquisa realizamos um trabalho empírico de ida a campo. Foi realizada uma aula teste em Morro Reuter, com alunos da 6ª Série do Ensino Fundamental, que nunca haviam tido o ensino de alemão como língua estrangeira.

O segundo passo da parte empírica foi a aplicação de um questionário com professores de alemão como LE em uma escola no município de Nova Petrópolis. Da mesma forma um questionário foi aplicado com os alunos dessa escola, que têm o ensino de alemão padrão como parte do currículo, buscando-se atingir o maior número de informantes possível.

Nas sessões subseqüentes serão descritas as pesquisas realizadas em campo e serão explicadas as etapas que as compuseram.

### **3.1. Primeira pesquisa empírica: aula teste**

Com o objetivo de averiguar se os pré-conhecimentos dos alunos bilíngües português-hunsrückisch contribuem ou não para o aprendizado do alemão padrão, em 2008, juntamente com o grupo de pesquisa ESN-PH, do qual faço parte como pesquisadora voluntária, foi realizada uma aula-teste. Para tanto, foi selecionada a Escola A, inserida em uma comunidade onde a maioria fala ou compreende o hunsrückisch, e na qual não é oferecido o ensino do alemão como língua estrangeira.

A turma onde foi ministrada a aula nunca havia tido aula de alemão, o que era fundamental para a testagem. O objetivo era averiguar se, partindo dos fundamentos da escrita

do hunsrückisch (propostos pelo grupo ESCRITHU, da UFRGS)<sup>3</sup>, os alunos conseguiriam constituir regras claras quanto ao alemão padrão.

Quando entramos na sala de aula, antes de começarmos as atividades planejadas para a pesquisa em si, cumprimentamos os alunos em hunsrückisch. Tal atitude de nossa parte despertou diferentes reações: alunos não-falantes disseram que não entendiam nada (apesar de terem entendido o que falamos); alunos falantes do dialeto acharam curioso que falássemos com eles em sua língua. Em seguida, perguntamos quantos deles falavam “alemão”, e como primeira reação ouvimos as respostas: “O que a gente fala não é bem alemão, é um alemão errado”.

A situação surgida foi aproveitada para quebrar um pouco esse preconceito e essa resistência em relação ao dialeto, acordando com os alunos que o hunsrückisch seria uma língua a parte, ou seja, outra variedade de alemão que não o da Alemanha: o “nosso” alemão – que por isso não necessariamente deveria ser comparado ao alemão padrão. Tivemos a intenção de conscientizar as crianças de que não haveria aí uma língua correta e uma errada, mas sim línguas diferentes com uma mesma origem.

Buscamos também promover o desenvolvimento de uma consciência lingüística com os alunos, contestando a denominação “língua de colono” utilizada por alguns deles, levando-os a refletir sobre o que exatamente seria isso. A partir de um curto debate, pôde-se notar que algumas crianças já tinham consciência de que todas as variedades lingüísticas deveriam ser respeitadas. Um aluno complementou a breve discussão dizendo: “Professora, é como aqui no Brasil. Lá na Bahia, eles falam diferente da gente aqui no Rio Grande do Sul, mas não é melhor nem pior. É diferente”. Essa manifestação demonstrou que os alunos haviam entendido a nossa idéia de valorização da língua. Visto isso, iniciamos com as atividades planejadas para aquela turma.

Dividimos a aula experimental em cinco momentos: uma fase de “aquecimento”, um momento de informação histórica, uma fase de apresentação da metodologia, um momento de sistematização do assunto tratado e, por fim, um momento para exercícios, a fim de observar a possibilidade de os alunos colocarem em prática o que fora tratado.

Para introduzir o tema, realizamos com os alunos uma atividade utilizando seus próprios sobrenomes – a maioria da turma tinha sobrenomes alemães. O objetivo de tal

---

<sup>3</sup> Grupo de estudo da escrita do hunsrückisch, formado com o objetivo de criar um sistema de normas para a transliteração de dados lingüísticos do hunsrückisch, bem como promover a reflexão e o fomento de pesquisas sobre essa variedade no âmbito do ensino. Mais informações vide em <http://www.ufrgs.br/projalma/oqueeh/subprojetos.html#escrithu>

atividade era utilizar (e testar) os conhecimentos passivos de compreensão escrita da língua alemã por parte desses alunos.

Realizamos a atividade da seguinte forma: cada aluno recebeu uma ficha com um sobrenome já escrito e, abaixo, três perguntas: a) Fala alemão? b) Com quem? e c) Sobre o quê? A tarefa do aluno era procurar pela sala de aula o colega daquele sobrenome e fazer com ele a pequena entrevista. Depois de feitos tais questionários, os alunos diziam os sobrenomes dos colegas entrevistados e os respectivos sobrenomes eram escritos no quadro negro. Constatamos, no final da atividade, que quatro quintos dos sobrenomes da turma eram de origem alemã e que dois terços falavam alemão no seu dia-a-dia familiar.

Além dos sobrenomes deles, perguntamos por palavras de origem alemã conhecidas entre eles, como nomes de lojas e firmas, de marcas e de localidades. Esses substantivos também foram escritos no quadro, começando pelo próprio nome da cidade.

Com a visualização das palavras no quadro, os alunos já puderam fazer comparações entre o que estava escrito e como o mesmo era pronunciado. Chamamos atenção dos alunos para alguns padrões da escrita alemã que apareceram nas palavras do quadro. Por exemplo, o som de “sch”, que apareceu no sobrenome “Schneider” e que equivale, na pronúncia, ao som do “x” do português. Também o encontro vocálico /ei/, que no mesmo sobrenome é pronunciado /ai/, foi descoberto pelos alunos. Foi proporcionada uma reflexão morfofonêmica com todo o grupo. Facilmente, partindo do conhecimento de cada um, todos conseguiram chegar a regras bem claras para a escrita do alemão-padrão. Deixamos que eles intuíssem essas regras e as formassem a partir dessas observações.

Tanto os alunos que falavam a variedade minoritária em casa quanto os que não a praticam mostraram-se interessados e motivados na realização da atividade, visto que não exigia o conhecimento da língua. Eles também demonstraram curiosidade no que era apresentado naquele momento em sala de aula. Por se tratar de um novo conhecimento, ou seja, uma nova língua para estes, ficou claro o quanto essa atividade pode se tornar bem-vinda também em turmas nas quais nem todos os alunos são falantes de hunsrückisch.

