

O desenvolvimento de um projeto de educação linguística para o ensino-aprendizagem de alemão a partir da pluralidade linguística e cultural dos alunos

The development of a project of linguistic education for the teaching and learning of German based of students' cultural and linguistic plurality

Angélica PREDIGER¹

(Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS)

Dorotea Frank KERSCH²

(Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS)

Resumo: O ensino de alemão no Brasil tem se focado no desenvolvimento das quatro habilidades – ler, escrever, falar, ouvir. As variedades de alemão faladas no lar são invisibilizadas, assim como outras línguas faladas na comunidade dos alunos. Neste artigo, refletimos sobre a pluralidade linguística e cultural como ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto de educação linguística realizado com alunos que menosprezavam a sua origem cultural e a dos colegas. O posicionamento dos alunos, em sala de aula, apontava para atitudes negativas em relação às variedades alemãs faladas em casa e às línguas dos outros, conseqüentemente, em relação ao alemão ensinado na escola. Os resultados mostram que projetos de educação linguística, que transformem a diversidade linguística e cultural dos alunos em objeto de estudo, desenvolvem não somente capacidades de linguagem em alemão, mas também sensibilidade em relação à língua e cultura do outro. Ao longo da implementação do projeto, observou-se a emergência de atitudes positivas em relação aos colegas e em relação ao ensino-aprendizagem de alemão.

Palavras-Chave: Projeto de educação linguística. Ensino de alemão. Diversidade linguística e cultural. Atitudes.

Abstract: The teaching of German in Brazil has focused on the development of the abilities of reading, writing, speaking and listening. The varieties of German spoken at home and the other languages spoken in the students' community are made invisible. In this article, we reflect on linguistic and cultural plurality as a starting point for the development of a project on linguistic education with students who used to undervalue their own cultural background, as well as their classmates'. The students' attitudes in class revealed their negative stance regarding the varieties of the German language spoken at home and the languages spoken by others, and consequently, regarding the German taught at school. The results showed that the work done through the use of projects that promote linguistic education and transform students' cultural and linguistic diversities into an object of study develop not only students' language skills in German, but also their sensibility to other people's language and culture. Throughout the implementation of the project, it was possible to observe the raising of students' positive attitudes towards their peers and the teaching and learning of German.

Key words: Project of linguistic education. Teaching of German. Linguistic and cultural diversity. Attitudes.

1 INTRODUÇÃO

Há, no Brasil, escassez de estudos sobre o ensino de alemão. Fazendo uma busca rápida com a expressão “ensino de alemão” no portal de periódicos da Capes³, encontram-se cinco trabalhos, ao passo que, ao introduzir o sintagma “ensino de inglês”, elencam-se

¹ Professora da Unisc, mestre em Linguística Aplicada pela Unisinos. E-mail: angelica_de1989@yahoo.com.br

² Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, São Leopoldo-RS. E-mail: doroteafk@unisinos.br

³ Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, acesso em 17.04.2014.

104 artigos. Como professoras ligadas à temática, desenvolvemos a pesquisa “Percepções sobre a diversidade linguística e cultural e desenvolvimento das capacidades de linguagem em um projeto de educação linguística de língua alemã”, e alguns de seus resultados são apresentados aqui. Por meio de pesquisa ação, ao longo de um ano, desenvolvemos um projeto de educação linguística em que os alunos e a professora assumiram papel de protagonistas: ela não foi mera consumidora de teorias, mas uma crítica de sua própria prática; eles, por sua vez, não foram apenas receptores de conteúdos, mas protagonizaram a construção do conhecimento.

Guia(ra)m o projeto desenvolvido e o presente estudo três filosofias de ensino de língua: a educação linguística, os estudos de letramento e a pedagogia culturalmente sensível. Leituras sobre uma educação linguística de qualidade, como se verá adiante, contribuíram para compreender que o ponto de partida para o planejamento de um ensino de línguas de qualidade é a diversidade linguística e cultural que se manifesta em sala de aula e na comunidade. O ensino, nessa perspectiva, não se restringe ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas envolve, principalmente, a formação de cidadãos aptos a se inserirem na sociedade caracterizada pela diversidade sociolinguística e cultural. Isso inclui o desenvolvimento da sensibilidade, da flexibilidade e da valorização de práticas sociais em culturas e línguas diversas.

É tarefa de uma educação linguística de qualidade desenvolver o letramento dos alunos (BAGNO; RANGEL, 2005). Os Estudos de Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998; GUIMARÃES; KERSCH, 2012; KLEIMAN, 2000, 2007, 2008; STREET, 1984, 2010) contribuíram para perceber que os letramentos com os quais os alunos chegam à escola deveriam guiar a organização das aulas. Além disso, as leituras alertaram para a concepção de língua como viva, plural e multifuncional, sendo utilizada em práticas sociais de leitura, escrita e oralidade diversas. E isso faz parte da educação linguística.

Além disso, é tarefa de uma educação linguística de qualidade acolher a realidade sociolinguística e cultural com a qual o aluno chega à escola. Dessa forma, as leituras sobre uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001) contribuíram para compreender que os conhecimentos prévios, bem como as variedades linguísticas e as diversas culturas devem ser acolhidas e utilizadas a favor do ensino, como se verá adiante.

O objetivo principal deste artigo é refletir sobre o desenvolvimento de um projeto de educação linguística que partiu da pluralidade linguística e cultural da comunidade a que pertenciam os alunos. No âmbito dessa reflexão, propomo-nos a identificar as vantagens dessa participação para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e das suas percepções sobre a diversidade linguística e cultural em que vivem.

Ao longo do ano letivo de 2013, por meio de pesquisa ação, desenvolveu-se um projeto de educação linguística, em turmas de sétimo ano da rede pública de uma pequena cidade conhecida pelas suas raízes germânicas, a 50km da capital gaúcha, Porto Alegre. Os alunos, provenientes de diferentes cidades e estados e imersos em uma diversidade de línguas e culturas, apresentavam atitudes de desaprovação às aulas de língua alemã, que até então se focavam no desenvolvimento das quatro habilidades. O projeto desafiou os alunos a apresentar a diversidade da cidade em que se localiza a escola na forma de um portal turístico para alunos da Alemanha e de Santa Maria do Herval (RS).

Uma atividade de introdução do projeto revelou as temáticas que seriam abordadas em cada aula. Já as produções textuais iniciais dos alunos revelaram os conhecimentos prévios e suas dificuldades linguísticas e relacionadas a gêneros de texto. O diagnóstico das dificuldades passou a guiar a organização das oficinas do projeto. As produções finais apontaram os avanços das capacidades de linguagem após a série de oficinas que procuraram dar conta das dificuldades dos alunos. Por fim, os diários de campo e um questionário respondido pelos alunos revelaram as percepções dos alunos sobre a diversidade linguística e cultural após o projeto, cuja motivação principal foram as atitudes de desaprovação dos alunos frente ao idioma.

O artigo está dividido em quatro partes. Na primeira, apresentamos a base teórica que sustenta nosso estudo. Na sequência, expomos a metodologia, que inclui a descrição do contexto e participantes do estudo. Depois, analisamos e discutimos os dados, para, então, tecermos algumas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação dos professores de alemão oferecida no sul do Brasil, até onde a conhecemos, aborda muito superficialmente a questão do acolhimento da diversidade e a formação de cidadãos aptos para agir no mundo social marcado pelo trânsito intercultural e pela variação linguística. Nesse caso, o professor recém-formado acaba realizando um trabalho pedagógico focado no desenvolvimento de habilidades linguísticas, em que aspectos culturais, normalmente da Alemanha, são vistos como curiosidade e informação adicional. Esse tipo de trabalho, muitas vezes, reforça estereótipos; ocorre desvinculado da realidade sociolinguística e cultural do público que atende, ignorando o fato de que, em alguns casos, os alunos que são recebidos na escola já dominam variedades da língua alemã e estão imersos em aspectos da cultura alemã presente no Brasil. Além disso, não se pode esquecer que a realidade cultural brasileira, por si só, já é diversa.

Uma aula centrada apenas no estudo da cultura e da língua alemã da Alemanha desconsidera o aluno como alguém imerso e em contato com outras línguas e culturas comuns no contexto brasileiro, como a italiana, a japonesa, a portuguesa, a indígena, a africana e as próprias variedades linguísticas e culturais alemãs brasileiras, por exemplo. Por consequência, em certos casos, formam-se falantes proficientes na língua que, entretanto, compartilham concepções equivocadas língua e cultura e, conseqüentemente, em relação ao outro, que pertence a essa cultura e fala essa língua.

