

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

LAURA MARTINS WÜRZIUS

**A GESTÃO DA APRENDIZAGEM PLURILÍNGUE DENTRO E FORA DOS MUROS
DA ESCOLA**

**PORTO ALEGRE
2018**

LAURA MARTINS WÜRZIUS

**A GESTÃO DA APRENDIZAGEM PLURILÍNGUE DENTRO E FORA DOS MUROS
DA ESCOLA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé

PORTO ALEGRE

2018

Dedico este trabalho a minha querida família por todo o apoio nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus e também a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram nesta pesquisa e que me acompanharam durante o mestrado. De modo especial, agradeço:

À minha querida orientadora, Dra. Karen Pupp Sinassé, por ter acreditado em mim e no tema do meu trabalho. Por todo o ensinamento e pela paciência com que me orientou. Pela pessoa e profissional que és. Por ter sido uma paciente leitora dos meus textos, me ajudando a construir conhecimento;

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e aos meus professores ao longo do curso, Dr. Cléo Altenhofen, Dra. Karen Pupp Spinassé, Dra. Luciene Simões, Dra. Margarete Schlatter, Dra. Svenja Brünger, Dra. Simone Sarmento e Dr. Ubiratã Alves, pelas aulas inspiradoras e por terem compartilhado preciosos conhecimentos que contribuíram para a realização deste trabalho;

À instituição onde trabalho, à sua direção e coordenação, por darem todo suporte e apoio à realização da pesquisa no colégio;

A todos os participantes, estudantes do colégio, professores colegas de trabalho e à coordenadora de línguas, sem os quais este trabalho não seria possível, pela disponibilidade, pelo cuidado e pela atenção na realização das tarefas solicitadas.

A minha querida amiga Josiete Schneider, pela amizade construída nesses dois anos e pela disponibilidade de me ouvir e ajudar sempre;

Aos colegas de mestrado, em especial Josiete, Maria Liz, Myrna e Raquel, pelos momentos de descontração, alegria, apoio emocional e pela torcida por mim, independentemente da nossa distância;

As minhas queridas amigas e colegas de trabalho Alzira, Luciane, Tanara e Valesca pelo carinho nos momentos difíceis;

Aos meus amados pais e irmã, Janio, Bernadete e Roberta, exemplos de dedicação e esforço, por todo o apoio e incentivo, por sempre me ajudarem a buscar meus sonhos, desde o início da minha jornada acadêmica e profissional. Obrigada pelo amor imenso que vocês têm por mim. Meu amor por vocês é inestimável.

"Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen".
Quem não conhece línguas estrangeiras não sabe nada da sua própria.

Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo principal entender como o estudante administra o seu aprendizado plurilíngue dentro e fora dos muros da escola, ou seja, no contexto escolar bem como em outros contextos de sua vida cotidiana. Para tanto, desenvolvemos um estudo de caso em uma escola da rede privada de Porto Alegre, na qual são oferecidas aulas de língua inglesa, de língua alemã e de língua espanhola no currículo regular. A fundamentação teórica da pesquisa está baseada nos estudos das abordagens didáticas plurais de ensino de línguas: a Conscientização Linguística (CANDELIER et al., 2004), a Intercompreensão (HUFEISEN; MARX, 2007) e a Didática Integrada (HUFEISEN; NEUNER, 2003). Segundo Candelier et al. (2004), a aula realizada com base nessas abordagens amplia as competências plurilíngues e pluriculturais do estudante, uma vez que visa à integração de diferentes línguas e culturas. Para esses autores, o trabalho a partir de uma abordagem plural possibilita o desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva. Para esta dissertação foi realizada uma pesquisa de campo que durou sete meses e envolveu geração de dados em observação participante, aplicação de questionário com estudantes e professores, além de uma entrevista semiestruturada com a coordenação de línguas da escola em questão. Através da análise de dados, concluímos que os estudantes participantes possuem uma significativa pluralidade linguística e um considerável respeito a diferentes línguas, procurando expandir, direta ou indiretamente, seu repertório linguístico, tanto no seu meio escolar quanto no seu convívio social. Em relação à gestão do aprendizado a partir das semelhanças e diferenças das línguas, os alunos conseguiam compreender melhor o significado de palavras alemãs que eram parecidas com o inglês quando essa semelhança era propositalmente mencionada pela pesquisadora, mostrando a demanda necessária por tarefas e trabalhos com base nas abordagens plurais, em especial as que incentivem a conscientização linguística. A partir dessa análise, discutimos, neste trabalho, a possibilidade de elaboração de tarefas que valorizem e aproveitem os pré-conhecimentos linguísticos e culturais do estudante para o aprimoramento do seu aprendizado da língua alemã. Nesse sentido, são apresentadas, por fim, duas sugestões de tarefas didáticas plurais, pensadas a partir da análise de necessidades de aprendizagem dos alunos do contexto em questão (WEST, 1994), do seu perfil linguístico e da sua conscientização linguística a respeito das línguas do contexto em que está inserido.

Palavras-chave: aprendizagem plurilíngue; abordagens didáticas plurais; conscientização linguística; línguas estrangeiras.

ABSTRACT

This master's thesis has as main objective to understand how the students administer their plurilingual learning inside and outside the walls of the school, that is, in the school context and among other contexts of his daily life. So that, we developed a study case in a private school of Porto Alegre city, in which are offered English, German and Spanish classes in their curriculum base. The theoretical framework is based on the studies of plural didactic approaches to language teaching, Language Awareness (CANDELIER et al., 2004), Intercomprehension (HUFSEIN; MARX, 2007) and Integrated Didactics (HUFSEIN; NEUNER, 2004) that aim to teach in many languages and cultures (CANDELIER, 2010). According to Candelier et al. (2004), the class based on these approaches broadens the plurilingual and pluricultural competences of the student, as there is the integration of languages and cultures. For these authors, the work from a plural approach enables the development of metalinguistic, metacommunicative and metacognitive capacities. The research was carried out through a fieldwork that lasted seven months and involved generation of data through participant observation, questionnaire application with students, teachers and a semi-structured interview with the language coordination of the school mentioned above. Through data analysis, we concluded that the participating students had a significant linguistic plurality and respect for different languages, seeking to expand directly or indirectly their linguistic repertoire in their school as well as in their social life. Regarding the learning management from the similarities and differences of languages, the students were able to better understand the meaning of German words that were similar to English, when this similarity was purposely displayed by the researcher, showing a necessary demand for tasks and works based on plural approaches, in particular to encourage Language Awareness. Based on this analysis, we argued in this paper, the possibility of elaborating tasks that value and take advantage of the linguistic and cultural pre-knowledge of the student to improve their learning of the German language. In this sense, it is presented, at last, two suggestions of plurilingual didactic tasks, based on the analysis of the students' learning needs of the context in question (WEST, 1994), his linguistic profile and his language awareness in the context he is inserted.

Keywords: plurilingual learning; plural didactic approaches; language awareness; foreign language.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Studie untersucht, wie Schüler und Schülerinnen ihr plurilinguales Lernen innerhalb und außerhalb der Schulmauern verwalten, d. h. sowohl im schulischen Kontext als auch in ihrem alltäglichen Leben. Dafür wurde eine Fallstudie in einer privaten Schule in Porto Alegre durchgeführt, in der Englisch, Deutsch und Spanisch im regulären Lehrplan unterrichtet werden. Die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit basieren auf Studien im Rahmen der pluralen Ansätze einer Mehrsprachigkeitsdidaktik: das Sprachbewusstsein (CANDELIER et al., 2004), die Interkomprehension (HUFEISEN; MARX, 2007) und die Integrierte Didaktik (HUFEISEN; NEUNER, 2003). Laut Candelier et al. (2004) erweitert der auf diesen Ansätzen basierte Unterricht die plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen der Lernenden, da er auf die Integration verschiedener Sprachen und Kulturen abzielt. Für diese Autoren ermöglicht die Arbeit eines pluralen Ansatzes die Entwicklung von metalinguistischen, metakommunikativen und metakognitiven Fähigkeiten. Für diese Untersuchung wurde eine Feldforschung durchgeführt, die sieben Monate dauerte und die eine Datenerhebung durch Teilnehmende Beobachtung, Fragebögen mit SchülerInnen und LehrerInnen sowie ein halbstrukturiertes Interview mit der Leitung der Sprachenabteilung der betroffenen Schule erfasste. Nach der Datenanalyse hat sich herausgestellt, dass die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen über eine signifikante sprachliche Vielfalt und einen erheblichen Respekt gegenüber verschiedenen Sprachen verfügen und großes Interesse daran haben, ihr sprachliches Repertoire direkt oder indirekt in ihrer Schule und in ihrem sozialen Umfeld zu erweitern. Im Bezug auf das Lernmanagement durch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den vorhandenen Sprachen konnten die Schüler die Bedeutung der deutschen Wörter, die sich dem Englischen ähneln, besser erschließen, wenn absichtlich auf diese Ähnlichkeiten hingewiesen wurde. Somit zeigte sich eine notwendige Nachfrage nach Aufgaben und Aktivitäten auf der Grundlage der pluralen Ansätze, insbesondere die zur Förderung des Sprachbewusstseins. Anhand dieser Analyse wurde in der vorliegenden Arbeit die Möglichkeit der Ausarbeitung von Aufgaben diskutiert, die das sprachliche und kulturelle Vorwissen der Lernenden schätzen und berücksichtigen, um das Erlernen der deutschen Sprache erfolgreicher zu machen. In diesem Sinne werden in der Arbeit schließlich zwei Vorschläge für pädagogische Aktivitäten im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt, die nach einer Analyse der Lernbedürfnisse der betroffenen Teilnehmer (WEST, 1994), nach ihrem sprachlichen Profil und nach dem Sprachbewusstsein in Bezug auf die im Lebensumfeld vorhandenen Sprachen durchdacht wurden.