Em um segundo momento, contamos aos alunos, de forma resumida, a história da imigração alemã para o sul do Brasil, salientando a origem (geográfica e histórica) do hunsrückisch. Este momento se mostrou muito válido e os alunos ficaram atentos e interessados no que era dito. Essa breve contextualização serviu para diminuir o sentimento de menosprezo em relação à língua materna que os alunos demonstraram no início do encontro.

Em seguida, distribuimos para as crianças uma folha que continha uma pequena historinha que foi escrita em hunsrückisch, a partir da norma desenvolvida pelo grupo ESCRITHU. Pretendíamos com tal atividade verificar o entendimento fonêmico das crianças perante esta escrita. A história foi lida por mim, que falo a variedade. Os alunos deveriam acompanhar o texto, procurando ligar o que estava sendo lido com o que estava escrito na folha. No final da atividade, os alunos falantes de hunsrückisch contaram para os colegas não-falantes, em português, o que se passou na história.

Após a leitura, retiramos algumas palavras do texto para demonstrar normas de leitura da variedade lingüística. Tais palavras foram escritas no quadro para que as crianças pudessem visualizar como determinada palavra era lida/dita.

Por último, realizamos um pequeno trabalho com a escrita, a fim de verificar se o aprendizado em aula havia sido proveitoso. A atividade se deu da seguinte forma: uma das pesquisadoras lia uma palavra e as crianças deveriam escrevê-la de acordo com as normas vistas anteriormente. Foi um momento muito produtivo, pois as crianças estavam realmente bastante empenhadas em escrever as palavras ditadas para mostrar que haviam realmente aprendido – o que de fato ocorreu.

### **3.2. Segunda pesquisa empírica: aplicação de questionário**

Na Escola Padre Werner, em Nova Petrópolis, também inserida em contexto bilíngüe, mas onde é oferecido o ensino de alemão como língua estrangeira, utilizou-se a aplicação de um questionário para professores de língua alemã e seus alunos. A pesquisa com os professores objetivava, fundamentalmente, observar o posicionamento deles quanto à contribuição ou não do dialeto no aprendizado de seus alunos, além de buscar a identificação de características que poderiam estar relacionadas a esse posicionamento. Dessa forma, através das respostas, faríamos uma análise para averiguar se haveria receptividade, por parte dos professores, de projetos que incluíssem o dialeto nas didáticas de DaF.

Já com os alunos, o objetivo era conhecer melhor o perfil de cada um, verificando o quanto o dialeto está presente na vida deles, a importância que atribuem ao aprendizado do alemão e se vêem na língua minoritária um fator de contribuição para o aprendizado do alemão padrão. Com estes dados, busquei examinar também a relevância de uma didática

voltada a este tipo de ensino e averiguar se, afinal, o dialeto ainda faz parte da vida desses alunos.

O questionário foi aplicado em todas as séries do Ensino Fundamental, no qual o alemão está inserido no currículo obrigatório, no Ensino Médio e EJA (Educação para Jovens e Adultos), onde os estudantes devem optar entre o alemão e o inglês.

### 3.2.1. Questionário para os professores

O quadro do ensino de alemão da escola Padre Werner, quando de nossa pesquisa, estava preenchido por três professoras. Todas se mostraram muito receptivas comigo e com a colega que me acompanhava. Explicamos a elas um pouco do trabalho que vem sendo desenvolvido pela UFRGS, através do projeto ENS-PH, na questão do ensino do alemão padrão nos contextos bilíngües. Antes mesmo da aplicação do questionário, foi possível observar nas atitudes delas, que o dialeto dos alunos é visto como algo positivo. Uma observação feita por uma das professoras de alemão, particularmente, me chamou a atenção: ela comentou que sente falta de material didático que ajude o professor a aproveitar melhor o conhecimento de língua dos alunos ao aprenderem a língua estrangeira. Esta manifestação explícita serviu para fundamentar ainda mais o objetivo do meu trabalho.

O questionário respondido pelas professoras da escola continha as seguintes perguntas:

- 1- Você é descendente de falantes de alemão? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
- 2- Você fala alemão em casa? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
- 3- Por que você optou por lecionar língua alemã?
- 4- Você considera importante o estudo de alemão? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_  
Por quê?
- 5- Existe um fator que facilite ou interfira no aprendizado de alemão dos seus alunos?
- 6- Seus alunos falam alemão em casa? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_  
Você acha que isso atrapalha ou facilita o aprendizado na escola?

### 3.2.2. Questionário para os alunos

Para abranger o maior número possível de alunos, permanecemos no total de quatro turnos na escola, conseguindo aplicar o questionário em pelo menos uma turma de cada série do Ensino Fundamental e Médio e uma turma do EJA, da qual falarei à parte, em um outro momento.

Para os alunos do Ensino Fundamental foram colocadas as seguintes questões:

- 1- Você fala alemão em casa? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_  
Com que frequência?
- 2- Você gosta de falar alemão?
- 3- O que você acha do alemão?
- 4- Tem alguém da sua família que fala ou falava alemão?
- 5- Você acha que é importante aprender alemão na escola? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_  
Por quê?
- 6- Você acha as aulas de alemão fáceis? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_  
Por quê?
- 7- Você gosta de estudar alemão? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_  
Por quê?
- 8- Antes de estudar alemão na escola, você já tinha conhecimentos de alemão? Sim \_\_\_\_  
Não \_\_\_\_

Para o Ensino Médio e EJA foram aplicadas as mesmas perguntas, sendo excluída a questão número 7 (do sentimento em relação ao estudo do alemão) e acrescentada a questão “Por que você optou pelo alemão no ensino médio?”, com a intenção de averiguar se o dialeto trazido de casa, de alguma forma, influenciou os alunos na escolha.

Para esses questionários optamos por não diferenciar o alemão padrão do dialeto, usando apenas o termo “alemão” para caracterizar as variedades, permitindo aos informantes a livre interpretação. Fizemos isso propositalmente, pois os falantes, muitas vezes, denominam a língua minoritária como “alemão”, sem fazer uma diferença conceitual com o alemão da Alemanha, tido apenas como “da Alemanha”, “correto” ou “gramatical”.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1. Aula Teste em Morro Reuter

Em Morro Reuter, a partir da testagem usando as bases do dialeto para conduzir o aluno ao aprendizado da língua standard, foi possível depreender que os alunos pouco ou nada sabiam a respeito da língua minoritária que falam. Quando nos propomos a contar um pouco sobre a história da imigração, tivemos a total atenção da turma. Os olhares e a postura deles revelavam que o que estava sendo contado lhes era fascinante. Era como se somente naquele momento estivessem descobrindo suas origens.