Além disso, na prática, foca-se em uma lista de conteúdos pré-definidos no currículo de língua alemã, o qual sofre mínimas alterações de tempos em tempos. Desconsideram-se, dessa forma, os letramentos (entendidos aqui leitura e escrita como práticas sociais) com os quais os alunos já chegam à escola e que deveriam continuar a ser desenvolvidos no ensino da língua.

Por outro lado, o ensino de língua alemã, da forma como os professores são formados nas universidades⁴ no sul do Brasil, engloba objetivos sociais e afetivos que caminham a favor de uma educação linguística, mas eles não são suficientes e precisam ser aprofundados. Além disso, o ensino, muitas vezes, já inclui atividades de sondagem de conhecimentos prévios, mas essas apenas são realizadas como formas de aquecimento, ou seja, de ativação dos conhecimentos, que depois não são considerados, e não guiam, portanto, a organização das aulas e de um projeto como um todo. Logo, é preciso ampliar

⁴ Também tivemos essa formação.

essas noções em direção a uma educação linguística de qualidade, em que os alunos protagonizem seu ensino e aprendizagem.

2.1 O que é uma educação linguística de qualidade?

A educação linguística defendida pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (NAÇÕES UNIDAS, 1996), por Bagno e Rangel (2005), Garcez (2008), Schlatter e Garcez (2009) e por Rodrigues (1966) prevê a necessidade de a escola observar as línguas, culturas, origens e relações interculturais dos alunos para, em seguida, prepará-los para a diversidade sociolinguística e cultural da sua ou de outras comunidades. Esses autores trazem à discussão assuntos importantes sobre a sala de aula, como a existência de variedades linguísticas, o trânsito intercultural, a origem étnica dos alunos, o preconceito linguístico e as relações de poder relacionadas aos usos das línguas.

São cada vez mais raras as comunidades homogêneas do interior, formadas por indivíduos da mesma origem étnica, pertencentes à mesma cultura, falantes da mesma variedade linguística. Em tempos de globalização, o trânsito intercultural é cada vez mais intenso, tanto em termos de deslocamento físico quanto virtual. Segundo Fabrício (2013, p. 149), um dos fenômenos centrais da globalização

[...] diz respeito à possibilidade de deslocamentos físicos, facilitados pelo desenvolvimento dos meios de transporte, como exemplificam as ondas emigratórias em escala global. A multiplicidade de rotas geográficas e formas diferenciadas de inserção sociocultural [...] incrementam uma experiência de multiculturalismo e hibridação, especialmente nas grandes metrópoles, onde o convívio com alteridades culturais se intensifica, geralmente, de forma desigual e discriminatória.

Fabrício (2013) se refere à facilidade dos deslocamentos físicos em grandes metrópoles como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Acreditamos, entretanto, que o fenômeno descrito pela autora também está presente em outras cidades menores como, por exemplo, Ilha⁵, no interior do Rio Grande do Sul, onde desenvolvemos a pesquisa. Ilha tem atraído pessoas de diferentes regiões do estado e do Brasil em busca de empregos, que, escassos nos grandes centros urbanos, muitas vezes, sobram nessas cidades.

O segundo fenômeno central da globalização, citado por Fabrício (2013, p. 149)

[...] é a possibilidade de vivências de uma multiterritorialidade associada aos avanços, no campo informacional, da internet e da cibercultura – territórios que ao resignificarem horizontes espaçotemporais e comunicacionais, catapultam as possibilidades de outras espécies de roteiro: os percursos virtuais em escala transglobal.

Além dos deslocamentos físicos caracterizados pela imigração, o mundo atual é marcado por viagens virtuais, que também possibilitam a interação com comunidades diversas em sua cultura, língua e organização social. Assim, chegamos ao terceiro fenômeno da globalização que é “[...] o de expansão vigorosa dos meios de produção cultural, o que potencializa as possibilidades tanto de contato com alteridades quando de (re)construção

⁵ Nome fictício.

de significados.” (FABRÍCIO, 2013, p. 150). Além disso, a interação com pessoas de outras realidades culturais ou até mesmo com material textual produzido em outras realidades pode contribuir para modificar imagens estereotipadas sobre a identidade do outro. Isso também é caracterizada pelo trânsito intercultural em espaço virtual, pois os alunos interagem frequentemente em redes sociais e de entretenimento.

Os fenômenos citados por Fabrício (2013) promovem à sociedade o encontro com a diversidade em termos de identidades, nacionalidades, etnias, religiões, classes sociais, línguas e variedades. Esse encontro com a diversidade está, também, presente nas próprias salas de aula envolvidas neste estudo, cujas turmas são formadas por alunos pertencentes a gerações mais antigas de imigrantes de países como Alemanha, Itália, Portugal, Áustria e descendentes de africanos. Há também alunos filhos de migrantes de diferentes regiões do Brasil e do Rio Grande do Sul que se instalaram na cidade nos últimos dez anos.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (NAÇÕES UNIDAS, 1996) estabelece que o ensino deve contribuir para a preservação e desenvolvimento da língua falada no contexto de onde provêm seus alunos, além de zelar pelo respeito à diversidade linguística e cultural. Cabe às escolas, portanto, oferecer uma educação linguística, cujo objetivo seja formar cidadãos mais sensíveis frente à diversidade linguística e cultural. Isso envolve o respeito às diferenças e flexibilidade e abertura para participar de situações de interação com imigrantes ou descendentes de imigrantes. Além disso, diz respeito ao domínio de estratégias linguísticas e discursivas para poder desempenhar essas práticas. Uma educação comprometida com a formação de cidadãos conscientes partirá da realidade sociolinguística e cultural dos alunos para trabalhar valores e habilidades necessárias para agir em meio a outras culturas e línguas.

Como mencionamos antes, até onde conhecemos a realidade das escolas públicas e privadas no sul do Brasil, o ensino de língua alemã oferecido foca-se nas habilidades e na proficiência, revelando uma concepção de língua dissociada do contexto social. Garcez (2008, p. 53) defende que o objetivo da educação linguística nas escolas deveria ser, principalmente, “[...] formar cidadãos capazes de participar criticamente do mundo, aptos ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparados para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural [...]”.

O propósito não seria, portanto, garantir aos alunos a proficiência na língua em estudo, mas sim o conhecimento das identidades socioculturais da sua comunidade e de outras. Esse conhecimento permitiria ao aluno reconhecer os limites e possibilidades de sua atuação, como veremos na análise dos dados, e conhecer a realidade sociocultural de outras comunidades lhe permitiria pensar em formas alternativas, mudanças e ampliações de atuação na sua própria.

Além disso, sensibilidade e flexibilidade podem ser o diferencial, por exemplo, na busca por um emprego, na realização de uma viagem, na busca por estudos em locais onde a interação nessas variedades é comum. Além disso, “[...] o mercado exige flexibilidade. O mercado é culturalmente diverso, a participação plena dos cidadãos que têm emprego exige o cruzamento cultural, mesmo falando só uma língua” (GARCEZ, 2008, p. 55).

Segundo Garcez (2008), o professor se torna um educador quando ultrapassa a concepção tradicional de linguagem, que pressupõe o desenvolvimento das quatro habilidades e a busca pela proficiência, e alcança uma educação linguística capaz de formar cidadãos participantes, flexíveis e preparados para se integrar na nossa sociedade intercultural e plurilíngue. Logo, no ensino de uma língua, não é necessário e, muito menos, aconselhável excluir comunidades que dominam outras línguas ou variedades linguísticas, diferentes daquela que se está ensinando no momento.

Bagno e Rangel (2005) propõem uma concepção parcialmente diferente da de Garcez (2008) sobre educação linguística. Os autores ressaltam os Estudos de Letramento e sua contribuição para um ensino de línguas diferenciado, voltado para a inserção do aluno em práticas de leitura e de escrita múltiplas, dentro ou fora de sua comunidade.

Uma das tarefas da educação linguística seria, então, oferecer propostas teóricas e práticas para levar a escola brasileira a desenvolver, de modo consciente e sistemático, o letramento de seus alunos, isto é, garantir a eles a possibilidade de participar e interferir na construção de uma sociedade letrada. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 70).

Proporcionar práticas de letramento múltiplas, que partam da realidade dos alunos, e, muitas vezes, desconhecidas deles envolve, também, sua inserção no mundo multilíngue e intercultural que os cerca, pois as práticas de letramento se desenvolvem em contextos multilíngues e multiculturais. Logo, os estudos do letramento, como veremos adiante, caminham a favor de uma educação linguística de qualidade.

