

Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil

Karen Pupp Spinassé

61

Resumo

Há no Brasil inúmeras regiões onde a prática diária de uma variante da língua alemã (*Hunsrückisch*) é mantida devido ao grande número de imigrantes alemães que chegaram a esses locais ao longo dos séculos 19 e 20. Nesse artigo, resumidamente, são descritos aspectos relacionados à motivação dos alunos e à sua produção na língua estrangeira, a partir de dados levantados em pesquisas e entrevistas desenvolvidas com alunos de duas escolas em contexto bilíngue português-alemão, no qual a variante do alemão é uma língua minoritária. Este estudo tem por objetivo avaliar em que medida estão sendo respeitados e promovidos os direitos linguísticos dessa comunidade.

Palavras-chave: imigração alemã; língua alemã; direitos linguísticos; variação linguística.

Abstract

The double face of teaching German as a foreign language in Brazil

In several regions of Brazil, we find the daily practice of a linguistic variation of the German language. This is the result of the large number of German-speaking

immigrants coming to Brazil in the 19th and 20th centuries. In this article, we briefly describe issues related to the motivation and linguistic production of learners of German, taking into account research and interviews with students from two bilingual Portuguese-German schools in which the German variant is a minority language. The study evaluates the extent to which the linguistic rights of this community are being respected and promoted.

Keywords: German immigration; German language; linguistic rights; linguistic variation.

A língua alemã é uma das línguas estrangeiras mais aprendidas no Brasil, ao lado do inglês, do espanhol, do francês e do italiano. Isso se dá não só devido ao fato de a Alemanha ser um grande parceiro comercial do Brasil e uma grande potência mundial, mas também à extensa história de imigração de falantes de língua alemã para o Brasil ao longo dos últimos séculos, o que fez com que o idioma e as manifestações culturais se mantivessem presentes em solo brasileiro.

O alemão é ensinado em escolas, cursos-livres e universidades em diferentes localidades do Brasil, havendo uma maior concentração de instituições de ensino na Região Sul – justamente, talvez, pelo fato de que esta tenha sido o berço da colonização de imigrantes de língua alemã no País.¹

62

Por esse motivo, o perfil de ensino de alemão como língua estrangeira (LE) no Brasil não pode ser visto como algo homogêneo e uniforme em todas as localidades. Enquanto no nordeste e no sudeste, por exemplo, grande parte dos aprendizes ingressa nos cursos sem ter uma ligação direta com a língua alemã, vendo-a mais como um diferencial para o mercado de trabalho, uma alternativa para ir além do inglês e do espanhol, vários alunos da região sul reconhecem no idioma alemão uma identidade familiar e até mesmo linguística.

Apesar de não podermos generalizar esses aspectos para cada região (existem, também no sul, por exemplo, alunos que não possuem essa ligação afetiva com a língua alemã), podemos caracterizar, de forma bem distinta, dois diferentes contextos de ensino de alemão como LE em território nacional: um monolíngue e um bilíngue.

Em inúmeras localidades do País se falam, ainda hoje, variedades linguísticas derivadas dos dialetos alemães trazidos na época da imigração. Essas variedades, apesar de constituírem um *corpus* um pouco diferenciado e terem um *status* que as distancia da sua base germânica de origem, representam uma espécie de “pré-conhecimento” quando os estudantes começam a aprender alemão-padrão nas escolas de línguas.

Enquanto isso, os alunos de outras localidades iniciam o estudo de alemão-padrão, de forma geral, com uma outra postura, reconhecendo-o como LE. Isso diferencia suas atitudes em relação a esse processo de aprendizado.

¹ Para informações a respeito da história da imigração de falantes da língua alemã para o Brasil, indicamos Roche (1969), Verband Deutscher Vereine ([1924] 1999) e Neumann (2000).

Tendo em vista as especificidades de cada contexto (monolíngue e bilíngue), a intenção deste artigo é descrever, de forma resumida, o perfil do ensino do alemão como LE no Brasil e traçar considerações sobre o processo de aprendizado nos diferentes contextos, observando aspectos relacionados à motivação dos alunos e à sua produção na LE.

Para tanto, valer-nos-emos dos resultados obtidos nas pesquisas de campo realizadas pela autora durante seu doutorado, que investigou a influência da(s) língua(s) materna(s) no aprendizado do alemão como LE no Brasil. Por meio de testes, observações de aulas e entrevistas com alunos e professores de três escolas de alemão (duas em contextos bilíngues e uma em contexto monolíngue), pudemos levantar dados e observar peculiaridades interessantes de cada contexto.

Já é conhecido que a língua materna pode influenciar consideravelmente o aprendizado de uma segunda língua (L2) ou uma LE (cf. estudos como: Schloter, 1992; O'Malley, Chamot, 1990; Hufeisen, 1991). Ao mesmo passo, porém, várias pesquisas apontam para o fato de que a primeira língua (L1) não é o único fator de influência nesse processo (cf. Helbig, 2000; Ellis, 1994; Vogel, 1990). As interferências e transferências da língua materna são importantes estratégias de aprendizado e desempenham um papel fundamental. Entretanto, o ambiente de aquisição e as atitudes linguísticas também são fatores importantes, especialmente em contextos bilíngues. Esses fatores serão abordados na presente contribuição.

Existem, no Brasil, importantes contextos bilíngues que servem como campo de pesquisa para averiguar esses aspectos. O fato ainda é negligenciado por grande parte da população, mas, ao lado do português, muitos brasileiros falam outra língua materna desde crianças, sejam elas variedades autóctones – as línguas indígenas – ou variedades alóctones – as línguas de imigração (cf. Morello, Oliveira, 2006). Como neste artigo trataremos do aprendizado do alemão-padrão, abordaremos como contexto bilíngue localidades onde o *Hunsrückisch*, uma língua de imigração de origem alemã, é falado como língua materna. Trata-se de uma variedade dialetal que, entre outros fatores, se originou, principalmente, do contato linguístico entre o português e os dialetos alemães no Brasil, como veremos mais pormenorizado no próximo item.

Já no início das atividades como professora de alemão no Brasil, ficou claro que as dificuldades no aprendizado do alemão por alunos do Rio de Janeiro, por exemplo, eram diferentes das de determinados alunos do sul do Brasil. Como diferença básica entre as duas realidades estava, entre outras, as diferentes línguas maternas, ou melhor, o fato de que os alunos pesquisados do sul possuíam, em sua maioria, ao lado do português, mais uma outra L1. Seria o bilinguismo o responsável pela diferença averiguada? Essa foi a pergunta que quisemos responder empiricamente.