A pesquisa empírica também comprovou que o preconceito lingüístico está fortemente enraizado na concepção da comunidade, pois a idéia de “língua errada” ou ainda “língua de colono” apareceu na fala dos alunos logo no início da aula teste. Da mesma forma, antes de entrar em sala de aula, na sala dos professores, ao comentarmos sobre o trabalho que desempenharíamos com os alunos, fomos criticadas por duas professoras por estarmos “incentivando uma língua que só atrapalha o aprendizado dos alunos”. Contudo, ao tomarem conhecimento sobre a história do dialeto e ver sua língua materna sendo apresentada como algo legítimo pelas pesquisadoras, a turma demonstrou recuperar a motivação e a confiança na fala, desenvolvendo reflexões muito ricas a respeito das variedades lingüísticas.

A postura negativa dos professores da escola e a falta de informação comprovaram que nessa comunidade escolar pouco ou nada se tem feito no sentido de valorizar a língua local como um bem lingüístico, cultural e histórico, a fim de promover o reconhecimento e a auto-afirmação dos falantes de dialeto como indivíduos na sociedade como um todo, e não somente nos pequenos grupos do quais fazem parte. Muitas vezes isso acontece não porque a escola tome conscientemente essa postura, mas sim porque, inserida na sociedade, a instituição propaga crenças e atitudes do senso comum – que são, em sua maioria, preconceituosas em relação à língua minoritária.

Quanto à parte do aprendizado das regras do alemão padrão, os alunos bilíngües, a partir de seus pré-conhecimentos e aliados à escrita do hunsrückisch, conseguiram perceber a sistematicidade das diferenças entre o dialeto e a língua standard. Mesmo os alunos monolíngües desenvolveram com êxito as atividades propostas, demonstrando que não é necessário criar grupos específicos apenas de falantes de hunsrückisch para o ensino do

alemão, visto que as trocas lingüísticas enriquecem a aula, desenvolvendo uma aproximação e uma consciência sobre a língua falada no contexto do qual estes alunos também fazem parte.

Um exemplo de trabalho com trocas lingüísticas é o projeto Didenheim (vide HELOT, 2006, p. 66-69), que durante três anos desenvolveu um trabalho com as culturas e línguas presentes em uma escola do sul da Alsácia. O projeto contou com a participação dos pais e professores, abrangendo tanto os alunos monolíngües quanto os bilíngües, dando legitimidade e igualdade de tratamento para todas as línguas e culturas. O objetivo era usar a diversidade lingüística e cultural como recurso de aprendizagem a ser compartilhado por todos os alunos. As atividades desenvolvidas buscavam dar às crianças a oportunidade de um encontro com diferentes sistemas lingüísticos e desenvolver a curiosidade para as línguas de diferentes partes do mundo. Trabalhando com as variedades lingüísticas e culturais existentes na sala de aula, o trabalho 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.

## **4.2. Aplicação de questionário em Nova Petrópolis**

Em Nova Petrópolis, na Escola B, para a pesquisa empírica com a aplicação de questionário, foi possível obter um total de 129 informantes, dentre os quais, 126 eram alunos do Ensino Fundamental, Médio e EJA e o restante professoras de alemão como língua estrangeira dessas turmas.

### **4.2.1. As professoras**

Através do questionário aplicado a professoras de alemão, obtive a informação de que as três são descendentes de falantes de alemão e falam o idioma em casa. Quando questionadas sobre a escolha de lecionar alemão, duas alegaram a paixão pela língua ter sido o fator decisivo, enquanto uma apontou a carência de professores de alemão no mercado como motivo da escolha. Todas as professoras consideraram importante o estudo de alemão e cada uma apresentou um motivo diferente: “Pelas portas que o idioma abre, pelas oportunidades”, “Porque língua é cultura, é conhecer um outro mundo” e “Porque qualquer idioma é importante”.

Quanto à pergunta sobre algum fator que auxiliasse ou interferisse no aprendizado do aluno, uma das professoras respondeu que o dialeto facilita enquanto que a mídia interfere, pois tendência ao inglês; outra alegou o cansaço dos alunos que trabalham de dia e estudam à noite como dificultador no processo de aprendizagem, e a terceira professora indicou como fator de interferência o grande número de alunos em sala de aula.

Duas professoras não apontaram fatores que facilitam no aprendizado de alemão de seus alunos. Contudo, todas consideram o dialeto um fator positivo no aprendizado do alemão padrão para os alunos que falam a língua em casa ou que somente compreendem o idioma, porque, segundo as professoras, em ambos os casos eles apresentam mais facilidade em aprender a língua estrangeira. Fica apenas a dúvida do porquê de não terem lembrado do dialeto na pergunta anterior (sobre um fator facilitador).

#### 4.2.2. Os alunos do Ensino Fundamental

Quanto às respostas dos alunos do Ensino Fundamental, analisemos o quadro abaixo:

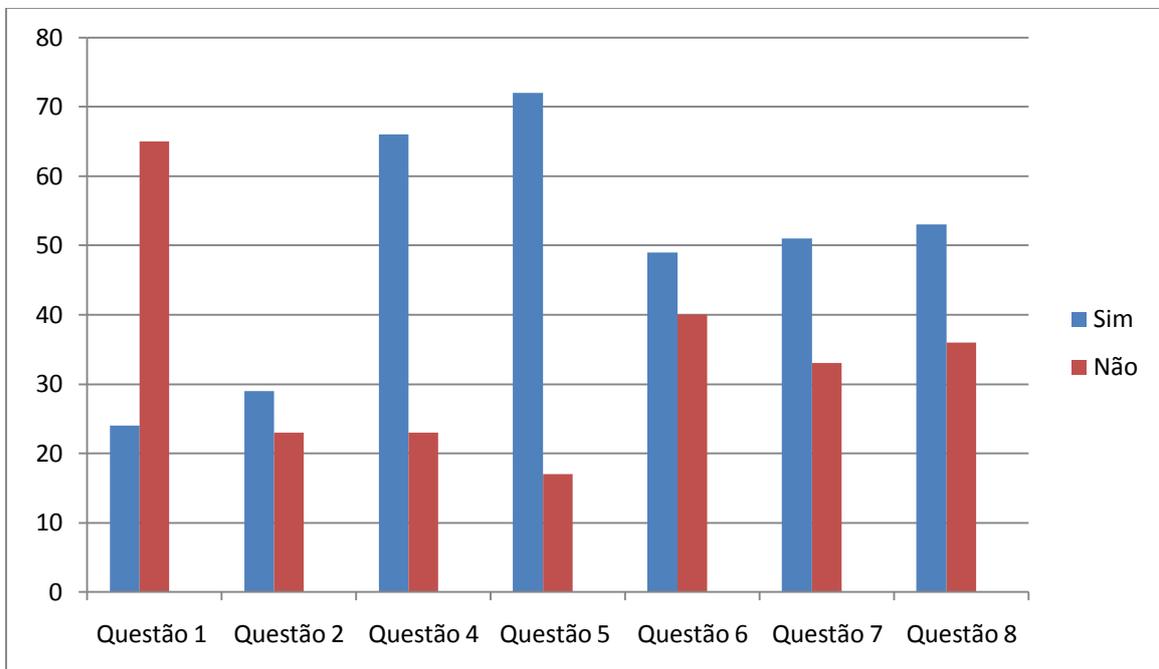


Gráfico 1 – Respostas Questionário Ensino Fundamental

Tendo em vista a questão número 1 no gráfico acima, podemos perceber que o dialeto, entre as crianças do ensino fundamental têm perdido espaço, visto que a maior parte já não

usa o idioma no meio familiar. O resultado pode ser comparado melhor observando o quadro a seguir:



Gráfico 2 – Resposta Questão 1 Ensino Fundamental

Antes de discorrer mais sobre essa questão, pretendo avaliar a resposta da questão 5 (quadro 1). O resultado da pergunta “Você acha que é importante aprender alemão na escola? Por quê?” não deixa dúvidas de que, para estes alunos, aprender alemão é algo que eles consideram importante, e a justificativa está na associação do aprendizado da língua ao maior êxito no mercado de trabalho.

Como Nova Petrópolis é primordialmente habitada por descendentes de imigrantes alemães, onde muitos ainda preservam a língua de imigração, é muito importante para as indústrias e, principalmente, para o comércio que seus funcionários também dominem a língua, porque enxergam nela uma possibilidade de melhor relacionamento com o cliente. É comum nessas regiões, principalmente entre os mais idosos com pouco domínio do português, que se elejam locais onde são atendidos em sua L1 para fazer suas compras. Aparentemente, a possibilidade de interação travada no dialeto local passa maior segurança ao cliente, além de estabelecer o que parece ser uma relação de cumplicidade e confiança, visto que há uma identificação lingüística e cultural entre o cliente e o vendedor ou prestador de serviços.

Sendo assim, são contraditórias as respostas da questão 1 e 5. Se por um lado os alunos consideram o aprendizado do alemão importante, o mesmo não é cultivado em casa. A hipótese mais provável é o desprestígio e a estigmatização do dialeto por estas famílias. A crença de que o alemão falado em casa é um alemão “errado”, que atrapalharia as crianças no

aprendizado, acaba transferindo a responsabilidade para a escola, onde se crê que os alunos aprenderão a falar o idioma “corretamente”.

Voltando ao gráfico do quadro 1, é possível perceber que há uma relação inversa entre a questão 1 e a questão 4 (“Tem alguém da sua família que fala ou falava alemão?”). Enquanto a grande maioria não fala o alemão em casa, a maior parte dos entrevistados tem familiares que falam o dialeto, normalmente tios e avós. Isso reafirma o que foi dito no parágrafo anterior, mostrando que apesar de os alunos não falarem o alemão em casa, a língua se faz presente no convívio social deles. Entretanto, por algum motivo, não lhes é passada. Dessa forma é possível observar a formação de crianças bilíngües passivas que, pelo convívio familiar e social, desenvolvem somente a compreensão na L2.

Quanto à minoria dos alunos, que na questão 5 respondeu não considerar o aprendizado de alemão na escola importante, a justificativa comum foi a não identificação com a língua. De acordo com o gráfico, isso pode estar relacionado ao contexto familiar do aluno. Se na família não tem ninguém que fala ou falava alemão, a identificação com a língua pode se tornar algo distante para o aluno, se não houver atividades que promovam a integração entre os dois idiomas na escola. Em via de regra, esses foram os alunos que afirmaram não ter parentes falantes de alemão em casa.

Sobre a questão número 2 (“Você gosta de falar alemão?”), o gráfico 1 relaciona somente os alunos que responderam “sim” (32%) e “não”(26%). Além dessas respostas, porém, houve ainda os que não responderam à questão (16 alunos – 18%) e aqueles que disseram gostar “mais ou menos” da língua (21 alunos – 24%). Estes são números significativos, que merecem, num momento oportuno, a averiguação dos motivos que levaram a maioria a não dar uma resposta objetiva.

Por hora, acredito que o resultado esteja relacionado à questão número 3 (“O que você acha do alemão?”), na qual 22 % dos alunos atribuíram aspectos negativos ao idioma, levantando a seguinte hipótese: Se o aluno acha o alemão uma língua chata ou difícil, logo, também não irá gostar de falar o idioma.

A questão número 3, por ter apenas resposta dissertativa, não foi exposta no quadro 1, estando representada pelo gráfico a seguir:

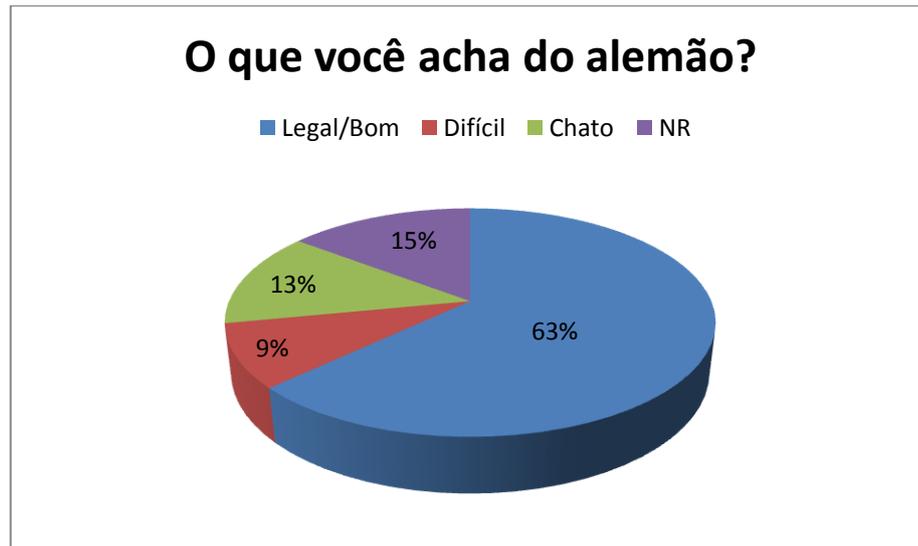


Gráfico 3 – Resposta Questão 3 Ensino Fundamental

NR = Não respondeu

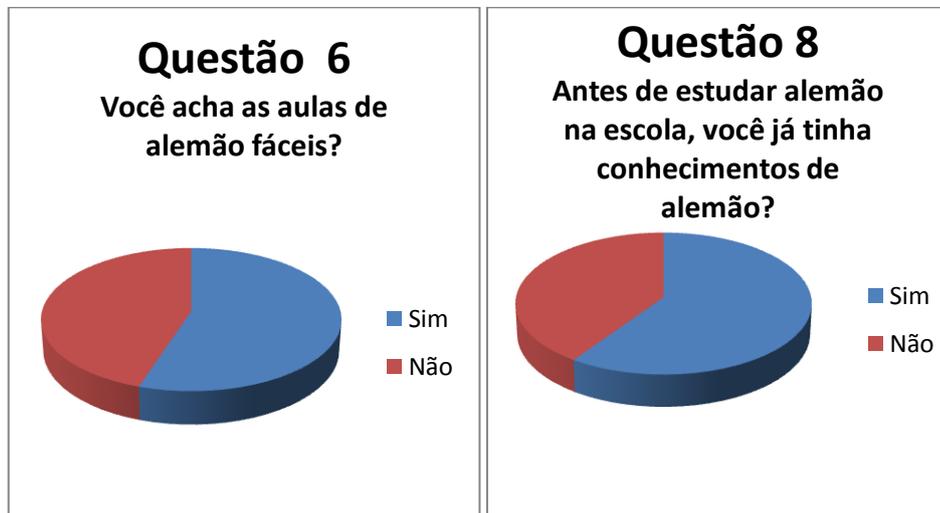
O quadro acima deixa claro que, entre os alunos do Ensino Fundamental, o alemão ainda tem relacionado a si características positivas entre a maioria dos estudantes, mesmo não sendo o idioma que eles mais gostam de usar na comunicação.

Comparando os resultados das questões 6 (“Você acha as aulas de alemão fáceis?”) e 7 (“Você gosta de estudar alemão? Por quê?”) no quadro 1, depreende-se que a maioria dos alunos que gostam de estudar alemão também consideram fácil o aprendizado do mesmo. Deste fato, poder-se-ia depreender que o aluno, ao se sentir motivado, tendo no aprendizado algo que lhe dê prazer, terá isso refletido no seu desempenho em sala de aula. Isso, conseqüentemente, tornaria a matéria mais fácil de ser aprendida. Afinal, geralmente vamos bem naquilo que gostamos, o que nos dá ainda mais prazer de fazer.

Esse resultado poderia também estar ligado ao tratamento que é dado pelas professoras da instituição ao dialeto dos pesquisados. Vendo valorizado o seu pré-conhecimento, os alunos se sentem motivados e recorrem sem medo de correção à sua língua materna para resolver questões voltadas ao aprendizado da língua estrangeira, que lhes parece fácil diante de tais recursos. Na parte dissertativa da questão 7, onde se pede para o aluno explicar o motivo de gostar da aula de alemão, a justificativa mais freqüente é porque acham o alemão “fácil”. Ou seja, eles gostam da disciplina porque tem facilidade em aprendê-la, e não o contrário, como suposto acima. Isso nos remete ao resultado das respostas dissertativas da questão 6 (“Você acha as aulas de alemão fáceis?”), na qual a maior parte dos alunos alega ter

facilidade no aprendizado do alemão padrão por já terem algum conhecimento prévio do alemão.<sup>4</sup>

Finalmente, observando os gráficos comparativos seguintes, a relação entre a facilidade de aprender alemão parece estar estreitamente relacionada com os conhecimentos prévios da língua. Isso vem a reafirmar o que pesquisas anteriores já comprovaram, de que o aluno bilíngüe P-H possui determinadas vantagens em relação aos colegas monolíngües no aprendizado do alemão padrão, além de explicitar que esta é a constatação dos próprios alunos pesquisados: eles têm no seu consciente o papel que a língua materna desempenha ao aprender a língua estrangeira na escola.



Gráficos 4 e 5 - Respostas Questões 6 e 8 Ensino Fundamental

#### 4.2.3. Os alunos do Ensino Médio

Partiremos agora para a análise das respostas do Ensino Médio, no qual conseguimos aplicar o questionário para o número de 34 alunos, do primeiro ao terceiro ano.

Inicialmente, se compararmos genericamente o gráfico a seguir com o quadro 1 do Ensino Fundamental, perceberemos uma diferença significativa no que diz respeito à presença do alemão na vida dos jovens do Ensino Médio, a começar pelo uso do idioma em casa (pergunta1).

<sup>4</sup> Somente dois alunos disseram não achar fácil aprender alemão por confundirem com o “alemão de casa”.