2.2 Qual é a contribuição dos Estudos de Letramento?

Os Estudos de Letramento apresentam uma concepção social, multicultural e plural de uso da língua em práticas e eventos de leitura e escrita sempre situados, ou seja, específicos dentro de uma cultura, um tempo, um espaço e um contexto. Letramento é uma atividade de uso da língua, que se configura na interação entre as pessoas para atender a uma prática social (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3). Segundo essa perspectiva, não há um único modo de utilizar a língua na sociedade como muitas instituições de ensino – universidades, formações de professores, e escolas – ainda privilegiam e ensinam. Há múltiplas formas de usar a linguagem, em atividades diversas do cotidiano e em contextos sociais e culturais diversos (STREET, 1984).

As pessoas escrevem ou falam para fins sociais diversos, sempre em interação com interlocutores, os quais podem estar presentes ou ausentes no momento da fala ou da escrita. Trata-se de uma visão interacionista de uso da língua, a qual é utilizada para desempenhar práticas sociais, seja no trabalho, na família, na escola, na rua, no comércio, em instituições religiosas e outras esferas. O professor que adota essa perspectiva precisará ser um observador da realidade dos seus alunos para descobrir de quais práticas sociais eles e a sua comunidade participam e, conseqüentemente, quais os textos envolvidos nessas práticas.

Kleiman (2007) afirma que essa tarefa é complexa, pois envolve romper com a concepção dominante do currículo composto de uma lista de conteúdos organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil. É complexa, também, porque é preciso saber valorizar e identificar os conhecimentos dos alunos, que fazem parte de grupos sociais variados e que participam de práticas de letramento diversas em uma sociedade tecnológica e letrada.

Uma visão interacionista de escrita, para Antunes (2007, p. 45), “[...] supõe encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas.” Logo, um locutor fala e escreve em função de um objetivo social, de um destinatário, de um propósito e de condições de produção específicas de um dado momento e espaço. Portanto, é redutor o professor de línguas

solicitar que seus alunos escrevam textos unicamente para ele com o único objetivo de terem seus textos avaliados. Precisa haver um objetivo maior, ou seja, uma função social à qual a escrita tenha que atender, e que coloque os alunos em interação com interlocutores que não se resumam ao professor. Antunes (2007, p. 47) alerta que “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito.” O contexto em que se manifesta a prática social é que mobiliza e orienta a forma de usar a língua. Toda interação é situada e mediada por gêneros textuais. Bakhtin; Vollochínov (2003) propõem a concepção de gênero ao afirmar que os textos são compostos por formas relativamente estáveis de enunciados elaborados em esferas da comunicação. Bakhtin; Vollochínov (2003) trazem a ideia de que o gênero se constitui na interação entre locutor e interlocutor e atende a um propósito comunicativo em uma situação de interação específica.

O trabalho com gêneros textuais, no ensino de línguas, possui como objetivo principal de aprendizagem o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Schneuwly e Dolz (2004, p. 52) explicam que

[...] as capacidades de linguagem evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

As capacidades de ação envolvem o domínio do aluno sobre as condições de produção do texto pertencente ao gênero em estudo. Essas condições envolvem o locutor, o interlocutor, os papéis sociais, o veículo de comunicação, as condições temporais, o tema, os objetivos, enfim o contexto de produção e a prática social que os alunos irão desempenhar. Logo, estuda-se um gênero textual com vistas a desempenhar uma prática social, seja ela própria do ambiente escolar ou extraescolar. As capacidades discursivas compreendem o domínio das informações possíveis naquele gênero, as formas de organização do texto, os tipos de linguagem mais comuns, a sequência (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal) mais comum. As capacidades linguístico-discursivas englobam o domínio de elementos lexicais, sintáticos, morfológicos e gramaticais (relacionados à conjugação, a advérbios temporais e espaciais, ao uso de conectores, conjunções, artigos, modalizadores) e de elementos que dão coesão e coerência ao texto. Acreditamos que muitas dessas capacidades de linguagem os alunos já tragam consigo quando chegam à escola, uma vez que estão engajados em práticas sociais diversas e, por essa razão, já tenham desenvolvido seu(s) letramento(s) em outros espaços.

Segundo Barton e Hamilton (1998) e Street (1984), há comunidades diferentes fazendo diferentes usos do letramento. Muito letramento está acontecendo em comunidades da zona rural, em famílias analfabetas, em grupos de descendentes africanos, alemães ou indígenas, em povos judaicos ou muçulmanos. Até os que nunca frequentaram a escola estão inseridos em práticas de letramento, pois estão em contato com textos escritos, dialogados, sonoros, multimodais e são confrontados com a leitura e a escrita desses textos no cotidiano. Segundo Street (1984), podem não ser as práticas de letramento que a escola idealiza, mas são modos diferentes de usar a linguagem. As pessoas estão engajadas em distintas práticas sociais e apresentam letramentos múltiplos desenvolvidos na interação com outras pessoas, em atividades diversas de uso da língua em que esses letramentos se tornam necessários.

Logo, a leitura e a escrita são utilizadas em função de práticas sociais, por interlocutores que assumem determinados papéis sociais, situados em um contexto, o qual

se caracteriza por valores sociais, culturais e políticos específicos. Segundo Oliveira (2010), assim como os outros autores ligados aos Estudos de Letramento, os letramentos são frutos de relações de poder. Nesse sentido, há quem regule quem pode desempenhar determinadas práticas sociais em determinado espaço e momento. Logo, segundo Oliveira (2010, p. 330),

Consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais significa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas mas também assumir uma forma de poder que a muitos é negada.

No caso da comunidade de alunos do presente estudo, inseri-los em práticas sociais em língua alemã confere um poder a mais a eles, na medida em que saberão desempenhar práticas naquela língua, às quais outras pessoas que não aprenderam alemão não terão acesso. Um exemplo é a própria interação com muitas pessoas da comunidade que ainda falam a variedade Hunsrückisch do alemão. Outra é a interação com pessoas que utilizam variedades da língua alemã na Alemanha, Áustria, Suíça, Luxemburgo, Polônia, Holanda, Argentina, Paraguai etc. Há ainda a possibilidade de conseguir bolsas de estudo, vagas de emprego em empresas alemãs no Brasil, e é possível ter acesso a livros, revistas, sites, blogs, vídeos, músicas, filmes, notícias, canais de televisão em língua alemã. Por fim, saber utilizar a língua alemã para produzir textos importantes na sociedade é poder acessar contextos culturais e desempenhar práticas sociais diversas e, dessa forma, adquirir um poder que seria negado na ausência de conhecimentos nessa língua. Para que o ensino da língua se efetive dessa forma, é necessário que o professor utilize uma pedagogia culturalmente sensível.

2.3 O que é uma Pedagogia Culturalmente Sensível?

A pedagogia culturalmente sensível proposta por Frederick Erickson (1987) aponta para princípios como a sensibilidade, o reconhecimento, o acolhimento dos letramentos, da forma do aluno se manifestar e da sua realidade sociolinguística e cultural. O ensino de línguas que leva em conta esses princípios pode significar uma alternativa para ensinar uma língua menosprezada por turmas compostas por alunos de realidades sociais, culturais e linguísticas variadas. Erickson (1987) explica que muitos conflitos interculturais e sociolinguísticos que se manifestam em sala de aula são consequências da dificuldade de comunicação entre professores e alunos. A descontinuidade ou a ruptura entre a realidade sociolinguística e cultural dos alunos e a realidade sociolinguística e cultural da escola podem gerar tensões entre professores e seus alunos, o que, posteriormente, levaria ao fracasso escolar, segundo o autor.

Para minimizar os conflitos, Erickson (1987, p. 355) propõe uma pedagogia culturalmente sensível. Trata-se de, segundo ele,

[...] one kind of special effort by the school that can reduce miscommunication by teachers and students, foster trust, and prevent the genesis of conflict that moves rapidly beyond intercultural misunderstanding to bitter struggles of

negative identity exchange between some students and their teachers. (ERICKSON, 1987, p. 355).⁶

Logo, uma pedagogia culturalmente sensível é aquela que aceita as formas de o aluno se expressar, que dá a oportunidade de ele usar as variedades linguísticas que conhece e domina quando escreve ou fala. O esforço empreendido pelo professor para assegurar uma comunicação tranquila com seus alunos, permitindo que eles utilizem as variedades que dominam, pode contribuir para evitar conflitos verbais e também para aproximá-los da língua que estão aprendendo, pois sentirão que naquela aula suas línguas são acolhidas e que há espaço para elas.

Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) nos mostram uma forma de implantação da pedagogia culturalmente sensível que é flexibilizar o uso de variedades linguísticas para fazer com que o aluno participe mais das atividades. Dessa forma, o aluno é reconhecido como falante legítimo.