Stichwörter: mehrsprachiges Lernen; plurale didaktische Ansätze; Sprachbewusstsein; Fremdsprachen.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 APRENDIZAGEM PLURILÍNGUE | 19 |
| 2.1 LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA LÍNGUA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA ADICIONAL | 23 |
| 2.2 O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA E O DA PRIMEIRA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO APRENDIZADO DE OUTRAS LÍNGUAS..... | 25 |
| 3 AS ABORDAGENS PLURAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E PARA A SOCIEDADE | 28 |
| 3.1 A CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO/APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E PARA A SOCIEDADE ... | 31 |
| 3.1.2 A Teoria Socio cultural e a Conscientização Linguística | 35 |
| 3.1.3 Projetos de Conscientização Linguística..... | 40 |
| 3.1.3.1 <i>O projeto Eulang.....</i> | 40 |
| 3.1.3.2 <i>O Projeto Ja-Ling</i> | 41 |
| 3.1.3.3 <i>O projeto em Didenheim.....</i> | 43 |
| 3.1.3.4 <i>O projeto de sensibilização linguística para uma consciência fonológica.....</i> | 44 |
| 3.1.3.5 <i>Estudos no Brasil sobre diversidade linguística e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos multilíngues.....</i> | 45 |
| 3.2 A INTERCOMPREENSÃO | 47 |
| 3.3 A DIDÁTICA INTEGRADA | 53 |
| 4 CONHECENDO O UNIVERSO DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS, PROCEDIMENTO DE PESQUISA E SEU CONTEXTO | 60 |
| 4.1 ABORDAGEM, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS | 60 |
| 4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA | 63 |
| 4.2.1 As línguas na história do colégio | 64 |
| 4.2.2 O Ensino de línguas no colégio | 67 |
| 4.2.3 A articulação das línguas dentro e fora colégio | 70 |
| 4.2.4 Os participantes da pesquisa..... | 74 |
| 4.3 A GERAÇÃO DE DADOS | 75 |
| 4.3.1 Questionários para os estudantes | 77 |
| 4.3.2 Questionários para os professores | 84 |
| 4.3.3 Observação participante..... | 88 |
| 4.3.4 Entrevista semiestruturada | 90 |
| 5 ANÁLISE DOS DADOS..... | 92 |
| 5.1 O PERFIL LINGUÍSTICO DOS PARTICIPANTES: DESCOBRINDO SEUS PRÉ-CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS | 93 |
| 5.1.1 Perfil linguístico dos grupos de participantes do 5º e do 6º ano- Ensino Fundamental | 93 |

| | |
|---|------------|
| 5.1.2 Perfil linguístico dos professores participantes | 98 |
| 5.2 AS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DOS PARTICIPANTES | 101 |
| 5.3 CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA | 104 |
| 5.3.1 Percepção de semelhança tipológica linguística e conscientização linguística entre línguas já estudadas..... | 105 |
| 5.3.2 Estratégias de aprendizagem de línguas | 108 |
| 5.3.3 Percepção da estrutura do alemão e inglês com exercícios..... | 113 |
| | |
| 6 ELABORAÇÃO E PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PLURAIS..... | 122 |
| 6.1 TAREFAS PLURAIS | 124 |
| 6.1.1 Tarefa 1: O despertar para as línguas | 125 |
| 6.1.2 Tarefa 2: Quebrando estereótipos e se conectando através das línguas | 128 |
| | |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 134 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 139 |
| | |
| APÊNDICES | 146 |
| APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsáveis..... | 146 |
| APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Estudantes | 149 |
| APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores..... | 152 |
| APÊNDICE D - Questionário para os Estudantes | 154 |
| APÊNDICE E - Questionário para os Professores..... | 162 |
| APÊNDICE F - Tarefa 1..... | 165 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Perfil para a escolha dos participantes (Estudantes)..... | 74 |
| Gráfico 1 – Frequência de manifestações escritas em placas monolíngues e multilíngues | 73 |
| Gráfico 2 – Situações de contato com línguas - Participantes do 5º ano | 96 |
| Gráfico 3 – Situações de contato com línguas - Participantes do 6º ano | 98 |
| Gráfico 4 – Línguas de contato diárias, além do português - Professor..... | 99 |
| Gráfico 5 – Situações de contato com línguas- Professores participantes..... | 100 |
| Gráfico 6 – Estratégias de aprendizagem do grupo do 5º ano | 111 |
| Gráfico 7 – Estratégias de aprendizagem do grupo do 6º ano..... | 112 |
| Figura 1 – Quadro de gráficos do resultado da questão 27. I- Grupo 5º ano | 115 |
| Figura 2 – Quadro de gráficos do resultado da questão 27. I- Grupo 6º ano | 116 |
| Quadro 2 – Informações principais da Tarefa 1 | 125 |
| Quadro 3 – Informações principais da Tarefa 2 | 129 |

1 INTRODUÇÃO

Conhecer diversas línguas é um requisito fundamental para a troca de informações, para as relações comerciais, para o contato com diferentes culturas e para o respeito para com indivíduos diferentes de si e sua cultura. Com o crescimento da globalização, saber se comunicar em mais de uma língua tem se tornado cada vez mais relevante. Ser hábil para usar a língua de acordo com a sua função também é um quesito importante. Essas capacidades fazem parte de uma competência plurilíngue que um indivíduo global pode necessitar para ser bem-sucedido em suas relações sociais, comerciais e culturais. Em virtude da necessidade de aprimoramento dessa competência plurilíngue, um ensino plurilíngue pode ser visto como uma alternativa para acompanhar esse desenvolvimento global.

No contexto escolar onde trabalho como professora de língua alemã, era perceptível, em alguns momentos da aula, a existência de uma competência plurilíngue por parte de alguns estudantes. Como eles já são proficientes em inglês quando começam a ter aulas de língua alemã nessa instituição, estes alunos faziam comparações, principalmente entre as línguas inglesa, alemã e portuguesa, solicitando a minha confirmação se determinadas palavras realmente tinham o mesmo significado e a mesma estrutura nessas línguas. Eles procuravam reconhecer as semelhanças das novas palavras aprendidas em alemão com as palavras já existentes em seu repertório (em geral, avançado) em língua inglesa. Além disso, através de sua experiência com viagens para o exterior do Brasil, tematizavam também, em momentos em que a aula propiciava essa discussão, as formas de uso das línguas nesses países.

Essas ocasiões, por vezes raras, faziam com que os estudantes tivessem um aproveitamento mais rico e eficaz do aprendizado da nova língua. Assim, eu mesma comecei a me utilizar, em dadas ocasiões, de comparações entre línguas como estratégia em aula, pois percebi que essas comparações diminuía o estranhamento dos alunos para com a língua alemã, tanto em relação à linguagem quanto à cultura, facilitando um pouco a aprendizagem. Muitas das comparações, inicialmente citadas por alguns deles, foram repetidas por mim em outras situações de ensino de vocabulário em aula, por exemplo, o que me fez notar que, sempre que eu apresentava semelhanças, alguns estudantes conseguiam perceber melhor e

memorizar mais efetivamente o conteúdo. Porém, ainda faltava entender melhor como aproveitar os conhecimentos linguísticos do aluno para o ensino da língua. Assim, como ponto de partida e propulsor para a presente pesquisa, estava o questionamento sobre como os conhecimentos plurilíngues dos estudantes podem ser aproveitados para potencializar a aprendizagem da língua alemã.

A partir dessa motivação da minha prática docente, portanto, percebi a necessidade de me aprofundar nos estudos relacionados a um ensino que levasse em conta diferentes línguas ao mesmo tempo. Buscando ampliar, nesse sentido, a forma de potencializar o aprendizado do meu aluno, identifiquei uma lacuna em pesquisas da área. O processo de ensino/aprendizagem de mais de duas línguas estrangeiras é, ainda, pouco estudado e as pesquisas sobre o assunto, no Brasil, são ainda muito recentes (BLANK; BANDEIRA, 2011; BLANK, 2013; LIMBERGER, 2018). Na Europa, por sua vez, apesar de ainda haver muito que se pesquisar sobre o tema, já existem alguns estudos sobre o que Candelier et al. (2004) denomina de “abordagens plurais” (por exemplo, CANDELIER et al. 2004; 2010; CANDELIER 2008; HUFSEIN; NEUNER, 2003; HUFSEIN; MARX, 2007), ou seja, metodologias de ensino que levam em consideração as relações que o aprendiz pode estabelecer com seus conhecimentos linguísticos prévios no momento em que está aprendendo uma nova língua estrangeira.