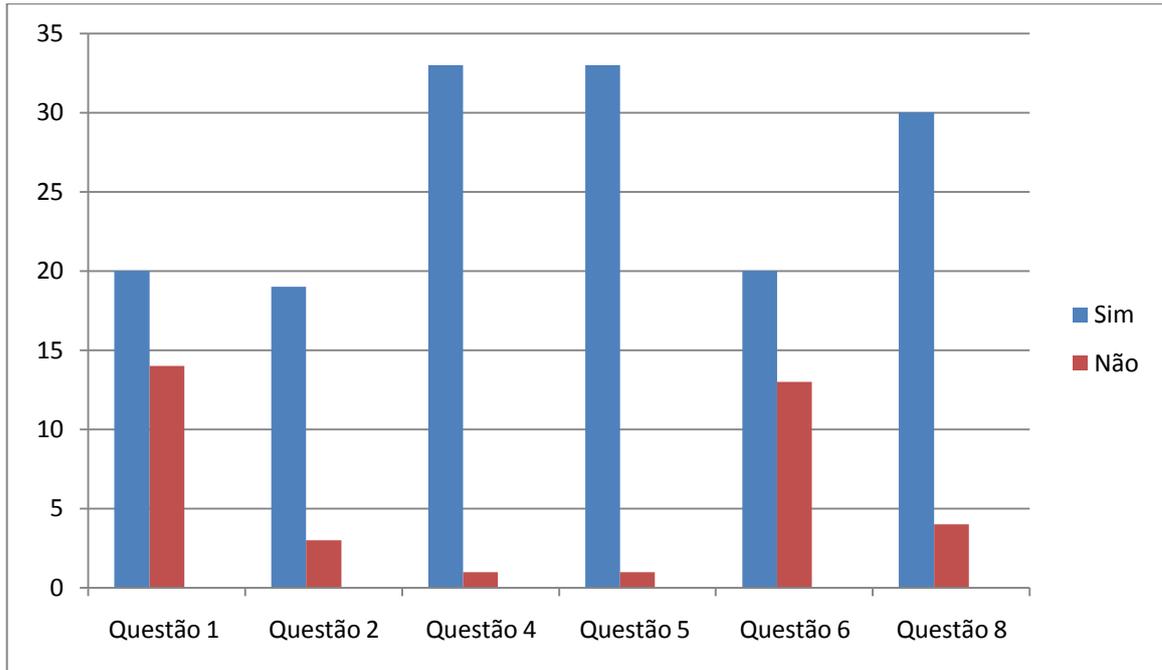


Gráfico 6 – Respostas Questionário Ensino Médio

Enquanto que, entre as crianças de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> Série, apenas 27% falam o dialeto em casa, o número sobe para 59% nos anos seguintes. Ou seja, ao que parece, a língua de imigração está perdendo seu espaço à medida que os anos vão passando e a geração adulta de hoje já não passa ou não exige dos filhos os mesmos conhecimentos de língua que lhes eram exigidos e passados nas gerações anteriores.

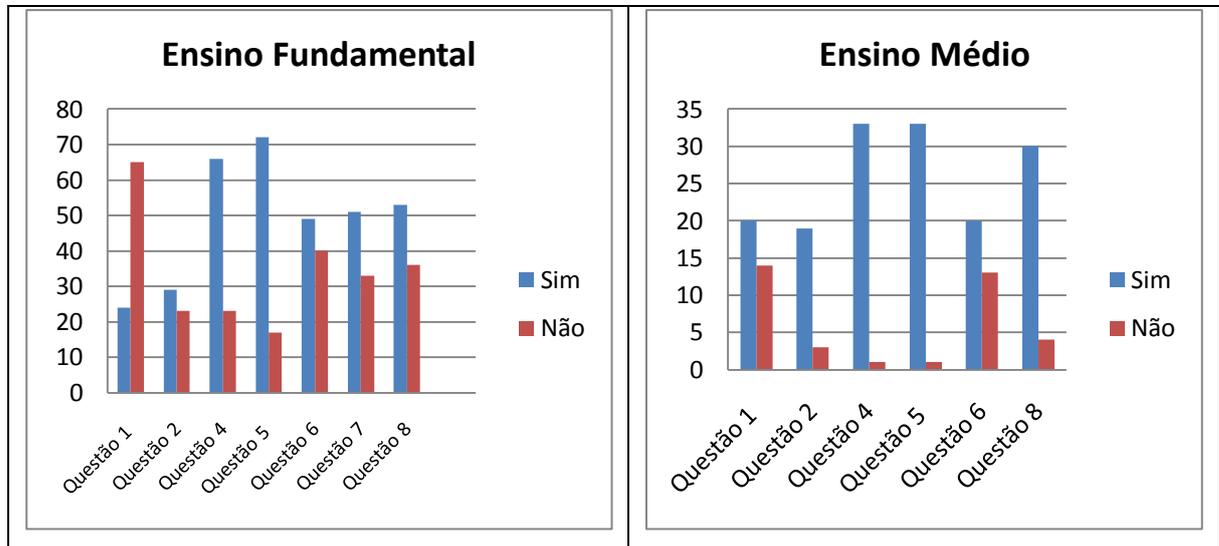
As questões 3 (“O que você acha do alemão?”) e 5 (“Você acha que é importante aprender alemão na escola?”) se complementam, se considerarmos que dentre os 33 alunos que consideram importante aprender alemão, 30 deles também atribuem valor positivo à língua, classificando-a como útil e importante. Tal estatística explica a opção dos alunos pelo idioma. Além disso, pode se depreender que os estudantes, por enxergarem o alemão como um fator importante de comunicação na região onde vivem, consideram o ensino da língua na escola como um meio facilitador na comunicação, além de uma ferramenta útil para o mercado de trabalho, como mencionou a maioria. Isso reforça a idéia já vista no Ensino Fundamental, de que os alunos da Escola Padre Werner associam a língua alemã a melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Passando para a questão 7, na qual se perguntava o motivo pelo qual o aluno havia optado pelo alemão quando passou para o Ensino Médio, 50% responderam que o motivo foi a facilidade no aprendizado do idioma. Mais uma vez, através desse resultado, se comparado ao resultado da questão 2 – na qual 59 % dos alunos responderam que falam alemão em casa

– poder-se-ia concluir que os pré-conhecimentos influenciaram na escolha, porque tornam o aprendizado do alemão padrão mais fácil.

Ainda nesta mesma linha de pensamento, então, ao elaborar as perguntas para o questionário, imaginava-se que haveria uma correlação entre os resultados da questão 6 (“Você acha as aulas de alemão fáceis?”) e 8 (“Antes de estudar alemão na escola, você já tinha conhecimentos de alemão?”). Havia uma expectativa de que o número de alunos que consideram fácil aprender o alemão tivesse correspondência com o resultado do número de alunos que já tinha conhecimento da língua antes de aprendê-la na escola, como de fato aconteceu no Ensino Fundamental. Porém, no Ensino Médio, somente 67 % dos estudantes associaram a facilidade no aprendizado do idioma aos seus pré-conhecimentos. Mesmo assim, podemos considerar este um resultado importante, visto que abrange mais da metade da turma, o que torna significativa a relevância de considerar o dialeto como um meio facilitador no aprendizado de DaF.

A título de visualização da comparação entre os níveis Fundamental e Médio, reproduzo os dois quadros com os resultados do questionário:



Gráficos 7 e 8 – Respostas Questionários Ensino Fundamental x Ensino Médio

#### 4.2.4. Os alunos do EJA

A turma de EJA funciona no turno da noite na escola. Apesar de ser formada por um grupo muito pequeno de estudantes, mostrou-se interessante por diversos fatores. Havia

apenas três alunos presentes. A professora da turma convidou as pesquisadoras para permanecerem na sala a fim de participarem um pouco da aula de alemão. Dessa maneira, apesar do curto espaço, foi possível observar que a aula estava sendo ministrada integralmente no idioma alemão e a professora, ora usava a norma padrão, ora o dialeto, ou seja, realizando *code-switching*. Os alunos, todos bilíngües, usavam, predominantemente, o dialeto para se comunicar, não havendo interferência ou correção por parte da professora.