Outro motivo para muitos conflitos em sala de aula, segundo Erickson (1987), se relaciona à incompatibilidade da cultura que o aluno traz de casa e a cultura da escola e do próprio professor. O autor se posiciona a favor de um esforço a ser empreendido pelo professor de línguas para reduzir as diferenças culturais na forma de usar a linguagem e aproximar a sua cultura da do aluno:

The cultural adaptation may reduce culture shock in the classroom, enabling students to feel conversationally competent in familiar ways in an otherwise unfamiliar setting. In addition, the school's acceptance of ways of acting that the children employ in a mode of interaction that is positively regarded in their community may, even for young children, be perceived by them at some level as a symbolic affirmation of themselves and their community by the school. (ERICKSON, 1987, p. 339).⁷

Dessa forma, a aceitação do professor e da escola como um todo em relação às diferenças culturais e de se expressar dos alunos se mostra eficaz para que eles sintam sua cultura valorizada e absolutamente normal frente à cultura do professor ou dos colegas. Como Erickson (1987, p.339) mesmo afirma “pode haver uma chance de se sentir um pouco em casa, sentir que você sabe o que está fazendo, que o que os outros fazem tem sentido”.

Por fim, a pedagogia culturalmente sensível, assim como as outras duas filosofias de ensino discutidas nesta seção, convidam o professor a lançar um olhar sobre o aluno e sobre as línguas, culturas e letramentos que ele manifesta em sala de aula, o que pode ser importante ponto de partida para uma outra forma organização do ensino de línguas.

⁶ [...] um esforço especial empreendido pela escola para reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores. (Tradução nossa).

⁷ A adaptação cultural pode reduzir o choque cultural na sala de aula, permitindo que os alunos se sintam competentes para se expressar por meio de formas familiares em um ambiente de outra forma desconhecida. Além disso, a aceitação da escola das formas de atuação que as crianças empregam em um modo de interação que é considerado positivo em sua comunidade pode, até mesmo para as crianças, ser percebido por elas em algum nível como uma afirmação simbólica de si mesmos e de sua comunidade pela escola. (Tradução nossa).

3 METODOLOGIA

Este estudo, qualitativo e interpretativista, é resultado de uma pesquisa ação, em que uma professora de língua alemã assumiu o papel de pesquisadora da sua própria prática docente em duas turmas de sétimo ano. Conforme explicita Lopes (1996, p. 89), o professor pesquisador é aquele que “[...] deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática”. Assim, nesse tipo de pesquisa, há sempre um professor que não apenas lê teorias sobre ensino e aprendizagem e se coloca passivo frente a essas teorias, mas que busca refletir criticamente sobre sua prática em sala de aula e aperfeiçoá-la.

A escola que demandou uma nova professora de alemão (uma das autoras deste estudo) pertence à rede pública de ensino de Ilha, um município de aproximadamente 20 mil habitantes, localizado a 50 km da capital do Rio Grande do Sul. Localiza-se na área urbana, e grande parte da população é descendente de imigrantes alemães que vieram ao Brasil no século XIX. A cidade ainda preserva aspectos culturais e linguísticos dos alemães e uma pequena parte dos alunos é bilíngue (podem talvez não falar, mas, nos lares, as interações entre os pais e avós ainda acontecem em Hunsrückisch⁸, uma variedade desprestigiada do alemão, predominantemente oral).

A professora é formada no curso de Letras Português/Alemão e em 2013 cursava o segundo ano de mestrado em Linguística Aplicada. É descendente de imigrantes alemães provindos da região da Boêmia (atual República Tcheca) e da cidade de Osnabrück (atual Alemanha) que chegaram ao Rio Grande do Sul na década de 1850. Na cidade do interior e na família em que nasceu, é utilizada uma variedade linguística resultante do cruzamento entre as variedades Böhmisches e Westfälisches do alemão. A professora aprendeu o português quando entrou na escola, na época, aos 5 anos de idade. Porém, somente passou a aprender a língua alemã padrão quando cursou o ensino médio em outra cidade.

A maioria dos alunos envolvidos neste estudo é descendente de alemães em união com japoneses, italianos, portugueses, africanos, austríacos etc. As turmas apresentam, no geral, poucos alunos da própria cidade, mas, principalmente, filhos de famílias migrantes de outros estados do Brasil, como São Paulo, Paraná, Mato Grosso, Pará, Santa Catarina, além de cidades gaúchas próximas à fronteira com a Argentina e com o Uruguai, à divisa com Santa Catarina e do centro do estado. Há também aqueles alunos que são de cidades da região e que se deslocam todos os dias até a escola. Deste estudo participaram duas turmas de sétimo ano, compostas, no total, por 50 alunos, com idade entre 11 e 14 anos; dentre eles, cinco que repetiam de ano.

Na escola, todos os alunos aprendem alemão como língua adicional⁹, visto que a maioria, mesmo aqueles sem ascendência alemã, possuem algum contato com a variedade

⁸ Para saber mais sobre o Hunsrückisch, ver os trabalhos de Altenhofen (2004; 2002, por exemplo)

⁹ Adotamos aqui o termo “língua adicional”, que se faz presente nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. A escolha, segundo Schlatter; Garcez (2009, p. 127-128), [...] se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes [...] a língua adicional serve de comunicação transnacional [...] falar de uma língua adicional em vez de uma língua

Hunsrückisch, presente nas práticas sociais de oralidade, e com o alemão padrão presente na escrita e leitura de nomes de estabelecimentos comerciais e algumas ruas.

Os alunos apresentavam atitudes de desaprovação para aprender a língua alemã e para estudar, de maneira geral e de desrespeito à cultura, à religião, à etnia, ao modo de se expressar do outro. Eram atitudes que não se resumiam a questões de indisciplina, mas que também atravessavam questões de preconceito, de desvalorização e de não reconhecimento do que faz parte da cultura do outro.

Por outro lado, havia alunos que manifestavam o desejo de aprender, que se esforçavam e que normalmente atingiam ótimos resultados. Além disso, dificilmente apresentavam problemas de indisciplina ou atitudes desaprovadoras frente ao estudo de qualquer matéria escolar.

Notou-se também que aqueles alunos de origem alemã que possuíam suas habilidades comunicativas bastante desenvolvidas estavam muito centrados na sua própria língua e cultura, e muitas vezes, até manifestavam concepções equivocadas em relação a essa língua, o que impactava a constituição de sua identidade de teuto-brasileiros.

Nas duas primeiras semanas de aula, dando continuidade ao trabalho da professora anterior, que partia dos conteúdos curriculares associados ao uso do livro didático, ministrou-se um ensino que seguia esse modelo, e começou-se a observar os alunos. Já no primeiro dia de trabalho, causou espanto a grande quantidade de alunos que detestavam aprender alemão. A partir da investigação das atitudes dos alunos, por meio de observações e diários de campo, planejou-se um projeto que tentaria transformar as imagens que eles tinham da língua e cultura alemã e os preconceitos que as motivavam. Para encarar a tarefa de trabalhar com esses alunos, a professora resolveu elaborar um projeto de educação linguística (PEL).

A diversidade linguística, cultural e de atrações turísticas presente na comunidade dos alunos tornou-se objeto de estudo e trouxe para discussão temas como a sua origem, interculturalidade, diversidade e preconceito. O PEL é um trabalho que desenvolve a língua por meio da aplicação de sequências didáticas, levando em consideração os letramentos bem como as culturas que se manifestam em aula, a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e de escrita mediadas pelos gêneros textuais e a sua preparação para atuarem em meio à diversidade sociolinguística e cultural, característica da contemporaneidade.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 51) conceituam sequência didática (SD) como “[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. A SD pressupõe uma apresentação da prática social e do gênero textual relacionado, seguida de uma produção inicial para sondagem dos conhecimentos e das dificuldades dos alunos em relação ao gênero selecionado. Logo após, a sequência segue com um número determinado de oficinas que visam a desenvolver as capacidades de linguagem relacionadas ao gênero e à prática social em foco e conclui com uma produção final de um texto pertencente ao gênero em questão. Numa releitura das SD, Kersch e Guimarães (2012)¹⁰ propõem que o ideal é o texto entrar em circulação e realmente atingir a prática social e seu público alvo, o qual não deveria se restringir ao professor e aos colegas. Cada sequência didática englobou duas horas aula (50 min cada) de introdução do projeto, do gênero e da prática social, duas horas de produção inicial do gênero em foco, doze horas de oficinas de análise, leitura e produção textual, duas horas de

estrangeira enfatiza o convite para que os educandos usem essas formas de expressão para participar na sua própria comunidade.

¹⁰ De certa forma, fizemos uma ampliação do conceito de projeto didático de gênero (PDG) desenvolvido pelas autoras para o ensino de língua materna tendo por base os gêneros textuais/discursivos.

produção final, duas horas de reescrita e duas horas de prova e de avaliação do projeto. Logo, cada sequência apresentou uma duração de 22 horas aula, totalizando 44 horas aula.