Para entender como o aprendiz pode potencializar o seu aprendizado através de seu conhecimento linguístico plural, é necessário, primeiramente, conhecer melhor o contexto no qual ele está inserido, bem como suas relações e suas crenças em relação ao ensino/aprendizagem de línguas. Para esta pesquisa, o contexto escolhido foi, assim, o próprio colégio no qual trabalho, pois me permitiria entender bem o contexto do participante. Trata-se de uma escola da rede privada, localizada na cidade de Porto Alegre. As pesquisas de campo foram realizadas em uma turma do 5º ano (primeiro ano em que os estudantes aprendem alemão no currículo escolar) e em uma turma do 6º ano – turmas das quais eu não sou professora e nas quais os estudantes ainda estão tendo os primeiros contatos com a língua alemã, descobrindo seus novos sons, por exemplo. Além da participação discente, este estudo também contou com a participação de docentes e da coordenação de línguas da escola para a geração dos dados aqui analisados.

No colégio pesquisado, alemão, espanhol e inglês são oferecidos no currículo. A língua inglesa é a única ensinada a partir dos três anos de idade; por isso,

tínhamos, como hipótese para a pesquisa, 1) que os alunos dos grupos participantes possuíam conhecimentos prévios da estrutura da língua inglesa e 2) que os conhecimentos prévios, linguísticos e extralinguísticos, tanto de inglês como de outras línguas possivelmente presentes em seu repertório linguístico, poderiam ser usados como estratégia na aprendizagem de línguas no colégio – em especial, do alemão como terceira língua (L3), que é nosso foco de pesquisa (cf. PUPP SPINASSÉ, 2016; PUPP SPINASSÉ; KÄFER, 2017).

Tendo esse contexto e essa hipótese como ponto de partida, buscamos entender como o estudante administra a sua aprendizagem de línguas e se ele tem consciência de como o faz. Assim, não bastava analisar a aprendizagem das línguas apenas dentro do colégio; era necessário ter uma ideia de todas as influências que a aprendizagem da língua alemã (ou de outras línguas) poderia sofrer. Por isso, nos interessava também obter informações sobre como o aluno gerencia seu aprendizado plurilíngue em seu contexto familiar e social, além do escolar.

Para atingir o nosso objetivo geral de entender como os estudantes administram sua aprendizagem de línguas dentro e fora do contexto escolar e se eles percebem seu processo de aprendizagem, precisávamos analisar a conscientização do aluno em relação a aspectos formais da língua e em relação a estratégias de aprendizagem, além de investigar o perfil linguístico desses participantes e suas necessidades de aprendizagem. Além disso, precisávamos observar se e como a pluralidade linguística do estudante é aproveitada pelos professores e pelo contexto escolar, em geral, em que o aluno está inserido. Todos os nossos instrumentos de pesquisa de campo visavam a dar luz a esses questionamentos.

A partir da análise dos dados gerados, este trabalho discute a necessidade de potencializar a conscientização linguística do aluno e de valorizar seus pré-conhecimentos linguísticos, expandindo o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Para ilustrar concretamente como se pode fazer isso, trazemos ainda, ao final do trabalho, dois exemplos de tarefas didáticas para o aprendizado de língua alemã, que podem ser empregadas com esse propósito. Não é objetivo desta dissertação propôr unidades didáticas, mas a título de ilustração de como elaborar tarefas plurais, consideramos relevante deixar, como uma contribuição didática do trabalho, exemplos refletidos a partir do contexto de pesquisa, do questionário aplicado e da discussão teórica que será trazida.

Assim, este trabalho trata do ensino/aprendizagem de língua alemã como

segunda língua estrangeira (L3), levando-se em consideração as outras línguas já presentes no repertório linguístico do estudante do contexto em questão – que já é proficiente em inglês e, em muitos casos, possui também contato com outras línguas. Assim, a pesquisa procura abordar como os conhecimentos linguísticos prévios do aluno podem ser aproveitados para a aprendizagem da L3, para que o próprio aluno perceba as estratégias possíveis que estão a sua disposição.

Nesse sentido, esta pesquisa trata do desenvolvimento de uma consciência linguística do estudante para o aprendizado de línguas estrangeiras. Através de um ensino plural que priorize a conscientização linguística (CANDELIER et. al, 2004), os estudantes são levados a perceber as semelhanças e as diferenças dos sistemas linguísticos que os cercam, tendo, além de tudo, seus conhecimentos linguísticos e culturais valorizados. Por meio de uma conscientização linguística, o aluno poderá ter suporte para a aprendizagem de outras línguas, potencializando os conhecimentos que ele já possui. Nesse contexto, tanto os conhecimentos linguísticos quanto interculturais são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem de mais de uma língua, e esta aprendizagem aprimora a capacidade de gestão da aprendizagem de línguas pelo estudante.

Os estudantes estão constantemente administrando a sua aprendizagem das línguas, no seu convívio escolar, no círculo de amigos e na família, por exemplo. Eles também administram as funções e as adequações de uso das línguas. Além do estudante, também a escola tem um papel importante nessa gestão de aprendizagem: cabe ao estudante saber conduzir esse aprendizado nesses contextos de uso da língua e cabe à escola ajudar esse estudante a alcançar um maior aproveitamento no desenvolvimento da linguagem, fazendo uso da comparação com as outras línguas do contexto dos alunos.

Conforme Hufeisen e Neuner (2003), o aprendizado das línguas é mais rapidamente desenvolvido a partir da construção do aprendizado com a experiência linguística do estudante. É importante ressaltar, contudo, que os estudantes não precisam, necessariamente, dominar outras línguas para que se realize uma aula com foco num ensino plurilíngue. As experiências linguísticas dos alunos podem ser qualquer conhecimento que eles tenham sobre outra língua e mesmo qualquer experiência de aprendizado que já vivenciaram. Assim, uma língua pode ser ensinada aproveitando-se de quaisquer experiências em relação a outras línguas.

De acordo com o filósofo francês Michel Serres (2002, apud LOURENÇO;

ANDRADE, 2011), aprender é estar disponível para partir e sair de si, vivendo outras experiências linguísticas e culturais, avançando, recuando, ultrapassando obstáculos e deparando-se com pessoas e locais desconhecidos. Nesse sentido, uma educação plurilíngue que utilize abordagens plurais pode desenvolver consciência linguística e abertura frente a novas culturas e línguas, desenvolvendo no aprendiz sociabilidade, autonomia e autoconhecimento. Essa didática deve ser encarada como um meio de formação global do sujeito, através do qual ele aprende a respeitar e valorizar os outros indivíduos e suas vivências e aprende a se enxergar e enxergar seus aspectos culturais em contraposição aos outros. Conforme Candelier et al. (2008), a educação plurilíngue constitui um indivíduo de forma integral, capaz de respeitar e conviver com diferentes línguas e culturas; assim, ela contribui tanto para a cidadania quanto para o diálogo intercultural. Em virtude disso, uma educação plural deve estar cada vez mais inserida na sociedade e nas escolas, pois o estudante aprende a construir um lugar mais justo e aberto a contatos interculturais.

Os aprendizes trazem do seu contexto social, familiar e da sua própria experiência escolar um conhecimento linguístico e cultural de tudo o que envolve a sua aprendizagem de línguas. Uma aula que promova a conscientização linguística adequa-se à realidade do aluno, na medida em que valoriza as competências linguísticas aprendidas através dos contatos com várias línguas em diferentes situações. Isso acarreta uma melhor autopercepção da língua e do aprendizado da língua estrangeira. Segundo Pupp Spinassé (2011, p. 238), “é necessário entender o sistema linguístico dos alunos para entender o quanto cada um desses fatores interfere e se reflete no aprendizado da língua estrangeira”. Para tanto, os professores necessitam reconhecer e considerar as diferenças linguísticas dos alunos. Para Altenhofen e Broch (2011), é importante promover consciência linguística sobre os usos e significados de qualquer manifestação linguística, partindo dos conhecimentos dos alunos no contexto onde ele está inserido.

Ao se valorizar esses pré-conhecimentos dos alunos em aula, os próprios alunos conseguem aprender uma segunda língua estrangeira mais rapidamente e com mais qualidade, ainda mais quando as línguas pertencem à mesma família linguística e têm semelhanças significativas (OLESCHKO, 2011). Em relação às línguas alemã e inglesa, há uma semelhança tipológica que pode favorecer ainda mais o aprendizado da língua: Meißner (2000, apud HUFSEISEN; NEUNER, 2003) afirma que a língua materna (L1) e a primeira língua estrangeira (L2) podem ser pontes de

transferência para a segunda língua estrangeira (L3), fator que se intensifica quando há tal proximidade tipológica entre os idiomas.