Aliado aos questionamentos sobre se e em que medida a(s) língua(s) materna(s) realmente influencia(m) o processo de aprendizado do alemão-padrão na escola, procuramos avaliar o papel das atitudes linguísticas nesse processo, para que se pudesse analisar como a postura de alunos e professores em relação ao bilinguismo é determinante.

Durante o doutorado na Universidade Técnica de Berlim, a autora dedicou-se a esse tema. Os pressupostos teóricos relacionados, as pesquisas de campo, bem como

os aspectos históricos e linguísticos do *Hunsrückisch* constituíram a tese, que foi publicada em forma de livro, em 2005, sob o título *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen* (Alemão como Língua Estrangeira no Brasil: um estudo sobre interlínguas contextualizadas e interferências da língua materna). De modo geral, o tema era o ensino do alemão como LE no Brasil em sala de aula. Especificamente, porém, foram investigadas as interferências da língua materna nesse aprendizado, o que leva a um processo diferenciado nas variadas regiões/nos variados contextos brasileiros (*vide* Pupp Spinassé, 2005).

Para aquele trabalho havia três objetivos maiores: primeiro, dar um esboço do que seria a aula de alemão como LE no Brasil, descrevendo e discutindo seus aspectos mais relevantes; segundo, levantar dados para a identificação da interlíngua dos alunos, assim como para a comprovação de que as interlínguas nos dois contextos citados seriam diferentes; e, por último, analisar esses dados sob os pressupostos da teoria de aquisição de língua, levando em consideração as diferenças de cada contexto, para poder avaliar a influência da língua materna.

Inicialmente foram escolhidas três escolas (uma na cidade do Rio de Janeiro e duas em regiões bilíngues de contato linguístico português-*Hunsrückisch* no Estado do Rio Grande do Sul) com características semelhantes: as três são escolas de alemão como LE (ou seja, oferecem o alemão como primeira LE no currículo obrigatório, muitas vezes já a partir do jardim de infância), possuem elevado número de alunos e têm grande reconhecimento em seus contextos. Trata-se de escolas particulares que adotam o mesmo material didático e cujos professores possuem formação semelhante, entre outros aspectos.

O único fator que, à primeira vista, poderia ser caracterizado como diferença entre as três escolas é o fato de que os alunos do colégio pesquisado do Rio de Janeiro têm somente o português como língua materna, ao contrário dos alunos dos contextos bilíngues estudados que, em sua maioria, ao lado do português, possuem outra língua materna – o *Hunsrückisch*.²

1 Breves considerações sobre o *Hunsrückisch*

Com a imigração em massa de falantes de alemão para o Brasil no século 19, a língua alemã também entrou no País. Os vários dialetos germânicos foram trazidos para o Brasil, onde entraram em contato uns com os outros e, em colônias heterogêneas, misturaram-se ao longo do tempo. Além disso, objetos novos ou até então desconhecidos, como os quais os imigrantes e seus descendentes eram confrontados na nova pátria, tinham que ser nomeados. A isso se somou, ainda, o contato com outras línguas de imigração, sobretudo com o português, o que ocasionou

² Baseamo-nos em Pupp Spinassé (2006a, no prelo) e Altenhofen (2002) para definir tanto o *Hunsrückisch* quanto o português como línguas maternas dessas crianças simultaneamente. Atentamos também para o termo “bilinguismo consecutivo” ou “bilinguismo sequencial”, o qual prevê que um indivíduo pode ser considerado bilíngue (com duas línguas maternas), mesmo tendo sido as línguas adquiridas em momentos diferentes, uma após a outra (cf. Butler, Hakuta, 2006).

empréstimos e mistura (cf. Pupp Spinassé, 2005, p. 77). Esses três aspectos contribuíram diretamente para uma mudança da língua alemã introduzida no Brasil. Do contato linguístico de uma espécie de *coine*³ dos antigos dialetos alemães com o português, nasceu uma nova variedade, que vem sendo denominada pelos teóricos como *Hunsrückisch* (para maiores informações a respeito do *Hunsrückisch*, cf. Altenhofen, 1996; Ziegler, 1996; Tornquist, 1997).

Num primeiro momento, essa denominação pode parecer específica para a variedade dialetal falada na região alemã do Hunsrück. Como a maior parte dos imigrantes veio dessa região, o dialeto lá falado foi realmente o que mais contribuiu com elementos linguísticos para a variedade que se tem hoje no Brasil. A denominação, então, remeteria a isso. Entretanto, o termo *Hunsrückisch* não diz respeito à variedade alemã, pois o dialeto alemão falado nessa região é o francoso-renano. A nomenclatura *Hunsrückisch* é usada apenas para denominar a variedade falada no sul do Brasil, que se originou de uma forte mistura, tendo como base de influência maior, a princípio, o dialeto francoso-renano (cf. Altenhofen, 1996, p. 139). O termo *Hunsrückisch*, portanto, não é utilizado na Alemanha, sendo essa construção lexical um produto dos imigrantes no Brasil, adotada pelos pesquisadores brasileiros para tratar dessa variedade.

As variedades de base germânica no sul do Brasil não são todas iguais: existem o vestfaliano, o pomerano, o saxão, entre outras. Especificamente no *Hunsrückisch*, já foram apontadas diferenças claras, em estudos distintos. Contudo, uma estrutura padrão pode ser encontrada, e, por isso, todas essas variantes são entendidas dentro do termo *Hunsrückisch* – a diferenciação é diatópica (cf. Altenhofen, 2004).

A maioria dos alunos pesquisados no Rio Grande do Sul tem como língua materna, além do português, o *Hunsrückisch*, a princípio uma língua de base germânica que deve ser vista como um idioleto, familioleto ou socioleto, originária do contato linguístico principalmente com o português.

Durante as pesquisas, interessa conhecer essa variedade oral para averiguar suas influências no aprendizado do alemão-padrão. Para tanto, vários estudos sobre o *Hunsrückisch* foram analisados e pesquisas *in loco* foram desenvolvidas.

2 A pesquisa

O objetivo do estudo foi abordar o ensino de alemão como LE no Brasil de forma empírica. Para tanto, questionários e testes foram elaborados e aplicados nas três escolas selecionadas. No total, 382 alunos participaram dos testes, dos quais, por diversos critérios, 222 foram analisados. O principal motivo para excluir um teste era que este estivesse incompleto ou que o aluno tivesse respondido na entrevista que não gosta de estudar alemão. Também o domínio do alemão como língua materna e o ingresso muito recente do entrevistado na escola eram fatores que deixavam os testes fora da análise.