O projeto de educação linguística elaborado teve como prática social a apresentação da cidade dos alunos para um grupo de estudantes, descendentes de brasileiros, portugueses e moçambicanos, que aprendem língua portuguesa em Mainz, na Alemanha; para um grupo de estudantes, em sua maioria, descendentes de alemães, que aprendem alemão em Santa Maria do Herval-RS, Brasil, e também para pessoas em geral que tivessem acesso pela Internet aos textos dos alunos. Para atender a essa prática, a professora selecionou o hipergênero portal turístico e o gênero apresentação.

O objetivo de um portal turístico é informar os leitores, possíveis visitantes do local, sobre as possibilidades que uma cidade oferece, por meio da apresentação de locais, estabelecimentos, eventos relacionados a essas possibilidades. Foram realizadas duas sequências didáticas para desenvolver capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e para os alunos poderem apresentar aspectos da cidade no portal. Este foi realizado em espaço digital, visto que, por meio da Internet, seria mais fácil atingir os interlocutores selecionados, e a divulgação da cidade atingiria um público muito maior em menos tempo.

Durante o projeto, procurou-se trabalhar a integração entre sequência didática, livro didático, currículo de língua alemã, planos de trabalho e os princípios da educação linguística, dos estudos do letramento e da pedagogia culturalmente sensível.

Uma atividade de introdução, um questionário respondido pelos alunos ao final do projeto e as produções iniciais e finais dos alunos foram os dados gerados para refletir aqui sobre o trabalho realizado ao longo de um ano, por meio do desenvolvimento do projeto de educação linguística. Foram selecionados, para o presente artigo, quatro alunos, com diferentes estágios de desenvolvimento, cujas produções e questionário foram analisados em profundidade: Hanna, no início do projeto, demonstrou capacidades de linguagem em certa medida desenvolvidas, mas pouca sensibilidade. Johann, no início, demonstrou capacidades de linguagem e sensibilidade em certa medida desenvolvidas. Nikola, no início, apresentou capacidades de linguagem pouco desenvolvidas, mas bastante sensibilidade. Gisela, no início, apresentou capacidades de linguagem e sensibilidade pouco desenvolvidas.

Ao final do PEL, foi aplicado um questionário para coletar as percepções dos alunos sobre a diversidade linguística e cultural de sua cidade. Era constituído por nove perguntas que foram respondidas por todos os 50 alunos participantes depois das 44 horas aula de projeto. Os dados desse questionário também compõem o corpus.

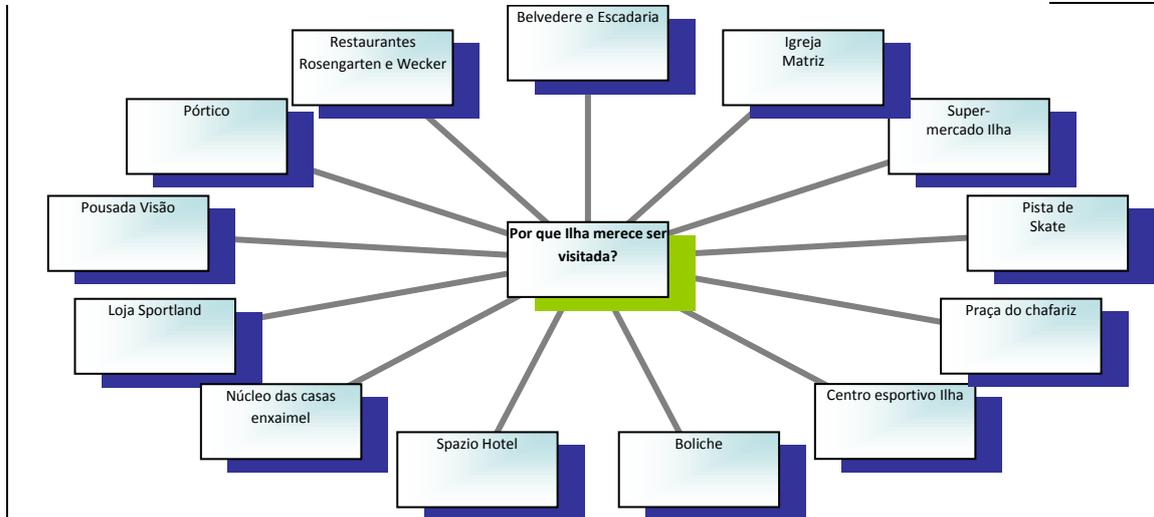
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, discute-se a participação dos alunos na organização do projeto de educação linguística. Analisa-se em que medida uma atividade de introdução do projeto, as produções textuais e o questionário respondido contribuíram para que os letramentos, as línguas, as culturas e as concepções dos alunos fossem o ponto de partida na organização do ensino.

Primeiramente, analisamos uma atividade de introdução do projeto com a qual se procurou sondar os conhecimentos dos alunos sobre a diversidade de Ilha. As contribuições dos alunos, nessa atividade, serviram de temáticas a serem abordadas em

profundidade nas oficinas do projeto. O associograma mostra as respostas dos alunos em relação à pergunta “Por que Ilha merece ser visitada?”.

Quadro 1: Associograma referente ao tema “Por que Ilha merece ser visitada?”



O associograma foi realizado para introduzir os alunos à prática social e ao gênero textual usado para essa prática e do qual se apropriariam. Eles foram questionados a respeito de possíveis motivações para pessoas quererem visitar ou conhecer a cidade. Essa pergunta aberta garantiu que falassem sobre a sua cidade e destacassem o que ela oferece de melhor. Frente às respostas dos alunos, pudemos identificar cinco temáticas: pontos turísticos (Belvedere, Escadaria, Núcleo das Casas Enxaimel, praça do chafariz); locais de hospedagem (Pousada Visão e Hotel Spazio); pontos de lazer (pista de skate, Centro Esportivo Ilha e Boliche); gastronomia (Restaurante Rosengarten e Restaurante Wecker) e comércio (Loja Sportland). Justamente essas temáticas guiaram o assunto que seria abordado em cada oficina, após a realização da produção inicial, e até o número de oficinas (no caso, cinco).

Com base nos apontamentos dos alunos, a professora procurou apresentações de locais gastronômicos, de lazer, de hospedagem, comerciais e turísticos em portais turísticos da Alemanha para, assim, trabalhar, nas oficinas que se sucederam, aspectos linguísticos e aqueles relacionados ao gênero. A professora muito pouco interferiu no que seria estudado nas aulas posteriores; foram as contribuições dos próprios alunos que indicaram possíveis conteúdos a serem trabalhados em aula. Após leitura e análise de diferentes textos do gênero apresentação, os alunos realizaram sua produção inicial.

Quadro 2: Produções iniciais de Hanna e de Johann

Prozedur viagem Ilha	
Das ist die Brücke "Imperator".	PONTE
Das ist die Wochen von dem der Honig, die Windung und der Rahm.	FEIRA DO MEL
Die Kerb is fest dem Deutsch Kolonie machen eine woche vor die Ostern.	KERB
Das ist eine fest won ist blumen.	FEIRA DAS FLORES
In Ilha ist eine school wo ist Deutsch studieren.	IEI
Das ist ein mull wo interraram os residuos orgânicos.	ATERRO
Para kommen em Ilha du musst ins Stadtportal.	PÓRTRICO
Para schläft ins Ilha musst du gehen die Hotel.	HOT
Die Alt gehe ins Ball.	BALL
In Ilha ist eine Schnapsfirma.	CACHA
Der Kinder gehe ins icehouse.	SORVETE

Produção inicial I	
Blumenstadt	
In Ilha du gehst am die Broht Haus am die sociedade Harmonia. Nacht gehe du am die Buraco do Diabo.	Fotografieren Sehenswürdigkeiten
Am zwölf Uhr du gehe isst zu Mittag am die Stadium de Ilha.	Fotografieren dem Stadium
Um ein Uhr gehe du Schlafen bis drei Uhr. Um viertel nacht drei gehe du in die Tanzfest am die sociedade Harmonia. Um sechs Uhr gehe du im die Kirche São Pedro apóstolo. Am die Abend gehe du isst am die Weker, und nacht gehe du schlafen. Este foi o primeiro dia de uma semana.	Fotografieren

Nas suas produções iniciais, podemos notar que Hanna e Johann fizeram uma apresentação breve de vários locais de Ilha, revelando, assim, o domínio de diversos aspectos linguísticos úteis em portais. Levando-se esse aspecto em conta, é possível notar que os alunos criaram sentenças completas e compreensíveis, mostrando, desse modo, que já dominavam algum vocabulário e até algumas frases mais complexas com verbos modais, locuções adverbiais e preposições¹¹. Fora isso, ainda é possível identificar o uso de alguns termos em língua portuguesa, alguns problemas de gramática relacionados ao uso dos artigos em acusativo e dativo, à posição do verbo principal em frases com verbos modais e o uso de preposições adequadas. Esse acolhimento das capacidades de linguagem dos alunos está de acordo com uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001), que prevê a tolerância e o acolhimento dos conhecimentos dos alunos como importante estratégia para aproximá-los da disciplina ministrada e do próprio professor, contribuindo para evitar conflitos verbais entre eles.