Quanto aos questionários, observemos o quadro abaixo:

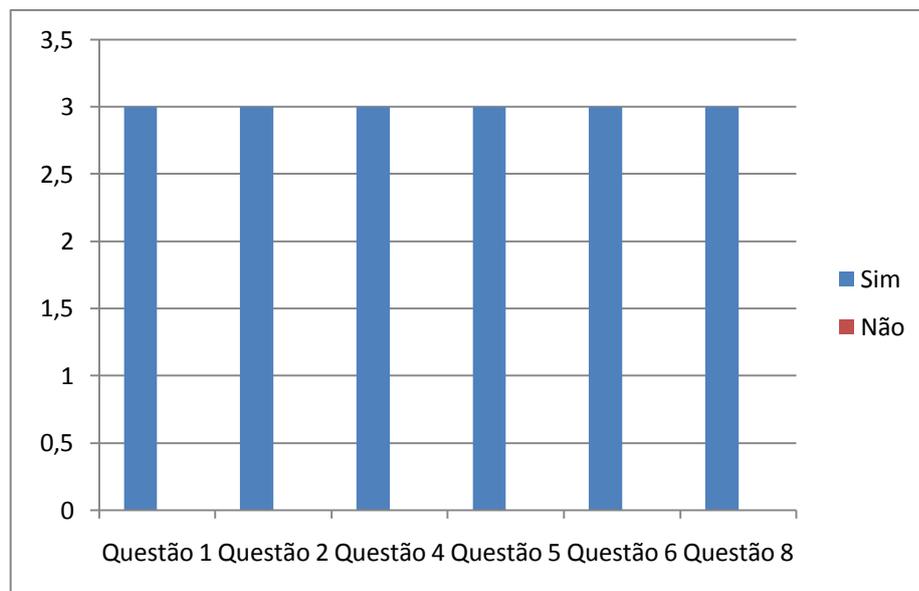


Gráfico 9 – Respostas Questionário EJA

O gráfico confirma o que foi observado em sala de aula – os alunos utilizam o alemão na sua comunicação tanto com a professora quanto com os colegas, visto que falam o alemão em casa. O fato de poderem usar os seus conhecimentos de língua na sala de aula, e mais do que isso, de esta língua ser encarada como legítima pela professora, pode ter contribuído para que todos respondessem que gostam de falar alemão, ou ainda, de considerarem as aulas de DaF fáceis. Além disso, os informantes atribuíram somente coisas positivas quando perguntados sobre o que eles achavam do alemão e condicionaram a escolha pelo idioma à facilidade que eles têm em aprendê-lo.

Lembramos, contudo, que estes alunos optaram pela aprendizagem de alemão, o que já pressupõe que eles consideram a língua como algo positivo para eles. Além disso, sabemos que o fato de apenas três alunos terem respondido o questionário pode comprometer a análise dos dados, uma vez que os resultados poderiam não ser representativos. Uma análise mais profunda seria necessária. Contudo, consideramos relevante colocar o resultado do

questionário aqui como contraponto aos outros, mostrando a diferença clara que existe entre as diferentes gerações em relação ao uso da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem falado sobre questões ligadas ao bilingüismo, à falta de ações para uma política lingüística de inclusão no âmbito social e educacional. O Brasil, com sua rica variedade de línguas existentes e em uso, parece ainda estar ligado à política nacionalista de Vargas, sustentando o emblema “Uma nação, uma língua”. Nas escolas e também nas atitudes sociais, somente o português é visto como língua materna, tendo qualquer outra língua o status de estrangeira. Dessa forma, ignora-se o verdadeiro contexto brasileiro, um país habitado por um grande número de imigrantes, que trouxeram consigo suas expressões culturais e suas línguas.

Na região sul do Brasil, primordialmente habitada por um número significativo de pessoas de origem alemã e que ainda hoje abriga comunidades bilíngües onde alguma variedade do alemão é falada como principal meio de comunicação, ao lado do português, é possível ouvir no discurso das pessoas (não de todas, é claro) a anulação da língua de imigração. Estas consideram somente o português como língua materna, desconsiderando o dialeto que falam, que é visto como uma variedade errada. As crianças, então, ao aprenderem o alemão nas escolas, o encaram como variedade correta da língua deles e pensam que agora sim, estão aprendendo a falar corretamente.

Esta postura de anulação, de preconceito com a língua é que vem sendo debatida e questionada pelos pesquisadores da área da lingüística. Abordadas das mais diferentes formas, as conclusões sempre chegam a pontos muito semelhantes – é preciso criar ações que trabalhem com as atitudes e concepções lingüísticas das comunidades de fala de dialeto, no âmbito social e escolar.

Com o intuito de partir para ações concretas, o presente trabalho, como metodologia, partiu do levantamento de dados bibliográficos que abordassem a questão do ensino de DaF para falantes de alguma variedade lingüística com base germânica, a fim de verificar as possíveis frentes para tratar dessa questão. O objetivo foi pesquisar o que se tem feito em relação a esse assunto, qual a postura dos professores diante dos alunos falantes de dialeto, se existe material didático específico disponível para este grupo ou se há indicação de meios para promover o ensino do alemão padrão utilizando os pré-conhecimentos lingüísticos dos estudantes.

No que diz respeito a ações no plano do ensino, pude constatar que questões voltadas ao aprendizado de alemão padrão por alunos falantes português-hunsrückisch vêm sendo

trabalhadas. Spinassé (2005) investiga as influências do dialeto no aprendizado do alemão padrão na região sul do Brasil, apontando as possíveis vantagens dos alunos bilíngües em relação aos monolíngües. Apesar da constatação inicial da autora sobre o bilingüismo ser visto como fator negativo e um empecilho na aquisição da língua estrangeira, no contexto bilíngüe os alunos apresentaram vantagens fonêmicas e lexicais, revelando uma habilidade comunicativa significativamente maior em relação aos alunos monolíngües.