³ Utilizamos aqui o termo técnico usado para definir uma variedade que, por meio do contato linguístico com outras variedades regionais de mesmo valor, acaba por se desenvolver para uma variedade *standard* suprarregional, que carrega em si características dos outros dialetos a ela subjucados (cf. Bußmann, 2002, p. 352-353).

Em dois momentos diferentes, pesquisamos alunos de 5^a a 8^a série do ensino fundamental, de 10 a 15 anos de idade. A proposta de fazer um estudo longitudinal visava a averiguar uma evolução na produção de cada aluno na LE após um ano.

Nos testes, habilidades linguísticas (orais e escritas) deveriam ser comprovadas e dados linguísticos (elementos da produção do aluno em LE) deveriam ser coletados. Essa produção do aluno é o verdadeiro *corpus* do trabalho.

Por não ser tão grande como o colégio escolhido no Rio de Janeiro, a escola selecionada no Rio Grande do Sul não poderia nos oferecer o mesmo número de alunos que nos foi disponibilizado naquela. Por isso, a decisão de pesquisar uma segunda escola de contexto bilíngue, que tivesse as mesmas características e complementasse os dados. A ideia de acrescentar o segundo colégio à análise era possibilitar o desenvolvimento de mais testes e entrevistas no sul, para que obtivéssemos mais dados tanto para a análise quantitativa quanto para a qualitativa.

Vale ressaltar que no sul do Brasil existem mais escolas que oferecem língua alemã como LE, inclusive muitas da rede pública (Volkman, 1999, p. 37). Entretanto, elas não são conhecidas como escolas de alemão como LE, pois não possuem a ênfase nessa língua, como fazem as escolas selecionadas para esta pesquisa. Além disso, para que os perfis das escolas se assemelhassem ao máximo, procuramos fazer com que alguns critérios determinassem a escolha. Como não havia escolas públicas que oferecessem alemão no currículo regular em contexto monolíngue em outra região brasileira e o colégio selecionado no Rio se mostrava a melhor opção, procuramos nas regiões bilíngues instituições que se aproximassem das características básicas desse colégio.

É importante justificar que escolas de ensino de alemão como LE de Porto Alegre, por exemplo, não foram selecionadas no Rio Grande do Sul, apesar de serem instituições com o perfil mais próximo do colégio do Rio, por não considerarmos o contexto onde estão inseridas como contexto bilíngue. Suas características se assemelhariam demais e não seria possível uma comparação contextual. As outras duas escolas selecionadas para a pesquisa foram consideradas mais adequadas.

Para que um perfil dos alunos pudesse ser traçado, os questionários deveriam coletar dados pessoais desses estudantes, bem como sua empatia e sua postura em relação ao aprendizado do alemão-padrão e à língua alemã em si.

3 Os alunos pesquisados

Dentre os 242 alunos entrevistados do contexto monolíngue, nenhum nasceu em um país de língua alemã. Entretanto, 4,1% possuem um passaporte alemão, já que têm pais, avós ou bisavós alemães. Outros alunos também são descendentes de alemães, mas não possuem passaporte. Ao todo, 17,8% são descendentes de alemães, sendo que 7 têm a mãe ou o pai vindo da Alemanha e apenas um possui grau de parentesco acima da 3^a geração.

Embora 7 alunos tenham um dos pais alemão, apenas 3 (algo como 1,2% do total de entrevistados) aprenderam a língua alemã precocemente em casa. Os outros

239 (98,8%) começaram a aprender o alemão na escola – a maioria no próprio colégio pesquisado. 121 alunos (50%) estudam na escola desde o jardim da infância e apenas 4 eram novos na escola.

Para investigar sobre a motivação dos alunos em relação à aula de alemão como LE, perguntamos se eles gostam de aprender alemão. Mais de 89% responderam de forma positiva, ou seja, 216 alunos. Como justificativa, apareciam, frequentemente, as seguintes afirmativas (nesta ordem):

- alemão é importante para o futuro profissional, é um diferencial (41,3%);
- é importante aprender línguas estrangeiras (27,4%);
- aprender alemão é divertido (20,6%).

Outras respostas também foram dadas, entretanto, com menos frequência; entre elas, “porque quero ir para a Alemanha”. Alguns alunos, porém, declararam que não gostam de aprender alemão. Na opinião deles, a língua alemã é, sobretudo, difícil, e é monótono aprendê-la.

Os alunos foram questionados sobre o porquê de terem escolhido justamente aquela instituição para a sua formação escolar. As respostas mais frequentes foram: porque é uma escola muito boa/uma das melhores/a melhor (56,2%) e porque o colégio oferece alemão (26,4%). Dos alunos entrevistados, 22 (cerca de 9%) já estiveram em algum país de língua alemã. Além disso, quase 10% do total (24 entrevistados) declararam que seus pais sabem falar alemão (em 12 casos, só o pai sabe alemão – desses, 6 como L1; em 7 casos, apenas a mãe – uma dessas, falante de alemão como L1; mas em 5 casos, tanto o pai quanto a mãe dominam, de alguma forma, o idioma alemão – todos falantes de alemão como LE).

Em comparação com o colégio investigado no Rio de Janeiro, a primeira escola pesquisada no contexto bilíngue possui um número bem menor de alunos. Todos os alunos de 5ª a 8ª série participaram dos testes, o que corresponde a 88 crianças. Como essa também é uma escola privada, os alunos pertencem a uma certa “elite” da cidade, o que não significa que se trata de crianças de famílias ricas. Os alunos também têm entre 10 e 15 anos de idade e nasceram no Brasil. Com exceção de um aluno, que possui passaporte alemão, nenhum tem dupla cidadania de algum país de língua alemã.

Dentre os entrevistados desse colégio, 90,9% têm ascendência alemã:

- um tem pai alemão;
- 8 têm avós alemães;
- 18 têm bisavós alemães;
- 53 possuem uma ascendência mais distante.

À pergunta sobre um conhecimento prévio da língua alemã, 61,4% responderam que já falavam alemão em casa desde pequenos.⁴ Os outros 38,6% começaram a

⁴ Trata-se, aqui, naturalmente, da já mencionada variedade. Para muitos moradores dessas antigas colônias, ou seja, para muitos falantes de *Hunsrückisch*, principalmente as crianças em fase escolar, o que eles falam é alemão – porém, um alemão errado.

aprender o idioma somente na escola. A grande maioria frequenta o colégio desde o jardim da infância (62,5%) e apenas 13,6% são relativamente novos na escola.