¹¹ A sentença "Das ist die Woche von dem der Honig, die Windung und der Rahm", escrita na variedade Hunsrückisch, expressa o que na variedade padrão seria dito desta forma: Das ist die Woche des Honigs, der Windung und des Rahms (em português: Semana do mel, da rosca e da nata, ainda que Windung não fosse a tradução mais adequada, uma vez que 'rosca' é uma espécie de pão de polvilho). A diferença é que na sentença do aluno, houve a tentativa de usar a preposição VON que justamente exige o uso da declinação dos artigos em dativo. É muito comum o uso dessa preposição (von=de) em Hunsrückisch. Já no alemão padrão, utiliza-se a declinação em genitivo para expressar relações de pertencimento. Logo, teríamos o uso de DES no masculino e no neutro e DER no feminino e no plural. Além disso, no Hunsrückisch, é comum o uso do artigo DIE antes da maioria dos substantivos, independente do gênero ou da função sintática de cada elemento linguístico. No alemão padrão, por sua vez, são utilizados três artigos (DER para masculino, DIE para feminino, DAS para neutro) e estes são declinados em nominativo (como citado anteriormente), em acusativo (den=masculino, die=feminino e das=neutro), dativo (dem=masculino e neutro, der=feminino) ou genitivo (des=masculino e neutro, der=feminino), conforme a função sintática a que estão relacionados. Nota-se que todos os alunos procuraram utilizar os três artigos, conforme a língua padrão, apesar de nem sempre haver correspondência entre o artigo escolhido e o gênero do substantivo. Também é destaque o uso das preposições UM (às) para citar horários e AM (no/na) para citar locais, o que está presente tanto na variedade padrão quanto na variedade Hunsrückisch.

Em relação às capacidades discursivas, é possível dizer que Johann criou, na verdade, um roteiro turístico, que vai orientando o turista a visitar determinados pontos da cidade, como se ele estivesse fazendo um *tour*. Bakhtin (2003) chama de relações dialógicas o fato de que um locutor sempre está para um interlocutor, cada um caracterizado por uma identidade e uma posição social. Esse conceito pressupõe que o locutor sempre dialoga com um público-alvo com características específicas dentro de uma esfera. Foi pensando nesse interlocutor alemão que visitaria a cidade de Ilha que Johann produziu seu texto. Apesar de não ser o mesmo gênero, ele produziu um texto que possui grandes semelhanças com os de um portal turístico e já revelou diversas capacidades de linguagem importantes. As crianças e os adolescentes vivem em um mundo letrado e já fazem usos da escrita e da leitura muito antes de serem alfabetizadas pela escola.

Em relação às capacidades de ação, os portais turísticos não apenas citam uma lista de locais, mas apresentam características, possibilidades, formas de contato e outros detalhes sobre cada lugar. Portanto, Hanna e Johann ainda precisam desenvolver mais a sua noção sobre a prática social envolvida no projeto, pois esta supõe a apresentação da diversidade da cidade para alunos de fora. Logo, para mostrar essa diversidade ao público, é preciso aprofundar as informações, selecionar os locais mais favoráveis, trazer detalhes importantes para procurar convencer as pessoas a visitar o local. Logo, o momento da produção inicial contribuiu para que os alunos revelassem, também, suas capacidades de ação em relação ao gênero portal turístico.

As capacidades de linguagem e as dificuldades manifestadas por Hanna e por Johann, assim como pelos outros alunos, na produção inicial, guiaram o trabalho que seria realizado nas oficinas, diferente do ensino clássico, em que é o professor que seleciona os conteúdos a serem estudados a partir de uma lista definida pelo currículo da matéria. A observação das capacidades dos alunos e posterior trabalho das dificuldades apresentadas estão de acordo com o que defendem os estudos de letramento. Kleiman (2007), por exemplo, considera que a maior dificuldade para se inserir um trabalho pedagógico orientado pela prática social é a incompatibilidade dessa concepção com os princípios que regem o currículo da matéria, cujos conteúdos estão organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil e, ainda, sem vínculo com possíveis gêneros e práticas sociais a serem trabalhadas. No projeto realizado, essa dificuldade apontada por Kleiman (2007) foi vencida, uma vez que a observação das capacidades de linguagem e dos letramentos dos alunos foram relacionados e integrados, na medida do possível, com os conteúdos estabelecidos no currículo (PREDIGER, 2014).

Por fim, na perspectiva dos estudos de letramento, a leitura e a escrita são entendidas como práticas sociais; assim, a observação dos letramentos que os alunos trazem de outros momentos ou espaços e a continuação do seu desenvolvimento na escola são fundamentais. Na tentativa de articular as capacidades de linguagem que ainda precisavam ser desenvolvidas e os conteúdos propostos pelo currículo e pelo livro didático, planejou-se para cada oficina o estudo de um grupo de elementos linguísticos e discursivos que seriam importantes para desempenhar a prática social e que levariam os alunos a se apropriarem do gênero em questão.

O desenvolvimento de um projeto de educação linguística para o ensino-aprendizagem de alemão a partir da pluralidade linguística e cultural dos alunos

Quadro 2: Produções finais de Hanna e de Johann

<p>Produção final 1</p> <p>Wo kaufen? Wollen Sie in einem Bom Jardim Schuhladen kaufen? Dort können Sie Vieles kaufen. Die Schuhe sind billig und für die ganze Familie! Der Laden ist modern, schön und neu. Er ist wunderbar! Lokalisiert in der Hauptstrasse Presidente Lucena, Ilha, Bundesland Rio Grande do Sul – Brasilien.</p>  <p>Was machen? Wollen Sie auf einer Skate-Bahn skaten? In Ilha gibt es eine Skate-Bahn. Dort können Sie spielen, Fußball spielen und skaten. Viel Spaß! Dort vorgehen jährliche Wette. Kommen Sie besuchen! Lokalisiert in der Olavo Bilac Straße, Stadtviertel Concórdia, Ilha, Rio Grande do Sul – Brasilien.</p> 	<p>Restaurant Rosengarten! Wo wollen Sie essen und trinken? Wollen Sie in ein Restaurant gehen? In Ilha gibt es das Restaurant Rosengarten. Das essen ist sehr gut! Sie können Reis, Nudeln mit Soße, Kartoffel, Kartoffelsalat, Pommes Frites und Nudeln essen. Sie können Cola, Mineralwasser, Tee, Schnaps, Orangensaft und Kaffee trinken. Dann kommen Sie sofort! Hauptstrasse Presidente Lucena, Nummer1243. Telefonnummer: 3563 4031.</p>  <p>Netz der Fachwerkhäuser In Ilha gibt es ein Netz der Fachwerkhäuser!!! Ist sehr alt, gross, schön, sauber, interessant und angenehm. Dann kommen Sie kennen! Cascata Strasse, Stadtviertel Feitoria Nova.</p> 
---	---

Tanto Hanna quanto Johann apresentaram importantes avanços em suas capacidades de linguagem. Comparando-se as produções inicial e final 1 de ambos os alunos, constatamos que seu vocabulário ampliou, há mais verbos conjugados adequadamente, há a presença de adjetivos, novas locuções adverbiais, estruturas frasais com novos verbos modais, e a tentativa expressiva de declinar os artigos em nominativo, acusativo e dativo¹².

Os alunos também utilizaram os adjetivos trabalhados nas oficinas (gut, sauber, schön, por exemplo) para caracterizar os locais. Além disso, usaram estruturas frasais diversas, como afirmativas e interrogativas com verbos modais, afirmativas com locuções adverbiais de espaço no início da sentença e sentenças com a expressão *es gibt* (haver), conforme estudado nas oficinas. Dessa vez, todas as estruturas frasais com verbos modais estão com o verbo principal posicionado no final das sentenças, como prevê o alemão padrão.