Cabe aqui ressaltar que um ensino plurilíngue pode englobar não somente línguas majoritárias, mas também línguas minoritárias, faladas por muitos estudantes, no Brasil, por exemplo, em regiões que receberam imigração, em regiões de fronteira ou em contextos indígenas e quilombolas. Uma Didática do Multilinguismo (PUPP SPINASSÉ, 2016) pode empoderar falantes de línguas minoritárias e auxiliar os outros estudantes, que não têm o contato com línguas minoritárias, a saber respeitar os falantes destas e de outras línguas e suas culturas, bem como a reconhecer possibilidades de aprendizado de suas línguas-alvo com base nas outras.

Para este trabalho, contudo, como já dito acima, restringimo-nos a um contexto que envolve somente línguas majoritárias, situado na cidade de Porto Alegre. Nossa pesquisa sobre a gestão de aprendizagem plurilíngue configura um estudo de caso e se faz importante para a comunidade escolar, para se entender como essa aprendizagem é desenvolvida e como ele pode ser mais bem aproveitado para a formação de um sujeito aberto a novas culturas e sem preconceito para com diferentes línguas. Assim, este estudo também visa a auxiliar professores, discutindo abordagens de ensino de línguas que incentivem uma aprendizagem melhor e mais rápido da língua almejada.

Considerando os pontos elencados anteriormente, propomo-nos a estudar as já mencionadas abordagens didáticas plurais – mais especificamente a abordagem com foco na *language awareness* (“Conscientização Linguística”), as técnicas de intercompreensão baseadas nas *Sieben Siebe* (“As Sete Peneiras”), propostas por Hufeisen e Marx (2007), e a Didática Integrada, de Neuner e Hufeisen (2003).

Para a realização do presente estudo sobre aprendizagem plurilíngue dentro e fora dos muros da escola, foi primeiramente necessário entender o plurilinguismo e conceitos que o cercam. Esses conceitos são discutidos no capítulo 2, a seguir.

A partir desse balizamento, trazemos, no capítulo 3, a definição das abordagens plurais Conscientização Linguística, Intercompreensão e Didática Integrada, bem como uma discussão sobre essas abordagens plurais, seu surgimento e como empregá-las em aula. Também são abordadas as relações entre a Teoria Sociocultural e as abordagens plurais, em específico a Conscientização Linguística, mostrando-se a importância de considerarmos a Teoria Sociocultural no desenvolvimento de um trabalho com abordagens plurais. Adicionalmente,

apresentamos exemplos de projetos envolvendo essas abordagens plurais realizados no Brasil e em países da Europa.

Posteriormente, no capítulo 4, são apresentados os procedimentos metodológicos que permearam este trabalho: a abordagem qualitativa apoiada em questionários elaborados para os estudantes e professores do contexto é descrita e relatamos, detalhadamente, como os dados foram gerados a partir dos questionários e como esse instrumento metodológico foi refletido à luz da teoria da Análise de Necessidades (WEST, 1994). Nesse capítulo também esclarecemos como a entrevista e a observação participante, com auxílio de notas de campo, foram geradas e apresentamos, ainda, detalhadamente, o contexto de pesquisa.

No capítulo seguinte, analisamos os dados gerados através dos questionários, da observação e da entrevista, com apoio em gráficos, mas fazendo uma reflexão desses dados em relação ao contexto em que eles estão inseridos. Além disso, comparamos os dados dos estudantes do 5º com os dos participantes do 6º ano, apontando as semelhanças e diferenças constatadas.

A partir da investigação da aprendizagem plurilíngue dentro e fora dos muros da escola por parte dos alunos, foi possível pensar duas propostas de tarefas que visam à promoção da conscientização linguística e, conseqüentemente, do aprendizado da língua alemã em um trabalho com uma didática multilíngue. Essas duas propostas de tarefas, assim como as reflexões para sua elaboração, são apresentadas no capítulo 6.

Por fim, trazemos as considerações finais deste trabalho. O capítulo retoma as discussões realizadas na pesquisa e abre para a possibilidade de avanços em pesquisas na área de ensino/aprendizagem de línguas por meio de uma didática plural.

2 APRENDIZAGEM PLURILÍNGUE

Nas últimas décadas, houve um aumento do interesse nos estudos sobre o plurilinguismo e o multilinguismo¹. Porém essa área de ensino ainda é considerada muito incipiente. Pouco antes de meados do século passado, a maioria dos estudos enfatizava os efeitos negativos do bilinguismo para a aprendizagem de uma terceira língua (JESSNER, 2008). Somente em 1987 foi publicado o primeiro livro sobre aquisição de uma terceira língua (TLA), indo ao encontro de uma educação multilíngue e tratando dos seus benefícios. Nesse estudo, Ringbom (1987, apud JESSNER 2008, p. 17) comparou monolíngues e bilíngues aprendendo inglês e constatou que os bilíngues tiveram uma melhor performance no aprendizado das suas terceiras línguas. Thomas (1988, apud JESSNER, 2008, p. 17) também apresentou, em seu estudo, evidências dos avanços dos aprendizes bilíngues de uma terceira língua em relação aos monolíngues.

Nos últimos anos, na Europa, o desenvolvimento do multilinguismo esteve relacionado com o comprometimento da União Europeia em relação a uma Europa mais multilíngue. Com o grande fomento da União Europeia para uma educação multilíngue, era esperado que o multilinguismo fosse considerado uma identidade futura da Europa, a partir da proposta inicial de que cada integrante da União Europeia deveria usar pelo menos três línguas (a sua língua materna e mais outras duas das línguas da comunidade). Posteriormente, foi planejado que uma língua deveria ser de prestígio internacional, e outra de uma comunidade vizinha.

Em relação ao Brasil, não podemos mais imaginá-lo como um estado monolíngue homogêneo. São pelo menos 300 línguas faladas, segundo Seiffert e Altenhofen (2009, p. 26; 2013, p. 106, apud PUPP SPINASSÉ, 2017). Conforme Altenhofen e Morello (2013), a diversidade linguística do Brasil é mantida por 1% da população brasileira, e, apesar da baixa visibilidade, o Brasil pode ser considerado um dos países mais multilíngues do mundo. A representatividade do multilinguismo na história é singular e tem papel importante na formação da sociedade.

¹ Neste estudo, 'plurilinguismo' e 'multilinguismo' são considerados como termos distintos. Enquanto o termo 'plurilinguismo' é utilizado para definir a diversidade linguística, habilidade plural de um indivíduo, 'multilinguismo' é utilizado para caracterizar uma comunidade que fala mais de uma língua ou a coexistência de mais de uma língua na mesma comunidade (JESSNER, 2008; ALTENHOFEN; BROCH, 2011).

Mesmo assim, o Brasil é considerado, pela maioria dos seus habitantes, como país monolíngue, em virtude, principalmente, de políticas linguísticas deficitárias e monolingualizadoras. Como consequência, espalhou-se uma imagem negativa dos que falam as línguas minoritárias no país. Ou seja, a maioria da população crê fortemente em uma sociedade brasileira monolíngue em que o multilinguismo inexistente. Segundo Pupp Spinassé (2011), no Brasil, há o senso comum de que há vantagens no monolingüismo. Ao longo de sua história, ressaltou-se uma visão positiva do monolingüismo. “O objetivo com toda essa propaganda era reforçar a imagem do Brasil como uma nação una, forte e autônoma” (PUPP SPINASSE, 2016, p. 3).

Segundo Altenhofen e Morello (2013), antigamente, no Brasil Colônia, o multilingüismo estava mais presente, havia em torno de 1.078 línguas no território Brasileiro. Com essa multiplicidade de línguas, procurou-se uma hegemonia das línguas para a comunicação, priorizando somente a língua portuguesa. Assim, em 1758, Marquês de Pombal promulgou a Lei do Diretório dos Índios, que tornava o uso da língua portuguesa obrigatória no Brasil. A ideia era que somente o português fosse exclusivo, falado e escrito de acordo com as regras da corte portuguesa. Em 1937, na época de campanha de nacionalização, o presidente Getúlio Vargas proibiu o uso e ensino de outras línguas do Brasil, acarretando uma soberania e valorização nacional do português. Essas leis contribuíram para que o monolingüismo desqualificasse a representação identitária de línguas minoritárias no Brasil.

Assim, com a ideia de um monolingüismo, houve o silenciamento das comunidades de fala e de falantes de outras línguas no país. Além disso, até os dias de hoje, há falta de políticas que valorizem essa pluralidade no país. Conforme Pupp Spinassé (2016, p. 3),

isso fez com que o país hoje não tenha uma política linguística que enxergue essa pluralidade e que esteja voltada ao multilingüismo. Muitas vezes percebe-se que, quando há ações políticas específicas para línguas por parte dos governos, elas dificilmente são suficientemente abrangentes para dar conta da realidade plural do país.

Deste modo, nos perguntamos sobre os novos rumos do papel das línguas minoritárias na sociedade e educação. Por isso, é importante assumir uma postura de valorização do plurilingüismo presente em novas políticas linguísticas, preocupadas com o reconhecimento de línguas e a promoção da diversidade linguística.