Também sobre o ensino no contexto bilíngüe, Schneider (2009) coloca que na região sul cada vez mais as escolas introduzem em seu currículo o ensino do alemão padrão, desconstruindo os conflitos gerados pela repressão lingüística no século passado, mas em contrapartida, contribui para a estigmatização do dialeto. Dessa forma, a autora, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, destaca a importância da escola no processo de reconhecimento da diversidade lingüística e na construção identitária do aluno.

A partir da análise destas e outras bibliografias e da aula teste na Escola João Wagner, nos processos de ensino e aprendizagem foi possível constatar uma contínua desconstrução identitária. A escola deve ser um lugar livre de preconceitos, um lugar onde as diferenças culturais e sociolingüísticas são aceitas e valorizadas. A intenção deve ser oferecer aos alunos o aprendizado de uma língua estrangeira sem que seja erguido um muro que os separem de sua língua materna. O dialeto deve ser visto como um capital (Bourdieu) e o bilingüismo como uma ponte de acesso para o aprendizado de novas línguas.

Já na pesquisa empírica em Nova Petrópolis, o posicionamento positivo diante das questões relacionadas ao hunsrückisch diverge das pesquisas já realizadas e mencionadas neste trabalho. Os professores reconhecem o dialeto como língua legítima, inclusive dando espaço para que os alunos o utilizem em sala de aula, reconhecendo que carecem de material que os auxiliem a usar o pré-conhecimento dos alunos a favor do aprendizado do alemão padrão. Isso vai de encontro ao que ressalta Spinassé (2009): às vezes, o professor não é preconceituoso ou age conscientemente com atitudes negativas, ele simplesmente não sabe lidar com esta situação.

A partir do trabalho realizado com os alunos, tanto em Morro Reuter quanto em Nova Petrópolis, podemos considerar relevante o desenvolvimento de didáticas voltadas a comunidades bilíngües, visto que em ambos lugares o dialeto, apesar da contínua redução de falantes, ainda está enraizado na cultura e na língua das pessoas, o que de diferentes formas contribui para o aprendizado do alemão padrão, como vimos ao longo do trabalho.

Um ponto de partida, pautado sobre as ações realizadas na Alemanha e Suíça, seria isolar as dificuldades dos alunos e promover atividades de aprendizado que trabalhassem com essas dificuldades – não para correção, mas sim para conduzir, de forma neutra (sem agregar maior ou menor valor), uma comparação entre o dialeto e o alemão padrão. Intimamente a esta estratégia, seria importante também uma breve passagem pela história da língua materna desse aluno e uma reflexão lingüística acerca das variedades e seus usos, com o objetivo de motivar e dar autoconfiança ao aluno, desconstruindo os preconceitos existentes.

Não poderia eu, em um trabalho de conclusão de curso, estabelecer uma nova didática de ensino. Com a minha pesquisa pretendi apenas encontrar respaldo e subsídios que possam auxiliar tanto os professores de DaF quanto seus alunos nos contextos bilíngües português-hunsrückisch. Considero importante valorizar o pré-conhecimento do aluno como ferramenta no aprendizado do alemão padrão, bem como desenvolver uma consciência sociocultural, derrubando preconceitos e reafirmando a identidade do aluno. Promover uma reflexão sobre as diversidades lingüísticas, trabalhar com a história que deu origem à variedade ou ainda, a partir da escrita ou oralidade, comparar as estruturas morfológicas e sintáticas da língua são ações simples, mas que podem produzir efeitos positivos no ensino do alemão padrão, como pude averiguar nas pesquisas de campo aqui apresentadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, Cléo Wilson. *Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil*. In: *RILI, Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, nº 3. Frankfurt a.M., 2004a. p. 83-93.

ALTENHOFEN, Cléo V.; FREY, Jaqueline; KÄFER, Maria Lidiani; KLASSMANN, Mário S.; NEUMANN, Gerson R.; PUPP SPINASSÉ, Karen. *Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil*. In: *Revista Contingentia* Vol. 2, No 2, 2007, p.73-87.

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 Wilson. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialekvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Steiner, 1996

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

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

BAGNO, Marcos. *A norma culta: língua & poder na sociedade brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

DE HOUVER, 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.

FLORY, Elizabete Villibor & DE SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. *Influências do Bilinguismo Precoce sobre o desenvolvimento Infantil: Vantagens, Desvantagens ou Diferenças?*In:*Revista Intercâmbio*, volume XIX: 41-61, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

HARMERS, J e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

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

HELOT, 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: Scheider Verlag Hohenfahren, 2006, p. 49-72.

HILGEMANN, Clarice. *Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües*. Diss.Mestr. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

KÄFER, Maria Lidiani; MORAES, Romara G; SPINASSÉ, Karen Pupp. *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.

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

MACKEY, William F. *The description of bilingualism*. In: FISHMAN, Joshua A. (Org.) *Reading in the sociology of language*. 3. ed. The Hague: Mouton, 1972. p. 554-584.

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

MEISEL, Jürgen M. *The bilingual child*. In: BHATIA, T.K. & RITCHIE, W.C. (Orgs.). *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 91-133.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. *Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico*. In: SILVA, Fábio L. da Moura, HERONIDES, M. de M. (eds.). *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2000, 83-92

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2. ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995.

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. *O Aprendizado do alemão-padrão por alunos bilíngües: pesquisas e ações*. In: *Revista Contingentia*, Vol. 4, No. 2, novembro 2009, 100-109

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. *O ensino de línguas em contextos multilíngües*. No prelo.

SAUNDERS, George. *Bilingual children: From birth to teens*. England: Multilingual Matters, 1988. p. 8

SCHNEIDER, Maria Nilse. *Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues*. In: *Calidoscópico*, Vol. 7, No 1, jan/abr 2009, 79 - 85

SCHNEIDER, Maria Nilse; UFLACKER, Cristina Marques. *Atitudes linguísticas e variedades dialetais alemãs*. In: *Revista Uniletras*, Vol. 30, No 1, 2008, p. 33-51.

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.

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.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRO REUTER. Disponível em: [www.pmreuter.com.br](http://www.pmreuter.com.br).

Acesso em: 04 de maio de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PETRÓPOLIS. Disponível em <http://www.novapetropolis.rs.gov.br>. Acesso em: 17 de maio de 2010.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – APRENDIZAGEM, ENSINO, AVALIAÇÃO. Disponível em: [http://www.dgidc.min-edu.pt/linguas\\_estrangeras/Paginas/QEQR.aspx](http://www.dgidc.min-edu.pt/linguas_estrangeras/Paginas/QEQR.aspx). Acesso em 04 de maio de 2010.