O PEL trabalhou intensivamente em cada oficina a leitura e a análise de um texto pertencente ao gênero e de um portal modelo pertencente ao hipergênero em estudo. Segundo Kersch e Guimarães (2012), o trabalho intensivo com a leitura de textos do gênero em foco é importante para capacitar o aluno a produzir um texto do mesmo gênero. O PEL também considerou relevante o trabalho não só com a leitura, mas também com a produção de textos do mesmo gênero como uma forma de capacitação para a produção final, o que pode ter contribuído para que os alunos ampliassem as suas capacidades discursivas e de ação, uma vez que esta também envolve o conhecimento sobre o gênero requerido para a prática social. O projeto envolveu duas sequências didáticas, uma focando o estudo do gênero apresentação de pontos turísticos e a outra concentrada no gênero reportagem.

¹² No alemão, a declinação dos artigos no caso nominativo se faz necessária quando citamos o sujeito de uma oração. Já os artigos em acusativo são importantes quando expressamos o objeto direto e, também, seguido de algumas preposições específicas. Em seguida, a declinação em dativo se faz necessária quando se trata do objeto indireto e após algumas preposições específicas. Por fim, o genitivo serve para indicar complementos nominais.

Em relação às capacidades discursivas, Hanna e Johann resolveram falar em profundidade de dois locais, um turístico e um gastronômico (Hanna), um comercial e um de lazer (Johann). Eles seguiram a estrutura estudada em sala de aula para organizar as informações. Dessa forma, colocaram título, iniciaram com uma pergunta ao leitor/turista, que supõe uma necessidade ou um interesse desse interlocutor, sugeriram o local que pode atender a essa necessidade, caracterizaram esse local, dirigiram-se novamente ao leitor, convidando-o a visitar o local e concluíram com informações adicionais como telefone e endereço, diferentemente da produção inicial, em que apenas citaram nomes de lugares, sem muita preocupação em falar diretamente ao leitor e incitá-lo a visitar a cidade.

A preocupação com o leitor revela um avanço nas capacidades de ação dos alunos, pois mostra que eles desenvolveram uma noção maior do público para o qual escrevem e da própria prática social envolvida. Na comparação entre as duas produções, constatamos, portanto, que houve um aprofundamento das informações, na medida em que os alunos passaram a ampliar sua noção sobre os interlocutores envolvidos e a própria prática social em que estavam se engajando. A utilização do modelo de apresentação estudado nas oficinas também contribuiu para o êxito na produção final.

Johann, em particular, apresentou um avanço em suas capacidades de ação, na medida em que mudou a sua noção sobre o gênero apresentação e sobre o próprio hipergênero portal turístico, já que, na produção inicial, ele imaginou um roteiro turístico, que vai guiando o turista ou leitor em um *tour* pela cidade. Dessa vez, ele compreendeu que o objetivo de um portal turístico é, principalmente, apresentar os locais mais interessantes da cidade, sejam eles turísticos, gastronômicos, comerciais, de lazer, de hospedagem, além de poder apresentar também os eventos que ocorrem na comunidade. O portal não exclui a possibilidade de conter um roteiro turístico, como uma informação complementar, além da previsão do tempo, da moeda local, de um calendário e de outras possibilidades.

Logo, as oficinas que visaram a aprofundar os conhecimentos prévios dos alunos e desenvolver as capacidades de ação, linguísticas e discursivas ainda desconhecidas ajudaram os alunos a alcançar uma produção final de maior qualidade. Além disso, nota-se que eles perceberam a relação entre a produção inicial, o trabalho nas oficinas e a produção final.

Ao longo do projeto, procurou-se sensibilizá-los frente a sua realidade para que, posteriormente, eles pudessem compreender o espaço (e os usos) da língua alemã na sua cidade. O foco na diversidade cultural e linguística que se manifestava em aula e que naturalmente correspondia à realidade da cidade dos alunos é que motivou a discussão de temas como o preconceito linguístico e a interculturalidade. Eles puderam se manifestar a respeito num questionário que lhes foi dado para responder.

Quadro 4: Caracterização da cidade

Questões da professora	RESPOSTAS DOS ALUNOS
1. Como você caracteriza sua cidade em termos de língua e de cultura?	<p>Hanna: Minha cidade é de origem alemã, as pessoas falam alemão, porém também há italianos, portugueses, japoneses e outras culturas.</p> <p>Nikola: Eu acho interessante a cultura em Ilha, pois é uma cultura bem diversificada, tem japoneses, americanos, italianos, entre outros. Assim como a questão cultural, a questão linguística também é diversificada, temos o inglês, o alemão (original), o alemão (dialeto), o japonês, o italiano, entre muitos outros.</p> <p>Gisela: A nossa cidade de Ilha tem muitas culturas, não só o alemão, mas também os italianos, portugueses, espanhóis, japoneses, etc.</p> <p>Johann: Bem diversificada em diversos meios.</p>

Podemos ver que os quatro alunos selecionados caracterizaram a sua cidade como formada pela diversidade, não apenas alemã, mas também pela japonesa, italiana, portuguesa e espanhola. Hanna apresenta uma percepção ampla sobre a importância de ela aprender a língua alemã, conforme cita em sua biografia, que fez para o projeto “[...] *acho que falar outras línguas é muito importante, até para as oportunidades do futuro. Acho também que onde estamos nesta cidade devemos saber falar alemão ou alguma outra língua*”. Esse posicionamento de Hanna revela que ela foi além daquela ideia do senso comum de que aprender uma nova língua é importante para o futuro, muitas vezes distante da sua realidade, e desenvolveu a noção de que estudar o idioma é necessário para interagir na sua comunidade.

Já no quadro abaixo, notamos que Hanna faz uma diferenciação entre as variedades linguísticas faladas na família.

Quadro 3: Caracterização da família

3. Como você caracteriza a sua família em termos de língua e cultura?	<p>Hanna: Caracterizo minha família como cultivadora do alemão, pois na parte da família da minha mãe somos todos alemão e igualmente na parte do meu pai. Todos nos falamos Hunsrück menos a família do meu avô materno que fala o alemão gramatical.</p> <p>Nikola: A minha família materna é alemã, apenas alguns familiares falam alemão, infelizmente não dão muita importância a cultura alemã, a qual eu acho interessante. A minha família paterna é italiana, acho que apenas minha vó sabe falar um pouco de italiano. Também não dão muita importância a cultura italiana, mas adoram comer bastante massa e polenta. São religiosos e seguem a religião católica.</p> <p>Gisela: Minha família usa bastante o alemão do di-a-dia, inclusive eu, gostamos das músicas, comidas e danças típicas alemãs.</p> <p>Johann: Minha família nos termos de cultura e língua praticamente é tudo alemão.</p>
---	--

Hanna diz “*Todos nós falamos alemão Hunsrück menos a família do meu avô materno que fala alemão gramatical*” (Hanna, quadro 5). Do modo como nomeou as duas variedades no questionário a que respondeu, parece estar dizendo que o alemão padrão possui uma gramática e que a variedade *Hunsrückisch* é agramatical. Na verdade, faz parte do senso comum chamar o alemão padrão de “alemão gramatical” e as outras variedades de alemão faladas no lar de “alemão quebrado”, “alemão simples” e até “alemão errado”.

Já Nikola conseguiu identificar suas origens, italiana e alemã, e, além disso, percebeu que sua família não valoriza suas origens. Isso lhe parece lamentável como mostra a citação “*A minha família materna é alemã, apenas alguns familiares falam alemão, infelizmente, não dão muita importância à cultura alemã, a qual eu acho interessante*” (Nikola, quadro 5). Esse olhar crítico em relação à postura de sua família frente à cultura alemã mostra que Nikola está reconstruindo a sua identidade de teuto-brasileira. O termo teuto-brasileiro (*Deutschbrasilianisch*) serve para designar brasileiros que possuem descendência germânica, seja esta referente à Alemanha, à Áustria, à Suíça, a regiões da República Tcheca, da França ou da Polônia, em que, na época do Império Austro-Húngaro, se falava alemão. Nikola estaria voltando a se afirmar como teuto-brasileira em um contexto (a sua família) que não quer assumir essa identidade.

Quadro 6: Descobertas sobre a família

O que você descobriu e refletiu sobre sua família e você?	Hanna: Eu já sabia de tudo porque meus familiares sempre me contaram muitas histórias da família.
	Nikola: Bom, a maioria das coisas já sabia, mas esses estudos me fizeram dar mais valor à cultura e outros assuntos de minha família e me fez refletir de como é legal essa diversidade de culturas.
	Gisela: Refleti que minha família me ajudou na aprendizagem da língua alemã, e gostei muito, pois aprendi uma nova língua e uma nova cultura.
	Johann: Que temos vários costumes.

Nikola diz estar valorizando mais a diversidade de culturas e de línguas do que no início do ano “*A maioria das coisas eu já sabia, mas esses estudos me fizeram dar mais valor à cultura e outros assuntos de minha família e me fez refletir como é legal essa diversidade de culturas*” (Nikola, quadro 6). Levar os alunos a refletir sobre suas origens e a identificar e valorizar a multiplicidade de culturas e línguas está muito além de uma educação que foca apenas no desenvolvimento das quatro habilidades.