Grande parte das escolas só oferece o inglês. Mesmo a comunidade escolar

tendo a possibilidade de escolher qual língua ofertar, as escolas geralmente optam pelo inglês, pois esta é uma língua franca nos negócios, na internet e na diplomacia internacional. Desse modo, os alunos querem e precisam inevitavelmente aprenderem inglês. Poucas escolas oferecem mais de uma língua estrangeira, devido, muitas vezes, à falta de horário na grade curricular, falta de professores, falta de recursos e falta de infraestrutura. O inglês, assim, se mantém soberano em relação ao ensino de línguas oferecido no currículo escolar. Nesse contexto, o estudante aprende somente uma língua estrangeira, embora o ideal seria pelo menos duas, ou mais, para o desenvolvimento de uma percepção plurilíngue. Para Pupp Spinassé (2016), o mínimo de duas línguas deveria ser ofertado no currículo escolar e constar na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Se uma das línguas pudesse ser a língua de origem do grupo migrante de cada região escolar, seria mais motivador e de mais sentido para os estudantes.

Aprender duas línguas estrangeiras já seria o suficiente para o desenvolvimento de uma percepção plurilíngue, que amplie a capacidade de aprendizagem de línguas, conforme mostraremos no nosso estudo. Essa percepção pode ser potencializada com o contato com diversas línguas que os estudantes do mundo atual globalizado podem ter. No entanto, com uma realidade no Brasil de uma ou duas línguas estrangeiras sendo ofertadas no currículo, surge a necessidade de se potencializar a conscientização linguística, pois ela auxilia na aprendizagem mais eficaz, que se amplia para a aprendizagem de outras línguas que também estão fora do contexto escolar.

Toda essa preocupação faz com que haja mais estudos voltados a uma didática do plurilinguismo, pois só uma política de manutenção de línguas não preserva o multilinguismo na sociedade. Além dos estudantes plurilíngues das cidades em que há falantes de línguas minoritárias, existem crianças plurilíngues das escolas de outras localidades em que não há (ou há poucos) desses falantes. Essas crianças também carregam seus conhecimentos linguísticos e culturais. É preciso que seja trabalhado com elas uma didática plurilíngue que as sensibilize em relação ao respeito com outras línguas e culturas. Além disso, também os estudantes de outras localidades precisam aprender a respeitar as outras culturas e línguas diferentes para se tornarem cidadãos mais competentes a viver em comunidade, a fim de que haja manutenção e enriquecimento de um multilinguismo na sociedade.

Nesse sentido, um ensino plurilíngue é importante tanto na sociedade onde há

presença de falantes de línguas minoritárias, quanto entre falantes de línguas majoritárias. Ou seja, todos precisam aprender a respeitar e valorizar as línguas, e não somente os falantes de línguas minoritárias. E uma educação plurilíngue pode incentivar esse respeito. Para Altenhofen e Morello (2013), somente uma política de manutenção não garante a diversidade linguística. Para auxiliar nessa manutenção, é preciso também haver ações educativas que venham ao encontro de salvaguardar o plurilinguismo, ajudando a construir um indivíduo plural através de uma didática que promova “a pluralidade linguística e a consciência plural, tanto entre minorias, quanto em maiorias” (ALTENHOFEN; MORELLO, 2013, p. 20).

Para tanto, é necessário considerarmos a importância de se tratar dessas questões também nas escolas, onde teremos os nossos futuros condutores da sociedade que podem incentivar mudanças a partir do momento em que estão mais conscientes desse patrimônio cultural. Para que haja uma ação positiva frente todas as línguas, é preciso ter atenção aos deveres dos que as discriminam e dos que são omissos a essa discriminação. Essa atenção se dá ao ensino do respeito que os estudantes devem ter ao entrarem em contato com falantes de outras línguas e culturas diferentes das suas. “Assim, por exemplo, defender os direitos de quem é discriminado requer atenção igual aos deveres de quem discrimina ou se mostra alheio à discriminação” (ALTENHOFEN; MORELLO, 2013, p. 7). Defender esses direitos pode ser trabalhado em aula, tanto com estudantes que sofrem discriminação linguística, tanto para os que a praticam, seja em um contexto multilíngue de minorias ou de línguas de contextos de bilinguismo de opção, onde não há línguas minoritárias. Por isso, é fundamental destacar a contribuição do professor na gestão das competências plurilíngues dos alunos e também na conscientização linguística em sala de aula. Assim, o papel da escola é fundamental para uma sociedade pró pluri- e multilinguismo.

Tendo como partida que, ao aprender uma língua, aprendemos também sua cultura e a respeitá-la, um ensino plurilíngue pode ser eficaz para a potencialização desse aprendizado. Por meio desse ensino, os professores potencializam os conhecimentos linguísticos da língua materna do aluno, sejam eles similares ou não com outras línguas que estão sendo aprendidas. Também valorizam os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos da sua segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE) aprendida, além de incentivarem uma postura de respeito perante outras culturas e línguas, sejam elas ensinadas na escola ou não.

2.1 LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA LÍNGUA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA ADICIONAL

Sabemos que a língua materna influencia no aprendizado de outras línguas (PUPP SPINASSÉ, 2005). Sabemos, também, que uma L2 pode influenciar a aprendizagem de uma terceira língua (L3), e essas línguas podem exercer influência sobre as outras (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008). Assim, para entendermos o que é uma L3 de um indivíduo e como ela é aprendida, é necessário antes definir alguns termos.

É problemático rotular ou definir o que é língua materna, segunda língua, terceira língua, língua estrangeira ou língua adicional. Para uma pessoa dizer qual é sua língua materna, ela leva em conta, mesmo que inconscientemente, uma combinação de fatores, como a identificação, o uso da língua no dia a dia, sua competência linguística, valores pessoais e sociais. Assim, não necessariamente, a primeira língua aprendida em casa com os pais é a língua materna de uma pessoa. Seguindo esse raciocínio, não interessa também a ordem da aquisição de uma língua, podemos ter até mesmo mais de uma língua materna. Segundo Pupp Spinassé (2006, p. 5):

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

A L1 é dita como materna, mas é preciso levar em consideração não só a língua da mãe, mas também a do pai e a língua dos demais familiares. Outro fator de grande importância é a relação afetiva que se tem com a língua. Um fator que contribui para a aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou não, tem relação com a afetividade, se as crianças gostam e se identificam com a língua aprendida. Deste modo, conforme Hufeisen e Neuner (2003) se um indivíduo aprende mais de uma língua, ele poderá ter mais sucesso quando essa língua for parecida com a sua língua materna, devido a fatores afetivos, à menor distância tipológica entre as línguas ou a fatores de quantidade e qualidade de contato com a língua-alvo.

Em uma L2, temos um contato maior, mais intenso e de maior função sociocultural com a língua do que com a língua a LE. Segundo Pupp Spinassé (2006, p.6) “no processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma”. Esse status da língua pode, porém, se modificar ao longo da experiência com a língua que a pessoa adquire, ou seja, uma pessoa pode começar a aprender uma língua como LE e depois essa mesma língua tornar-se para ela uma L2. Segundo a referida autora, uma L2 pode ser considerada somente quando a sua L1 já for totalmente ou parcialmente dominada pelo seu falante. Isso ocorre quando uma criança, por exemplo, já se situa num estágio avançado de aquisição da sua língua materna.

Tendo por perspectiva a L2 e a LE como não maternas, uma língua adicional (LA), por sua vez, estaria no caminho entre a L2 e a LE. Podemos dizer que um estudante de uma escola bilíngue aprende a língua-alvo como LA. Essa língua não chega a ter uma representatividade social e identitária tão importante como uma língua materna ou uma L2 no dia a dia, mas ultrapassa o pouco uso da LE.

Podemos também dizer que a língua é adicional para um indivíduo quando ele já domina outras línguas e a está aprendendo neste momento. Segundo Klein e Cenoz (1995, 2008 apud PUPP SPINASSÉ, 2016, p. 7) “o termo Língua Adicional é usado, originalmente, em contextos bi ou multilíngues, para caracterizar uma nova língua que é aprendida por pessoas que, portanto, já dominam, por razões históricas ou políticas, no mínimo duas línguas”.

Assim, usamos o termo LE para a aprendizagem em contextos escolares onde a língua tem pouco espaço no currículo, com uma, duas ou três horas aulas semanais, em que o estudante tem pouco contato com a língua, seja na escola ou na sua vida fora dela. Nesses mesmos contextos escolares, pode haver mais de uma língua estrangeira no currículo, e essas línguas não são necessariamente ensinadas concomitantemente, podendo haver, nesse caso, uma primeira, uma segunda e até uma terceira língua estrangeira. Para este estudo, focamos mais no aprendizado de língua em contextos escolares como língua estrangeira e não fazemos distinção entre aquisição e aprendizagem. Nessa aprendizagem de línguas dos contextos escolares, os estudantes podem vir a aproveitar os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos de uma língua ou mais línguas para outras, como vemos na seção seguinte.