O alemão no colégio faz parte do currículo obrigatório a partir da 4ª série e 94,3% dos alunos disseram gostar de aprender o alemão porque:

- o alemão é importante para a comunicação (26%);
- língua pode ser importante para o futuro profissional (26%);
- aprender línguas estrangeiras é importante (10%);
- alemão é fácil (9%).

Os outros 5 entrevistados, que declararam não gostar de aprender alemão, argumentam que não entendem a língua ou se envergonham de falar alemão na escola, pois o desaprenderam lá.

Perguntou-se por que eles escolheram aquela escola:

- porque é uma escola muito boa, “a melhor da região” (52,7%);
- porque a escola oferece o curso profissionalizante de técnico agrícola (5,4%);
- porque oferece inúmeras atividades extras (4,7%).

Apenas dois entrevistados já estiveram na Alemanha.

Em seguida, perguntamos se os pais falavam alguma variedade de alemão. Averiguou-se que 83% dos pais sabem falar “alemão”: em 9 casos apenas o pai, em 7 casos apenas a mãe, mas em 57 casos tanto o pai quanto a mãe têm conhecimentos na língua alemã.

Diferentemente da escola pesquisada no Rio de Janeiro e da primeira escola pesquisada no Rio Grande do Sul, em que todos os alunos de 5ª a 8ª série participaram dos testes e dos questionários, na segunda escola do sul estudantes dessas séries foram convidados a participar, mas somente aqueles que quiseram se dirigiram ao auditório onde desenvolvíamos as tarefas.

No total, 58 alunos participaram de forma voluntária. Todos eles são brasileiros e apenas uma aluna declarou possuir passaporte alemão. Entretanto, todos têm ascendência alemã. Muitas crianças são da terceira geração de descendentes no Brasil, mas a grande maioria possui um grau de parentesco ainda mais distante com o imigrante:

- nenhum aluno tem pai alemão;
- 4 têm avós alemães;
- 18 têm bisavós alemães;
- 36 crianças têm ascendência mais distante.

Dos 58 entrevistados, 56 afirmaram que aprenderam o alemão como língua materna em casa, com a família; 2 disseram que começaram a aprender na escola, e um deles disse ter passado a usar o idioma para se comunicar com os parentes depois disso. Todos afirmaram que os pais possuem conhecimentos na língua alemã: em 2

casos apenas a mãe se comunica em alemão, em 2 casos apenas o pai, mas em 54 casos tanto o pai quanto a mãe dominam a “língua alemã” (em todos os casos trata-se, também aqui, do *Hunsrückisch*).

O colégio também oferece aulas obrigatórias de alemão em seu currículo. Perguntamos se eles gostam de aprender a língua, e todos afirmaram que sim. As respostas mais frequentes foram:

- ela é importante para a comunicação (30,8%);
- pode-se ir para a Alemanha no futuro (25,6%);
- aprender alemão é divertido (20%).

Entre as demais respostas, houve também “porque é fácil” (7,7%).

A escola também parece agradar-lhes: 66,7% dos entrevistados escolheram o colégio para a sua formação por ser uma boa escola (“a melhor da região”), que pode oferecer um bom futuro. As outras respostas foram casos isolados. 33 alunos frequentam esse colégio desde o jardim da infância e 9 haviam ingressado recentemente. Nenhum desses entrevistados já esteve na Alemanha.

É interessante observar, ao compararmos as respostas dos entrevistados dos três colégios, que para os estudantes do Rio de Janeiro, apesar de ascendência mais próxima, a língua alemã não está tão presente na realidade pré-escolar como para os alunos do Rio Grande do Sul, onde o grau de parentesco é, para grande parte, de 5ª geração. Além de vários desses alunos afirmarem que aprenderam o alemão em casa, também grande porcentagem declara que seus pais dominam a língua, diferentemente dos alunos do colégio do Rio, cujos pais dificilmente sabem alemão.

Outro fato interessante são os motivos pelos quais eles gostam de aprender alemão. Enquanto no Rio de Janeiro eles basicamente apontam as vantagens que a língua pode oferecer em suas vidas, alguns alunos dos contextos bilíngues chegam a apontar que a língua “é fácil”, o que não se ouviu dos alunos do contexto monolíngue. Por outro lado, enquanto os alunos do Rio de Janeiro, que afirmaram não gostar de aprender o alemão, disseram que a língua é difícil, alguns alunos das escolas pesquisadas no Rio Grande do Sul declararam estar “desaprendendo” o alemão na escola. Outro motivo que só aparece na entrevistas dos contextos gaúchos é que o alemão seria necessário para a comunicação diária.

Também vale a pena ressaltar que, enquanto muitos alunos do contexto monolíngue afirmaram que os pais escolheram a escola por oferecer alemão no currículo, isso não foi mencionado pelos alunos dos contextos bilíngues.

Resumindo, os alunos do contexto monolíngue cujos testes foram analisados não aprenderam alemão com parentes alemães, ou seja, não possuíam pré-conhecimento da língua alemã, e tiveram todo o seu aprendizado monitorado em sala de aula, como LE. Em contrapartida, os alunos dos contextos bilíngues pesquisados falam o português e o *Hunsrückisch* como línguas maternas. Apesar de estarem aprendendo o alemão-padrão como LE, eles dominam uma variedade que muito se assemelha ao idioma alemão no que diz respeito ao seu *corpus*, às suas estruturas e ao seu sistema linguístico. Embora o histórico familiar alemão seja muito forte, em

raríssimas vezes eles têm contato com o alemão-padrão fora de sala de aula. Depois da proibição de qualquer outro idioma no Brasil que não o português, outorgada por Getúlio Vargas em 1937, o alemão-padrão, que era ensinado nas escolas e utilizado nas igrejas, perdeu o seu espaço, sendo substituído em situações formais pelo português e em situações informais, como na família, pelo dialeto.

4 Os professores e a aula de alemão como LE

Apesar da unidocência nas séries iniciais, o ensino de alemão é ministrado, nas três escolas, por professores específicos de língua alemã.