Gisela destaca a importância da sua família no processo de aquisição da língua alemã, mostrando, portanto, que não considera a variedade Hunsrückisch inferior à variedade padrão. Gisela também apresentou uma noção ampla sobre a importância de ela aprender o idioma, como se manifestou em sua biografia sobre sua trajetória na língua alemã: “[...] aprendi a valorizar a linguagem alemã e a sua origem, pois ela é muito importante em nosso cotidiano. O alemão é muito bem utilizado para manter a nossa cultura e eu tenho muito orgulho de dizer que eu mantenho essa cultura”. Esse posicionamento mostra que ela sabe o espaço que a língua alemã ocupa na sua comunidade, em seu cotidiano e que esta é aprendida para continuar mantendo a cultura alemã na cidade. Assim como Hanna, Gisela também não enxerga o estudo da língua como algo importante para um futuro distante, mas sim para o momento presente.

Quadro 7: Sobre preconceito linguístico

8. O que você pensa sobre o preconceito linguístico?	Hanna: Penso que devemos respeitar e ter bons modos e não rir das pessoas que falam errado sem querer e até pô ser colono e falar outra língua.
	Níkola: Acho que é uma coisa que não precisava existir (o preconceito linguístico), pois eu acho que cada pessoa deveria valorizar mais seus conhecimentos, e se não estiver satisfeito em vez de ser preconceituoso deveria se aprofundar no assunto e tentar melhorar.
	Gisela: Sobre o preconceito sobre as línguas acho uma besteira o que as pessoas pensam, que é ruim e tem que aprender só o português, não, devemos aprender sobre tudo, ter uma diversidade, saber mais que uma língua, ter o dever de aprender a respeitar.
	Johann: Que cada um deve se respeitar.

Níkola se manifesta contra o preconceito linguístico por meio de uma opinião muito clara: “*Acho que é uma coisa que não precisava existir (o preconceito linguístico) pois eu acho que cada pessoa deveria valorizar mais seus conhecimentos e se não estiver satisfeito em vez de ser preconceituoso deveria se aprofundar no assunto e tentar melhorar*” (Níkola, quadro 7). Dessa forma, a aluna pode estar considerando o preconceito linguístico de uma pessoa como uma falta de informação sobre a sua própria cultura e língua ou da de outras pessoas.

Já Hanna pensa “*que devemos respeitar e ter bons modos e não rir das pessoas que falam errado sem querer e até por ser colono e falar outra língua*” (Hanna, quadro 7). Pela fala de Hanna, podemos dizer que ela considera inadequadas as atitudes de desrespeito frente a pessoas que falam outras línguas e que trabalham no campo. Porém, Hanna denomina errada a forma como algumas pessoas fazem uso da língua, apresentando, assim, uma concepção equivocada e até preconceituosa da língua alemã e em relação às pessoas (no caso, os colonos). Logo, estaria sugerindo que mesmo que a pessoa fale *errado*, você deve respeitá-la e aceitá-la. Assim, o projeto de educação linguística abriu espaço para a manifestação da concepção de língua impregnada em Hanna, o que não estava nos objetivos do projeto, mas alertou para a necessidade de futuros projetos nesse sentido.

Em suma, podemos dizer que o foco nas percepções dos alunos sobre a diversidade, ao final do projeto, sugere a necessidade de novos projetos, os quais continuem aprofundando, desconstruindo e complementando concepções de identidade, língua e cultura. Logo, um trabalho sobre essas questões poderia mudar a postura dos alunos frente ao estudo da língua, além de torná-los mais sensíveis e aptos a desempenhar práticas sociais em meio à diversidade. Portanto, foram as atitudes dos alunos que apontaram o caminho que as aulas de língua alemã iriam seguir. E são as percepções presentes nos quadros analisados que podem guiar a realização de novos projetos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Focar o ensino de alemão (e das línguas estrangeiras em geral) apenas no desenvolvimento das quatro habilidades é pouco se queremos assumir a tarefa de formar cidadãos mais sensíveis e mais aptos a agir no mundo globalizado, marcado pela pluralidade linguística e cultural.

O projeto de educação linguística como o concebemos aqui é um trabalho que desenvolve a língua em estudo, levando em consideração os letramentos bem como as culturas que se manifestam em aula, procura inserir os alunos em práticas sociais de leitura e de escrita mediadas pelos gêneros textuais e a prepará-los para atuarem em meio à diversidade sociolinguística e cultural da sua comunidade.

O trabalho com o projeto mostrou que o reconhecimento dos letramentos e das culturas dos alunos contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos em alemão, da sua sensibilidade em relação à diversidade e para o maior envolvimento do aluno nas tarefas das aulas, uma vez que ele passou de mero consumidor de saberes tradicionalmente oferecidos pelo professor, a agente na construção do conhecimento. Assim, ao longo do ano, as atitudes de desaprovação, desmotivação e resistência frente às aulas de língua alemã foram minimizadas, tornando os alunos mais dispostos, motivados e flexíveis. O projeto também se preocupou com a formação de pessoas menos consumidoras e executoras de conteúdos, incluindo a professora, que foi obrigada a rever seus (pre)conceitos, crenças e certezas.

Nessa perspectiva de trabalho, as questões culturais não são tratadas como se fossem curiosidades ou informações adicionais (o que reforça estereótipos e preconceitos), mas os alunos são convidados a refletir e discutir sobre aspectos linguísticos, culturais e identitários presentes em sua comunidade. Como dito, o PEL discutiu algumas dessas concepções, inclusive relações de poder envolvidas no domínio da variedade de prestígio.

Provavelmente um ensino de línguas clássico, focado apenas no desenvolvimento de habilidades e na proficiência, sem a preocupação com a sensibilidade dos alunos frente a variedades de menor prestígio, não oportunizaria a manifestação das concepções dos alunos. Portanto, o projeto desenvolvido é apenas a ponta de um iceberg, pois há muitos outros a serem realizados nessa linha para transformar a sala de aula contemporânea, caracterizada pela diversidade linguística e cultural.

Por fim, o presente estudo mostra que partir da diversidade cultural e linguística que se manifesta em sala de aula, por meio do trabalho com projetos de educação linguística, contribui para a formação de alunos mais sensíveis frente à diversidade cultural e linguística em que estão imersos. Além disso, contribui para o desenvolvimento de mais flexibilidade frente à aprendizagem de variedades linguísticas que já fazem parte de sua realidade, frente às quais, muitas vezes, os alunos apresentam menosprezo.

O conceito de projetos de educação linguística, como o que foi apresentado neste estudo, poderá ser significativo, também, para o ensino de outras línguas adicionais e até mesmo no ensino da língua portuguesa seria significativo desenvolver projetos de educação linguística, uma vez que os nossos alunos estão familiarizados com variedades do português diferentes daquela ensinada na escola. O próximo passo, portanto, é desenvolver novos estudos que busquem aprofundar e aperfeiçoar o trabalho com essas concepções de projeto, de língua e de ensino discutidas neste artigo, tanto no ensino da língua alemã como no de outras línguas.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo (em alemão e português). **Jahrbuch. Institut Martius-Staden**, São Paulo, v. 49, p. 141-161, 2002.

_____. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, Frankfurt a.M., v. 3, p. 83-93, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola: 2007.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/201.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

BAKHTIN, M./VOLLOCHINOV. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Understanding literacy as social practice. In: _____. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998. p. 3-22.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology and Education Quarterly**, Washington, v. 18, n. 4, p. 335-356, Dec. 1987. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w/abstract>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

FABRÍCIO, Branca Falabella. A outridade lusófona em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Português no século XXI: ideologias linguísticas**. São Paulo: Parábola: 2013. p. 144-168.

GARCEZ, Pedro Moraes. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira. In: MASELLO, Laura (Comp.). **Português: lengua segunda y extranjera em el Uruguay**. Uruguay: Ed. Universidad de la República, 2008. p. 51-57.

KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa.

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n3/a06v12n3>>. Acesso em: 10 abril 2014.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Signo, 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral. **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2013.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. Belo Horizonte: RBLA, 2010.

PREDIGER, Angélica. Tu tem que trabalhar os conteúdos do currículo e usar o novo livro de alemão, não esquece, tá? In: GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; SCHNACK, C. M. (Orgs.). **Caminhos e olhares inovadores nas práticas de letramento: da formação docente à sala de aula**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2014.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial curricular**: lições do Rio Grande: linguagem, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura, língua estrangeira moderna (inglês e espanhol). Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009. v. 1, p.127-172.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Recebido em 27/04/2014

Aprovado em 04/11/2014