2.2 O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA E O DA PRIMEIRA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO APRENDIZADO DE OUTRAS LÍNGUAS

A língua materna pode exercer uma grande influência na aprendizagem de uma outra língua. No estudo de Pupp Spinassé (2005), observou-se que as crianças que eram bilíngues falantes de português e *Hunsrückisch*² tinham mais facilidade no aprendizado do alemão-padrão na escola do que as crianças monolíngues. A influência da língua materna não partia somente de fatores de proximidade da língua, mas também de fatores extralinguísticos, como a representação da língua para a criança. Para Pupp Spinassé (2011, p. 5), “muitas vezes pudemos notar que a interferência da língua materna vinha mais da macroestrutura da representação do alemão para cada aluno como indivíduo do que da estrutura do sistema linguístico diretamente”. Essa interferência da língua materna pode ser percebida também em línguas que não são tão próximas tipologicamente.

Em uma aula da língua materna, podem ser impulsionados recursos linguísticos e extralinguísticos do aluno, bem como uma postura de atitude positiva frente a outras línguas. A partir disso, esses recursos linguísticos e extralinguísticos podem ser ativados em aulas de outras línguas diferentes da materna, sejam elas próximas familiarmente ou não. Pupp Spinassé (2005) afirma que a transferência da língua materna pode ser uma importante estratégia de aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na aquisição da língua.

Partindo disso, a língua materna é, também, um ponto de referência para a gestão de aprendizagem de uma segunda ou terceira língua estrangeira e, assim, ela não deve ser descartada no aprendizado. A língua materna deve ser ativada quando necessário, tornando-a consciente no processo de aprendizagem. Segundo Hufeisen e Neuner (2003), na aula da língua materna, há várias maneiras de sensibilizar alguns fenômenos para a aprendizagem, tais como: incluir os dialetos; desenvolver uma consciência de “registro” (como se fala algo de forma polida ou não); trabalhar com tarefas de rimas; inventar novas línguas (língua secreta da turma); brincar com as palavras (escrever com várias grafias diferentes); estrangeirar a própria língua (escrever as palavras e frases de frente pra trás); olhar a própria língua (como ela é escrita) etc. Todas essas estratégias são importantes para tornar a aprendizagem da

² Língua de imigração de base germânica, falada principalmente no sul do Brasil (PUPP SPINASSÉ, 2011).

língua estrangeira mais fácil.

A língua materna está fundamentalmente relacionada com a apropriação de uma língua estrangeira. De acordo com Hufeisen e Neuner (2003), a língua materna estabelece um ponto de relação com outras línguas e não deve ser descartada na sua aprendizagem, mas deve ser relacionada conscientemente em um aprendizado da língua estrangeira, principalmente quando elas forem parecidas tipologicamente. A língua materna terá mais influência na aprendizagem de uma segunda LE se ela for tipologicamente mais próxima dela do que uma primeira LE mais distante, como, por exemplo, o aprendizado de um estudante de espanhol que tem o português como língua materna. Para Zimmer, Finger e Scherer (2008), a influência da L2 sobre a L3 ficará mais clara se ela for tipologicamente mais próxima da L3 do que a L1. É importante considerar que se o papel que a língua materna exerce é importante no aprendizado das demais línguas, haverá uma diferença individual na aquisição das competências linguísticas na aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que os aprendizes chegam com diferentes bagagens linguísticas na aula de língua estrangeira. Ou seja, é importante considerar que cada estudante administra sua aprendizagem diferente e traz diferentes realidades para o processo de aprendizagem de línguas.

Assim, a língua materna vai fornecer uma base e um ponto de referência para a aprendizagem de outras línguas, seja essa base linguística, de aproximação com a língua, ou extralinguística, como fatores culturais, de identificação ou afetividade com a língua. Para Hufeisen e Neuner (2003), os conhecimentos adquiridos na língua materna são ampliados pelas experiências de aprendizagem com a primeira LE. Diferentes experiências de aprendizagem de uma língua, como técnicas de aprendizagem de uma LE ou comparação com outras culturas, que não fazem parte do repertório da língua materna, dão, de certa forma, continuidade no aprendizado dessa L2. Também, percebe-se a influência positiva da língua materna no aprendizado da LE, que pode ser fomentada através da sensibilização linguística na aula da língua materna para uma futura conscientização linguística na aula de língua estrangeira. Não podemos deixar de salientar, porém, a grande importância da primeira língua estrangeira na aprendizagem de uma segunda língua estrangeira e vice-versa. Seja através de estratégias de aprendizagem já adquiridas na primeira língua estrangeira (HUFEISEN; NEUNER, 2003; CENOZ, 2013), seja através de percepção da semelhança linguística da primeira e segunda língua estrangeira, ou

através do despertar de identificação afetiva com a língua (CANDELIER et. al, 2004).

Há alguns estudos que comprovam que estudantes que falam duas línguas têm maior facilidade para aprender uma nova língua, pois eles fazem analogias com as línguas já aprendidas ou utilizam as estratégias de aprendizagem adquiridas com línguas anteriores no novo aprendizado. Kempo (2001 apud JESSNER 2008) mostrou que os falantes plurilíngues adquiriam uma nova língua mais rapidamente quando usaram as estratégias de aprendizado da língua anterior. Outro estudo realizado por McLaughlin (1990) nos mostra a riqueza de experiências com aprendizagem de línguas que um estudante que já passou por uma aprendizagem de uma língua estrangeira poderá ter como vantagem no aprendizado de uma terceira língua. Para o referido autor, os alunos plurilíngues utilizam diferentes estratégias de aprendizagem, que os falantes monolíngues não possuem.

Em uma aprendizagem de uma primeira LE, o estudante nunca começa do zero, ele sempre traz informações linguísticas, impressões ou intuições sobre a língua. Tampouco inicia do zero em uma segunda LE, em que ele pode relacionar os conhecimentos de, pelo menos, duas línguas anteriores. Nós não aprendemos uma nova língua com vocábulos isolados, mas tentamos relacionar os novos vocábulos com os que já conhecemos. De acordo com a teoria de processamento de informação König (2000, apud HUFSEIN; NEUNER, 2003, p. 16), o conhecimento novo é armazenado na memória se for integrado com conhecimentos já existentes. Assim, nossas experiências com a aprendizagem das línguas sempre vão se diferenciando e fazendo conexões com outros conhecimentos.

A primeira LE poderá potencializar o aprendizado da segunda LE se esses pré-conhecimentos da primeira língua estrangeira forem aproveitados. De acordo com Hufeisen e Neuner (2003), uma aula que ofereça a discussão dessas semelhanças e dessas diferenças entre duas línguas e torne essas questões perceptíveis pode fomentar mais ainda a aprendizagem de ambas as línguas.

Assim, uma aula de língua materna que ofereça uma sensibilização linguística de alguns fenômenos para a aprendizagem, como a percepção de características de sua própria língua e de outras, ou uma aula de língua estrangeira que concientize sobre semelhanças, diferenças linguísticas e extralinguísticas e estratégias de aprendizagem pode acarretar uma promoção de uma diversidade linguística do indivíduo.

3 AS ABORDAGENS PLURAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E PARA A SOCIEDADE

Um dos grandes desafios da escola é conseguir valorizar a diversidade linguística e cultural³ dos estudantes e de seu contexto escolar, para aproveitá-la em aula, indo além de um ensino isolado de língua estrangeira. A diversidade linguística e cultural está cada vez mais presente nas escolas, onde os alunos têm cada vez mais acesso a mídias digitais com informações rápidas, a intercâmbios e à globalização, sendo possibilitado um grande contato com outras línguas e culturas. Segundo Lourenço e Andrade (2011, p. 335),

A crescente diversidade linguística e cultural das nossas sociedades e escolas, reflexo da globalização, dos avanços tecnológicos, do acesso livre e mais célere à informação e de maior mobilidade dos cidadãos, lança atualmente novos desafios à educação que, desde os primeiros anos de escolaridade, deve garantir a equidade e o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada criança.

À luz desse contexto, as abordagens plurais, entendidas como abordagens didáticas, se fazem importantes para o ensino de língua estrangeira, pois pretendem responder a questões como o isolamento do ensino de uma língua nas escolas e têm o objetivo de fomentar a conscientização linguística dos estudantes. Tais abordagens valorizam seus pré-conhecimentos, encorajando-os a empoderar seus conhecimentos linguísticos, integrando suas línguas a novas línguas aprendidas em atividades e projetos, e preparando-os para situações de contato com diversas línguas e culturas. Nesse viés, destacamos as abordagens plurais para a educação, que oportunizam uma interação com diferentes línguas e culturas de forma integrada, utilizando atividades que envolvam mais de uma língua e/ou cultura.

Candelier et al. (2010) apresenta a diferença de uma abordagem plural para uma singular. Para o autor, uma abordagem plural para línguas e culturas é uma abordagem didática que será trabalhada em diversas línguas e culturas, diferentemente de uma abordagem singular, que leva em conta apenas uma língua ou cultura e é trabalhada de forma isolada. Além disso, um ensino plural vai buscar preservar e desenvolver a competência plurilíngue e pluricultural. Para o referido

³ Utilizamos o conceito “diversidade” para designar a “coexistência de diferentes línguas”, ao contrário de “pluralidade” que entendemos neste trabalho como “a postura de se constituir plural diante da diversidade” (cf. ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 17).

autor, nas abordagens plurais, o aluno pode ampliar sua competência plurilíngue e pluricultural, contando com a experiência que ele tem de uma determinada língua para consolidar e melhorar a compreensão e produção de outras, ou seja, o indivíduo é estimulado a potencializar seus conhecimentos linguísticos e culturais para aprender outra língua.