Na escola pesquisada no Rio de Janeiro trabalhavam, na época das entrevistas, 23 professores de língua alemã. Eles têm em média 38 anos de idade, mais de 5 anos de docência e muitos têm o colégio como única fonte de renda. Os professores são quase todos brasileiros, com exceção de uma portuguesa, que imigrou para o Brasil ainda criança, e um alemão com dois anos de estada no Brasil (para que haja uma reciclagem e uma atualização de informações, o colégio sempre procurou manter pelo menos um professor alemão entre os outros, o qual costuma passar dois anos na escola, quando retorna para a Alemanha e outro professor é enviado). Excluindo esse último, todos se formaram em universidades brasileiras, sendo que 15 não tinham nenhum contato prévio com o alemão antes de iniciarem sua graduação.

Os que tinham contato prévio eram, em sua maioria, filhos de alemães e se tornaram professores do idioma pelo simples fato de o dominarem. Para praticamente todos os outros, a escolha foi tomada ao acaso – e acabou se revelando “uma boa escolha”.

Assim como o número de alunos, também o número de professores de alemão das escolas pesquisadas no Rio Grande do Sul é menor que o da escola do contexto monolíngue. Na primeira escola, o corpo docente é composto por dois professores – um homem e uma mulher – com média de 29 anos de idade, mais de 5 anos de experiência docente e de dedicação exclusiva ao colégio. Ambos são brasileiros e falam como L1, além do português, também o já citado *Hunsrückisch*. O domínio dessa variedade desempenhou um papel fundamental na decisão de se tornarem professores de alemão.

Os dois são descendentes de alemães, sendo, porém, 4ª geração de descendentes no Brasil. Um deles é formado por uma universidade da região, enquanto o outro obteve sua formação pedagógica em um Instituto Goethe, na Alemanha.

É importante ressaltar que vários professores de outras matérias também falam a variedade germânica local. É comum observarmos *code-switching* na sala dos professores. Uma professora comentou, por exemplo: “Eu gosto de sentar aqui nesse *ecke*” (canto). Uma outra disse para um colega: “*Kommo her* (venha aqui), que eu tenho que falar contigo!”.

Da mesma forma, também os professores de alemão da outra escola pesquisada no Rio Grande do Sul têm o *Hunsrückisch* como língua materna. Por isso, todos afirmaram ser nativos da língua alemã. A variedade familiar representou um contato

prévio com o alemão e foi também a principal motivação para se tornarem professores de alemão. São, no total, seis professores, com idade média de 36 anos e com dedicação exclusiva à escola. Todos são brasileiros; cinco se formaram em Letras e um obteve sua formação pedagógica em um curso de línguas.

De forma resumida, podemos concluir que as aulas na escola pesquisada no Rio de Janeiro são ministradas parcialmente por professores que falam alemão como língua materna – e por isso se tornaram professores da língua – ou que também aprenderam o idioma como LE. Nas escolas selecionadas do Rio Grande do Sul, os professores são falantes de *Hunsrückisch* e aprenderam o alemão-padrão na escola ou na universidade onde se formaram.

As aulas de alemão representam o monitoramento do *input*, já que, de forma geral, eles não possuem contato extra com a língua. A fala do professor serve tanto de *input* como de *feedback* comunicativo – conforme Edmondson e House (1993, p. 241), *feedback* é “toda ação do professor para uma manifestação do aluno na língua-alvo, que não desencadeie uma continuação do assunto”. O objetivo do aprendizado são as quatro habilidades – ler, escrever, ouvir e falar –, para que os alunos desenvolvam sua competência comunicativa e estejam aptos a demonstrar uma “boa proficiência” nos certificados desenvolvidos pelo Ministério da Educação da Alemanha e oferecidos pelas escolas, aos quais costumam se submeter (essa “boa proficiência” significa, em linhas gerais, que os alunos obtenham uma boa nota nessas provas alemãs, que são extremamente voltadas para a correção gramatical e fonética). Nesse sentido, a gramática ganha um peso grande nas aulas, mesmo que o método declarado não seja o gramatical. As aulas são ministradas, basicamente, em português, com exceção dos diálogos direcionados, e as atividades seguem o modelo de respostas fechadas, propostas pelo professor.

As três escolas utilizam o livro didático *Wer? Wie? Was?* uma série produzida na Alemanha para aulas de alemão como LE para crianças e adolescentes no exterior. Como material extra, os professores costumam utilizar material próprio ou partes de outros livros, como o brasileiro *Wie geht's*. O *Wer? Wie? Was?* é um livro didático convencional, ou seja, não foi desenvolvido especialmente para um público-alvo específico, com interesses semelhantes. Já o *Wie geht's* é uma iniciativa de conceber um livro didático para o ensino do alemão direcionado ao contexto brasileiro – embora tenhamos que nos perguntar o que seria um “contexto brasileiro”.

Ao serem comparadas, as aulas de alemão das três escolas são muito parecidas (segundo os critérios de Timm, 1993, p. 162-163): elas oferecem em média cinco horas-aula de alemão por semana; planejam a disciplina tendo como objetivo uma sequência de aprendizado voltada ao conhecimento exigido nos certificados; têm como objetivo a competência comunicativa ao lado do bom conhecimento da gramática; utilizam o mesmo material didático (mesmos conteúdos e mesmo método de ensino) e *inputs* semelhantes. A diferença fundamental seria o contexto e a língua materna.

No primeiro segmento do ensino fundamental, a língua alemã é utilizada para formas básicas, como cumprimentos, números e expressões fixas isoladas. Explicações são dadas sempre em português e as crianças também o utilizam como língua de sala

de aula. As atividades, geralmente lúdicas, são feitas em língua alemã. As crianças trabalham bastante em grupo, mas entre si falam em português – apesar de em uma das escolas do contexto bilíngue termos escutado uma ou outra frase em *Hunrückisch* entre os alunos. Os alunos das duas escolas de contexto bilíngue costumam entender tudo que lhes é dito em alemão-padrão, o que não necessariamente ocorre com os alunos do contexto monolíngue.

Nas séries do segundo segmento do ensino fundamental, muitas explicações já são dadas em alemão, mas com frequente repetição em português – e então mais uma vez em alemão. As atividades básicas da aula (como o controle de presença) são feitas em alemão. Na 5ª série, os alunos continuam falando português entre si e com o professor, mesmo quando este faz a pergunta na língua-alvo. Especialmente nos contextos bilíngues, os alunos ainda têm muita dificuldade com a leitura em língua alemã, até porque não é a habilidade mais treinada. A partir da 6ª série, nota-se que o alemão é mais utilizado pelos alunos e também pelos professores. De forma geral, os estudantes estão motivados em sala de aula e participam das atividades.

As observações de aula contribuíram para a análise do perfil dos alunos, dos professores e da própria aula de LE, pois só as afirmações das entrevistas não poderiam ser tomadas como absolutas. As observações, assim como conversas abertas, complementaram as informações obtidas.

5 Os testes

72

Os alunos fizeram, em diferentes momentos, cinco tarefas escritas e quatro orais. A criação de um diálogo a partir de uma dada figura, assim como a redação, deveria refletir a sua habilidade escrita; as respostas a perguntas sobre um dado texto escrito deveriam refletir a sua habilidade de leitura; as respostas a perguntas em relação a um texto oral demonstrariam o entendimento auditivo; uma tradução revelaria as estratégias de tradução; e as manifestações orais (descrição de uma figura, uma narração e uma conversação aberta) mostrariam a habilidade da fala. Os dados linguísticos foram assim recolhidos.

Cada expressão obtida nos testes deveria ser analisada: tanto estruturas consideradas certas quanto estruturas ditas “erradas” (tendo em vista o padrão ensinado e esperado pelos professores). Sempre nos perguntávamos por que a manifestação havia saído “certa” ou “errada”. Obviamente, erros e acertos não dão informação a respeito de suas causas. O objetivo era analisá-las sob o ponto de vista do professor, que leva esses parâmetros em consideração, devido ao objetivo da aula. Nesse sentido, a comparação dos contextos era, ao mesmo tempo, um método para a investigação da origem das manifestações linguísticas: se nos dois contextos uma mesma tarefa apresentasse resultados distintos, isso já poderia ser indício de que, neste caso, algo específico do contexto inserido (por exemplo, a língua materna) poderia estar influenciando. Analisávamos o exemplo relacionando-o com todo o contexto pesquisado e levando em consideração outros fatores de influência, para eliminar resultados não plausíveis. Por fim, restavam indícios e comprovações que nos levavam

a caracterizar a manifestação como influência (ou interferência) da língua materna. Em outros casos, a explicação vinha de fatores diferentes.

Essa classificação era apresentada com argumentos baseados em todas as observações realizadas. Casos mais frequentes eram menos problemáticos. Por outro lado, os casos isolados precisaram ser mais minuciosamente analisados.

As conclusões de uma análise da produção do aluno não podem, segundo a teoria, ser tomadas como absolutas. Como essa produção linguística é variável, estando em constante modificação, Kielhöfer (1975, p. 84) já indicava que sua análise deve ser feita a partir de graus de probabilidade. Para casos não claros, foi esse o parâmetro usado. Para casos mais claros, buscamos apresentar indícios com base no material pesquisado e no contexto observado e descrito, que nos levaram a analisá-los de tal forma.

6 Os resultados

Ao longo das pesquisas, analisamos quantitativamente uma vasta gama de produção linguística dos alunos, selecionando para uma análise qualitativa ocorrências mais distintas, ilustrativas e reveladoras. Muitas dessas ocorrências, que num primeiro momento poderiam parecer interferências da língua materna, foram classificadas de outra forma: ou eram apenas desvios na performance, ou seja, manifestações não sistemáticas e geralmente únicas, que, por isso, pouco informam sobre a sua origem, ou não eram, segundo a hipótese da interlíngua (Pupp Spinassé, 2006b), uma interferência da língua materna, mas sim uma interferência intralingual ou uma influência de outro idioma aprendido anteriormente.

Partiu-se do pressuposto de que a língua materna, embora não sozinha, desempenhasse um papel importante no processo de aprendizado. Os testes confirmaram isso, pois dos 78 fenômenos descritos, 47% se deixam analisar como interferência da língua materna, contudo, não sozinha. Em muitos casos, somente a combinação de mais fatores pode reconhecer a interferência. Os resultados apontam que deficiências na competência, falta de conhecimento e métodos/exercícios não adequados despertam interferências; porém, a motivação e as atitudes também.

Muitas estruturas (principalmente as ditas “erradas”) são consideradas, à primeira vista, interferências, porque, geralmente, costuma-se deixar de lado, pelo menos num primeiro momento, outros fatores internos e externos do processo de aquisição de uma língua e, com isso, tende-se a fazer simples comparações. Entretanto, após uma intensiva análise com os fundamentos na hipótese da interlíngua como base e com todos os fatores que desempenham um papel ou mesmo exercem alguma influência sendo levados em consideração, essas estruturas acabam sendo analisadas de outra maneira.

Não foi nenhuma surpresa, o fato de que a vantagem prevista para os alunos da região bilíngue, devido ao “conhecimento prévio de alemão”, se restringia a determinadas áreas, tais como a fonético-fonológica e a semântica. A habilidade da fala é mais bem desenvolvida que as outras. Com base nesses testes, haveria de se

avaliar como mais exercícios de leitura e de escrita poderiam contribuir para o maior desenvolvimento das outras habilidades. Entretanto, notou-se que, principalmente, seria necessário trabalhar a motivação e a postura em relação à LE.

Nesse grupo, pôde-se observar com clareza que não necessariamente os elementos da L1, mas, com maior frequência, a macroestrutura da língua materna exerce interferência, pois a ideia amplamente difundida de que o alemão-padrão e o *Hunsrückisch* seriam a mesma língua, possibilita essa estratégia. Como já mencionamos, para muitos falantes de *Hunsrückisch*, especialmente os de idade escolar, eles falam alemão – só que um alemão “errado”. Com isso, muitos vão para a escola com a impressão de que irão “melhorar” o seu alemão. Isso fica muito claro quando observamos a presença de elementos da macroestrutura do *Hunsrückisch* na produção desses falantes em LE e as áreas de maior desenvolvimento.

Ao contrário, os alunos do contexto monolíngue mostraram resultados mais equilibrados, embora no léxico e na morfologia não tenham aparecido tantas interferências como nas outras áreas. Esses alunos tiveram mais problemas com a fala: em comparação com os alunos pesquisados no Rio Grande do Sul, os alunos do contexto monolíngue precisaram de mais tempo para resolver as tarefas e, por fim, se comunicavam de forma não suficientemente satisfatória. Eles utilizavam, frequentemente, estratégias para evitar o uso de certas estruturas e esperavam que o interlocutor lhes fornecesse de forma pronta, como retorno, a solução para a sua necessidade linguística.