As abordagens plurais têm sido muito utilizadas de forma efetiva em países de mais de uma língua oficial e, também, naqueles em que línguas minoritárias estão presentes, como é o caso de diversos países da União Europeia. No início dos anos 2000, o Conselho da Europa⁴ enfatizou a importância de se trabalhar várias línguas nas escolas, destacando a competência plurilíngue e pluricultural, a qual constitui uma habilidade de comunicação linguística, que abrange as línguas que o indivíduo tem a sua disposição. Segundo Candelier et al. (2004, p. 17), a competência plurilíngue e pluricultural consiste "na comunicação linguística e em habilidades de interação cultural de um jogador social que, em vários níveis, domina várias línguas e tem experiência de várias culturas".⁵ Ainda para o referido autor, o indivíduo, ao tomar conhecimento de uma língua, pode conhecer alguma parte de diversas outras línguas, mesmo sem ter consciência disso (idem, 2004). Beacco e Bryan (2007, apud LOURENÇO; ANDRADE, 2011) complementam esse significado ao dizer que o plurilinguismo vai muito além da comunicação de várias línguas, ele desempenha um papel importante na manutenção da diversidade linguística.

Nos últimos anos, o termo 'plurilinguismo' ganhou força no ensino/aprendizagem de línguas na Europa, já que a população se torna cada vez mais plural, em virtude da mobilização das populações e culturas. Diferente do multilinguismo, que é o convívio de várias línguas em um mesmo espaço, o plurilinguismo é o conhecimento de diversas línguas por um indivíduo (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Segundo Lourenço e Andrade (2011, p. 336), "o plurilinguismo parte da ideia de que todos podem aprender línguas, possuindo uma capacidade potencial ou real para usar línguas diferentes, com graus diferentes de proficiência e com funções igualmente diferentes". Assim, para se chegar a uma educação plurilíngue, não basta

⁴ "O Conselho da Europa é uma organização internacional, fundada em 5 de maio de 1949, com sede em Estrasburgo, França. Tem por objetivo promover a defesa dos direitos humanos e harmonizar as práticas sociais e jurídicas em território europeu" (LISBOA, 2015, p. 1003).

⁵ Do original: "(...) *of the language communication and cultural interaction skills of a social player who, at various levels, masters several languages and has experience of several cultures*" (CANDELIER et. al, 2004, p. 17).

diversificar a oferta de línguas na escola, mas deve-se expandir o conhecimento linguístico e cultural individual do estudante partindo do seu contexto familiar para a escola e para a sociedade e, posteriormente, também para outras culturas, mantendo uma diversidade linguística e uma relação de interação com as línguas. Conforme consta no Conselho da Europa (2001, p. 23), em uma abordagem plurilinguística, “(...) línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem”.

Uma abordagem plurilíngue pode, assim, valorizar uma aula que apoie a competência plurilíngue e pluricultural, fazendo com que o estudante possa se sentir autoconfiante e consciente com e do seu conhecimento e da sua capacidade com outras línguas. Nessa abordagem, as competências plurilíngues e pluriculturais são ampliadas em aula na medida em que há a integração de línguas e culturas. Além disso, o trabalho a partir de uma abordagem plural promove o desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva.

Além da Conscientização Linguística, há duas outras abordagens plurais. Segundo Candelier et al. (2004), há pelo menos três abordagens plurais: 1) a *language awareness* (“Conscientização Linguística”) de Candelier e Candelier et al. (2000, 2004, 2008), que tem como objetivo despertar os alunos para as línguas, sua diversidade e suas funções; 2) a Intercompreensão, com foco nas *Sieben Siebe* (“As Sete Peneiras”), que propicia um melhor aprendizado de línguas da mesma família linguística a partir da valorização das suas semelhanças e percepção das diferenças, propostas por Hufeisen e Marx (2007); e 3) a Didática Integrada, de Hufeisen e Neuner (2003), cujo objetivo é construir sobre a primeira língua do aluno o acesso a uma primeira língua estrangeira e, a partir dessas duas línguas, facilitar a porta de entrada para a segunda língua estrangeira. Apresento, nas seções a seguir, a abordagem Conscientização Linguística e sua relação com a Teoria Sociocultural, bem como as abordagens Intercompreensão e Didática Integrada e suas contribuições para o ensino/aprendizado de língua estrangeira.

3.1 A CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO/APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E PARA A SOCIEDADE

A abordagem plural Conscientização Linguística (CL), conhecida em inglês como *language awareness*, foi iniciada por Eric Hawkins e outros pesquisadores nos anos 80, na Inglaterra, em função do baixo nível de letramento dos alunos na língua materna e nas línguas estrangeiras (ALTENHOFEN; BROCH, 2011). Já na época, os pesquisadores tinham como objetivo despertar os alunos para as diferentes línguas, tanto pelo viés cognitivo quanto emocional, assim como para a aceitação dos diferentes grupos étnicos presentes nas escolas. Para Hawkins (1999), o foco do professor devia ser o ponto de vista do aluno: dever-se-ia abrir espaço para os questionamentos dos alunos sobre o funcionamento das línguas e a sua função na sua vida, considerando não somente os aspectos cognitivos, mas também os sociais, culturais e políticos. Para o pesquisador, o ensino, tendo em base a abordagem *awakening to languages*, constituiu cinco passos: a) igualdade de oportunidades na aprendizagem da língua materna; b) conscientização linguística no currículo; c) educação da audição, desenvolvendo competência de percepção oral; d) percepção das diferenças entre as línguas como algo interessante e não ameaçador; e) aprendizagem de como aprender a língua estrangeira.

Essa abordagem integral, nas aulas, as línguas dos alunos, por exemplo, não somente aquela ensinada na escola (CANDELIER, 2008), tendo como objetivo despertar os alunos para as línguas, tanto as línguas que os estudantes aprendem na escola, mas outras aprendidas fora dela, sua diversidade e suas funções. Da perspectiva dessa abordagem, o repertório linguístico do aluno não pode ser ignorado, já que as experiências da primeira língua podem ser essenciais para a aquisição da LE. Assim, percebemos a intenção de se modificar a atitude em relação às línguas da sua comunidade e de despertar o interesse sobre as culturas em geral. Além disso, essa abordagem pretende potencializar a habilidade metalinguística, fator de suma importância quando se fala de CL.

A *Association for Language Awareness* (ALA – Associação para a Conscientização Linguística) define a CL como uma estratégia direcionada para a percepção de sistemas linguísticos parecidos e potencialização da metalinguagem. Segundo a associação, Conscientização Linguística é “um conhecimento explícito sobre a língua, uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem de

línguas, no ensino de línguas e no uso de línguas”.⁶

Em contrapartida a uma definição mais relacionada somente aos aspectos metalinguísticos, Hélot (2006) acredita em um trabalho que possa ser desenvolvido nas escolas com reconhecimento e respeito para com as línguas do estudante. Ainda, para ele, a CL não se trata de dar mais poder àquelas línguas que já o possuem, mas transformar o conhecimento dos alunos em algo a ser reconhecido e em uma ferramenta. Para esta autora, a CL não é uma nova disciplina a ser introduzida nas escolas; ela deve ser vista como uma abordagem interdisciplinar, que incentiva uma percepção da diversidade linguística no mundo social em que o indivíduo vive e uma postura positiva frente às línguas, independentemente do prestígio que elas possuem.

Candelier (2000) apresenta uma definição de Conscientização Linguística que abarca tanto os aspectos de representatividade das línguas, quanto os aspectos metalinguísticos e metacomunicativos. Para o autor, essa abordagem contribui para efeitos positivos nos alunos em três dimensões:

- a) a promoção de uma atitude positiva frente às línguas, como a abertura à diversidade linguística e cultural;
- b) o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas/metacomunicativas (observação e raciocínio) e o desenvolvimento de competências linguísticas de línguas da escola ou não;
- c) o incentivo a uma cultura linguística que ajuda os alunos a entender um mundo plurilíngue e pluricultural.

Hélot (2006), Lourenço e Andrade (2011), Käfer (2013) e o programa Ja-Ling (2000) coordenado por Michael Candelier apresentam estudos que abordam a promoção de uma atitude positiva frente às línguas. Nesse sentido, os trabalhos incentivam a tolerância e a compreensão para as línguas e culturas que são diferentes daquelas dos estudantes envolvidos no processo da conscientização linguística. Esses trabalhos apresentam ou promovem uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, e serão apresentados nas seções seguintes.

No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e metacomunicativas, pesquisas conduzidas por Lourenço e Andrade (2011), Broch (2012), Käfer (2013) e pelo projeto Ja-Ling afirmam que a realização de atividades

⁶ Do original: *We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.* Disponível em: <http://www.languageawareness.org/?page_id=48>. Acesso em: 3 de junho de 2018.

que envolvam a Conscientização Linguística, nas aulas de línguas estrangeiras, potencializa as formas de percepção das línguas. Essa percepção pode ser incentivada através da comparação entre línguas, ressaltando suas semelhanças e diferenças. Então, por meio desse novo conhecimento adquirido, a aprendizagem de línguas é facilitado.