Os alunos das escolas pesquisadas nos contextos bilíngues conseguiam, devido ao domínio do *Hunsrückisch*, se desenvolver nas tarefas orais com mais facilidade, desenvoltura e criatividade. Isso se comprovou, por exemplo, pelo uso de vocabulário específico. Enquanto para a construção do diálogo os alunos do Rio de Janeiro empregaram naturalmente frases treinadas na última lição ou frases básicas, usando seis linhas do diálogo só com cumprimentos para conseguir chegar às dez linhas propostas, os alunos dos contextos bilíngues tiveram a capacidade de brincar com a língua, criando situações novas, até engraçadas, com diálogos e estruturas não vistas anteriormente em sala de aula (independentemente de estarem de acordo com as normas gramaticais ou não).

Para a tarefa oral de informar o que tinha acontecido em uma figura, os alunos do colégio do contexto monolíngue restringiram-se a descrevê-la – exatamente o que se poderia esperar de aprendizes com pouco vocabulário na língua-alvo. Os alunos dos contextos multilíngues, por sua vez, conseguiam driblar a falta de vocabulário, dando explicações que iam além de itens lexicais esperados para alunos, por exemplo, da 6ª série, utilizando, inclusive, estratégias linguísticas pertinentes ao *Hunsrückisch*, como a mistura de radical do português com flexão alemã – estratégia que esperávamos também dos alunos do contexto monolíngue e que não apareceu uma só vez.

Porém, a única ressalva a ser feita é que pouco se pôde observar um desenvolvimento significativo dos alunos da 6ª e da 8ª série das escolas do sul, por exemplo, se compararmos esses alunos aos do contexto monolíngue, que apontaram um crescimento visível. Enquanto os monolíngues, na 6ª série, pouco conseguem fazer uma produção oral espontânea, os bilíngues já o fazem de forma satisfatória. Analisando as 8ª séries, porém, os alunos do contexto monolíngue apresentam uma

evolução linguística muito maior, enquanto os alunos do sul pareceram manter sua qualidade de produção.

Pudemos averiguar, então, que enquanto os alunos do Rio de Janeiro encaram a língua alemã como LE, mantendo uma postura de distanciamento para com o novo, o desconhecido, o “estrangeiro”, as crianças que participaram dos testes no Rio Grande do Sul revelaram maior “intimidade” com a língua-padrão – intimidade esta emprestada do *Hunsrückisch*, devido à óbvia proximidade entre as duas línguas, mas sobretudo devido à crença de que a língua aprendida na escola é uma versão melhorada da língua que já se tem em casa.

Isso poderia ser um dado extremamente positivo, visto que essa postura em relação à LE poderia trazer muitos benefícios, muitas interferências e atitudes positivas, pois faz os alunos acreditarem que esta seja para eles uma língua fácil de aprender – uma vez que eles já a dominam. No entanto, uma conhecida tradição de preconceito e proibição do *Hunsrückisch* em escolas, por ser um alemão errado e cheio de vícios, faz com que os alunos evitem sua língua materna em sala de aula e não se utilizem dos benefícios que esse “pré-conhecimento” poderia trazer. Por mais que afirmem que aprender alemão seja “fácil” e que observemos que eles têm uma certa segurança no idioma, o processo de aprendizado tem percalços que, muitas vezes, os desmotivam. Ao longo dos anos de aprendizado, isso vai ficando cada vez mais claro.

Conclusão

Percebemos, ao compararmos as duas realidades, que as aulas de língua alemã como LE são tratadas igualmente nos dois contextos pesquisados, não se levando em consideração as especificidades da realidade na qual estão inseridas. As aulas no contexto bilíngue não levam em conta essa peculiaridade tão importante, que o distingue tão claramente do monolíngue. O resultado é que se ensina alemão-padrão nas comunidades bilíngues de contato português-*hunsrückisch* da mesma forma como se ensina em contextos monolíngues.

Com base nos dados analisados, objetivamos dar uma contribuição para a reflexão didática sobre o ensino-aprendizagem da língua alemã como LE no Brasil. Para tanto, faz-se necessário, também, avaliar como a formação dos professores influencia diretamente os fatores averiguados nas pesquisas. Notamos, por exemplo, que os professores de alemão de norte a sul do Brasil recebem uma formação semelhante, não levando as especificidades locais em consideração, fazendo com que haja uma uniformização no ensino – algo que, no mínimo, não corresponde à realidade. Nos contextos bilíngues, a variedade das crianças (que, como vimos, muitas vezes também é a do professor) não é apreciada. Obviamente os professores não o fazem por querer, mas, como já foi dito, existe uma tradição de se tratar o dialeto materno dos alunos como tabu, como algo a ser evitado e proibido. Os professores desses alunos, quando alunos, passaram por isso da mesma forma. Agora eles só reproduzem naturalmente o que aprenderam: que o *Hunsrückisch* atrapalha o aprendizado do alemão correto.

A falta de reflexão a respeito e, principalmente, a falta de informação sobre a língua materna minoritária e seu *status* conduzem a essa postura de preconceito e ao objetivo de “corrigir” o *Hunsrückisch*.

Enquanto no contexto monolíngue os alunos passam por um processo natural e paulatino de aprendizado, com todos os seus aspectos, acertos, erros, elementos inevitavelmente transferidos, tempo de assimilação, dificuldade inicial na habilidade oral, estratégias de aprendizado e outros fatores que requerem tempo e dos quais poucas horas de aula de LE sozinhas não conseguem dar conta, percebemos outra perspectiva para os alunos dos contextos bilíngues. As interferências da L1 ocorreram mais num patamar extra e até metalinguístico, mais especificamente na motivação e nas atitudes em relação à LE (no caso, o alemão), e isso está diretamente ligado ao método de ensino. Como afirmamos, não só muitos alunos, mas também muitos professores das escolas pesquisadas no sul do País acreditam que o dialeto e o alemão-padrão sejam a mesma língua. As pesquisas linguísticas a respeito, entretanto, mostraram que ele pode ser considerado um novo código linguístico; mas a antiga opinião ainda é soberana: impera a postura de que eles falam alemão, porém, um alemão incorreto.

Os alunos pesquisados do Rio Grande do Sul trazem consigo um substrato real e muito útil se usado de forma correta, não só buscando comparações para tornar as diferenças conscientes e com isso fazer as correções e profilaxias necessárias. Não se deve querer corrigir o *Hunsrückisch*. Assim como as interferências ocorrem em um patamar extralinguístico, também nesse mesmo patamar elas devem ser trabalhadas. E isso começa na formação de professores: enquanto os futuros educadores tiverem essa postura, acreditando falar um alemão incorreto, ruim, os alunos, mais tarde, também terão essa posição. E assim a motivação ficará deficiente, bem como os exercícios.

Isso resulta no que os testes apontaram: que estruturas se fossilizam ainda em fases muito iniciais do processo de aprendizado nos contextos bilíngues, mantendo-se invariáveis com o passar dos anos – tanto que dificilmente se pode traçar uma sequência de evolução do aprendizado desses alunos. As ideias de “isso eu já sei” e “isso eu não vou conseguir aprender” atrapalham essa evolução. Se fosse trabalhado esse aspecto, ou seja, se o *Hunsrückisch* e o alemão-padrão fossem vistos como dois códigos diferentes, talvez houvesse menos interferências negativas e mais interferências positivas, pois os alunos teriam uma postura mais refletida sobre os elementos linguísticos.

A grande questão é como lidar com essa situação, pois não só o fato de se ensinar em um contexto bilíngue é um desafio, mas, principalmente, lidar com crianças bilíngues que possuem como L1 uma língua muito próxima à língua-alvo. Entretanto, da mesma forma que sendo falantes de português reconhecemos o espanhol como LE, tendo consciência das vantagens de dominar uma língua semelhante ao idioma castelhano, também em relação ao par *Hunsrückisch*/alemão-padrão é necessário estabelecer claras relações, para que se possa aproveitar mais a capacidade de assimilar línguas – inerente ao indivíduo bilíngue. Assim, seria dada a eles a possibilidade de ampliar seus horizontes, sem que tivessem que abrir mão de sua língua materna, que,

devido principalmente ao preconceito, vem sendo deixada de lado nas famílias. Alunos com mais consciência sobre a riqueza cultural trazida de casa seriam alunos mais motivados e mais interessados em aprender, por exemplo, o alemão-padrão – sem falar na facilidade.

Para tanto, são necessárias iniciativas concretas de política linguística que reconheçam e insiram as línguas minoritárias brasileiras no conhecimento da opinião pública. Fazemos nossa parte, desenvolvendo projetos e travando discussões que levem a tais atitudes. Buscamos conversar e conscientizar professores, para que juntos consigamos reverter o quadro de preconceito linguístico presente nas escolas de contextos bilíngues de línguas minoritárias. Nossa pesquisa demonstrou que se procura no aluno, muitas vezes, soluções e medidas para problemas que não têm sua origem nele. Se queremos um ensino de alemão-padrão mais eficaz e aprendizes mais motivados, precisamos rever os objetivos imediatos da aula de LE e acrescentar na formação de professores noções de bilinguismo e linguística histórica (também direcionada à realidade específica do contexto), para que eles estejam preparados para lidar com essa situação.

Referências bibliográficas

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

_____. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilinguismo (alemão-português). *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=94>>.

_____. A constituição do *corpus* para um "Atlas linguístico-contatual das minorias alemãs na Bacia do Prata". *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 51, p. 135-165, 2004.

BUßMANN, Hadumod. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 2002.

BUTLER, Yuko G.; HAKUTA, Kenji. Bilingualism and second language acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. *The handbook of bilingualism*. Malden, Oxford: Blackwell, 2006. p. 114-144.

EDMONDSON, Willis; HOUSE, Juliane. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Basel: Francke, 1993.

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

HELBIG, Beate et al. (Org.). *Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen; Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 2000.

HUFEISEN, Britta. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1991.

KIELHÖFER, Bernd. *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs: linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Kronberg/Ts.: Scriptor, 1975.

MORELLO, R.; OLIVEIRA, G. M. Livro de registro de línguas: uma política patrimonial para as línguas brasileiras. In: SEMINÁRIO INTERAMERICANO SOBRE A GESTÃO DAS LÍNGUAS, 3., 2006, Rio de Janeiro. *As políticas linguísticas das Américas em um mundo multipolar*. Rio de Janeiro: União Latina, 2006. p. 107-112.

NEUMANN, Gerson Roberto. *A "Muttersprache" (língua materna) na obra de Wilhelm Rotermund e Balduino Rambo e a construção de uma identidade cultural híbrida no Brasil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2000.

O'MALLEY, J.; MICHAEL; CHAMOT, Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PUPP SPINASSÉ, Karen. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Berlin: Peter Lang, 2005.

_____. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Contingentia, Revista do Setor de Alemão da UFRGS*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.1-10, nov. 2006a.

_____. As interferências da língua materna e o aprendizado do alemão como língua estrangeira por crianças bilíngues. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 10, p. 339-362, 2006b.

_____. O ensino de línguas em contextos multilíngues. *Fragmentos, Revista de Língua e Literatura Estrangeira da UFSC*, Florianópolis. (No prelo).

ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Trad. Emery Ruas. Porto Alegre: Globo, 1969. v. 1-2.

SCHLOTTER, Andreas L. *Interferenzfehler beim Erwerb des Englischen als Fremdsprache: Ein empirischer Beitrag zur Fehlerursachenforschung*. München: tuduv-Verl.-Ges., 1992.

TIMM, Johannes-Peter. Freiräume organisieren für handelndes Lernen. Schulisches Fremdsprachenlernen und -lehren im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (Org.). *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit: Arbeitspapier der 13. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer, 1993. p. 161-168.

TORNQUIST, Ingrid M. *"Das hon ich von meiner Mama" - zu Sprache und ethischen Konzepten unter Deutschstämmigen in Rio Grande do Sul*. Uppsala: Umeå, 1997.

VERBAND DEUTSCHER VEREINE (Ed.). *100 anos de germanidade no Rio Grande do Sul: 1824-1924*. Trad. Arthur Blasio Rambo. São Leopoldo: Unisinos, 1999. [Reedição de obra originalmente publicada em Porto Alegre pela Typographia do Centro, 1924].

VOGEL, Klaus. *Lernersprache: Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr, 1990.

VOLKMANN, Walter. *O Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA)*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 1999.

ZIEGLER, Arne. *Deutsche Sprache in Brasilien: Untersuchungen zum Sprachwandel und zum Sprachgebrauch der deutschstämmigen Brazilianer in Rio Grande do Sul*. Essen: Die blaue Eule, 1996.

Karen Pupp Spinassé, doutora em Linguística Aplicada pela Technische Universität Berlin, Alemanha, é professora de alemão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

kpupp@bol.com.br