Para Candelier et al. (2004), a CL pode ser compreendida como uma nova porta de entrada para as línguas, pois ela não visa somente a desenvolver as habilidades de ouvir, analisar e aprender as línguas, como também ampliar a exposição a uma gama de línguas e culturas. Em se tratando de contribuição para a diversificação da escolha dos alunos das línguas, tem-se como proposta estimular a confiança e a curiosidade para o que é diferente e, assim, ajudar na escolha da língua que os alunos querem aprender – além de colaborar no acesso ao conhecimento a outras disciplinas.

Nas escolas, essa abordagem pode servir de apoio para o ensino e a aprendizagem de línguas, pois ajuda a desenvolver o conhecimento e as atitudes necessárias para a comunicação, sendo que cada língua contribui para a aprendizagem de outras línguas. O Conselho da Europa (2001) entende a abordagem CL como uma preparação para a aprendizagem de línguas, fomentando o interesse e a curiosidade para línguas e estimulando a confiança na sua própria aprendizagem,

para desenvolver a confiança do aprendiz em sua própria habilidade de aprendizagem, em suas habilidades em observar/analisar línguas, independentemente de qual língua, a habilidade de confiar na compreensão de um fenômeno em uma língua para entender mais completamente – através da semelhança ou contraste – um fenômeno em outro⁷ (CANDELIER et al., 2004, p.19).

O Guia para o Desenvolvimento das Políticas de Educação Linguística na Europa (BEACCO; BRYAM, 2007) define a CL como uma educação plurilíngue. Para Candelier et al. (2004), uma educação plurilíngue procura desenvolver não somente as línguas, mas busca promover o desenvolvimento de uma percepção favorável frente a línguas, sua diversidade e culturas, contribuindo para o entendimento do mundo em que alunos vivem e viverão no futuro. Essa educação pode englobar

⁷ Do original: "(...) to develop the learner's confidence in his or her own learning abilities, his or her skills in observing/analysing languages, whatever they may be, the ability to rely on an understanding of a phenomenon in one language to understand more fully – through similarity or contrast – a phenomenon in another" (CANDELIER et. al, 2004, p.19).

também línguas e culturas alofones de alunos imigrantes ou não. Também integra uma parte da abordagem intercultural.

Trabalhando com essa abordagem em uma aula de LE, podemos não só desenvolver nos alunos uma reflexão sobre as línguas e sobre diversas culturas, como também propiciar a oportunidade de se relacionar com outras áreas que são genuínas de outras disciplinas. Segundo Candelier et al. (2004), essa abordagem propicia a interdisciplinaridade em aula. Para o referido autor (2004, p. 20),

examinar os lugares onde as línguas que encontramos são faladas nos leva à geografia; descobrir palavras emprestadas de uma língua para outra ou o parentesco entre as línguas leva-nos à história; manuscritos levam à caligrafia e às artes plásticas; a leitura de figuras, à matemática; provérbios, ao estudo do ambiente natural; etc. Sem mencionar o papel das atitudes abertas na educação cidadã.⁸

Todos podem aprender juntos em escolas onde há crianças imigrantes na Europa, em escolas brasileiras em que há alunos que falam línguas minoritárias e em escolas onde há uma diversidade linguística grande. Nesse aspecto, conhecer sobre a cultura e língua dos outros é importante para entender melhor o ponto de vista do outro. Mesmo em uma escola em que não haja alunos imigrantes, refugiados, ou falantes de línguas minoritárias, há uma grande presença de diversas culturas e línguas, e é relevante aprender a respeitá-las, conhecendo um pouco dessas culturas e línguas.

Esses propósitos visados pela Conscientização Linguística o são também pela Abordagem Intercultural. A CL é uma parte integrante dessa Abordagem Intercultural, porém a CL tem suas próprias características:

- Tem um fundamento linguístico, levando em conta que uma língua é um meio para acesso à cultura e acesso à comunicação e aos meios sociais, nas quais as línguas atuam.
- Pretende propor atividades relacionadas à diversidade e instigar a aceitação positiva frente à diversidade linguística e cultural.
- Ressalta a importância de apresentar a diversidade de línguas como algo normal.

⁸ Do original: “*examining the places where the languages we encounter are spoken takes us to geography; discovering words borrowed from one language to another or the kinship between languages takes us to history; scripts, to calligraphy and plastic arts; the notation of figures, to mathematics; proverbs, to the study of the natural environment, etc. Not to mention the role of open attitudes in citizenship education*” (CANDELIER et al., 2004, p. 17).

A Abordagem Intercultural preocupava-se no início principalmente com as situações que ocorriam em relação aos alunos e línguas dos imigrantes, para posteriormente, trabalhar também com questões que envolviam a diversidade linguística no seu âmbito mais completo.

Enquanto a abordagem intercultural, particularmente no início, limitou-se às questões levantadas pela presença na escola de alunos imigrantes, a conscientização linguística se posicionou, desde o início, no nível geral de todas as diversidades linguísticas, seja qual for seu status (CANDELIER et al. 2004, p. 22).⁹

A abordagem Conscientização Linguística tem semelhanças não somente com a abordagem intercultural, mas também com a Intercompreensão e Didática Integrada que são discutidas ainda neste capítulo. Para mais, a CL apresenta relações com a Teoria Sociocultural. É importante considerarmos essa teoria ao se trabalhar com abordagens plurais, em especial com a CL. Por isso, elucidamos algumas características na seção a seguir, assim como apresentamos relações entre essa abordagem e a Teoria Sociocultural.

3.1.2 A Teoria Sociocultural e a Conscientização Linguística

Em virtude de as abordagens plurais proporem trabalhar, nas escolas, duas ou mais línguas ao mesmo tempo, em atividades pedagógicas em sala de aula mediadas, a princípio, pelo professor, e proporem resgatar a aprendizagem com línguas do contexto social e familiar do estudante, a fim de estabelecer uma consciência da linguagem, podemos relacionar o ensino de acordo com abordagens plurais, neste trabalho com mais foco na conscientização linguística, com a Teoria Sociocultural originada a partir do estudo do psicólogo russo Vygotsky. Para Paiva (2014), a aquisição da língua, nessa teoria, ocorre através de um processo situado contextualmente, em que a participação do indivíduo, cultural, linguística e historicamente, auxilia no desenvolvimento do processo cognitivo. Contextos familiares, sociais e institucionais, como a escola, proporcionam tal aprendizagem (LANTOLF; THORNE, 2007).

⁹ Do original: “*Finally, while the intercultural approach, particularly at the beginning, confined itself to issues raised by the presence at school of immigrant pupils, the awakening to languages has from the very outset positioned itself at the general level of all linguistic diversities, whatever their status*” (CANDELIER et al., 2004, p. 22).

Quatro conceitos são fundamentais na Teoria Sociocultural: a Mediação, a Regulação, a Internalização e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A mediação é muito importante, pois, segundo essa teoria, toda atividade humana é mediada por artefatos culturais, sejam eles materiais/físicos, direcionados para o mundo externo, ou simbólicos, que são direcionados para o mundo simbólico (Lantolf e Thorne (2007). Para os referidos autores (2007), os artefatos materiais servem como uma mediação entre os humanos e o seu mundo social e material. Exemplos desses artefatos podem ser o martelo, a faca, o celular, o livro, o computador etc. Eles dão muito mais capacidade aos humanos de realizar determinada atividade, do que se o estivessem fazendo sozinhos. Pensando a mediação na abordagem Conscientização Linguística, tarefas recebidas pelos alunos com propostas de sensibilização linguística podem servir de mediação para o entendimento e para a aceitação da diversidade linguística. Essas tarefas ajudam a ampliar os conhecimentos das línguas dos alunos, possivelmente melhor do que se eles não estivessem amparados por essa mediação.

Os artefatos simbólicos são instrumentos culturais de nível mais elevado que os materiais e são empregados na mediação da nossa atividade cognitiva, podendo ser, segundo Lantolf, Thorne e Poehner (2015), a linguagem, a alfabetização, o sistema numérico, a categorização, a racionalidade e a lógica. Além disso, para os autores, esses artefatos nos auxiliam a realizar tarefas, nos permitindo prestar atenção a algumas coisas ao invés de outras, ajudando na tomada de decisão e em um planejamento que utilize o raciocínio como ferramenta, por exemplo.

A linguagem é um artefato cultural muito importante e poderoso, pois pela linguagem nos relacionamos aos contextos no nosso entorno. Ela nos permite fazer referência a eventos distantes na história e no espaço e fazer conexão com outros seres humanos e com o mundo. Segundo Paiva (2014, p.128), para Vygotsky “não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social” e, ainda, “a linguagem tem papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta de mediação”. Nesse sentido, a abordagem CL propicia que os alunos façam referência aos seus conhecimentos linguísticos, trazidos da sua experiência de vida e de sua história cultural. Eles utilizam a linguagem para entender melhor outras culturas e outras línguas, sendo a língua, ao mesmo tempo, um meio e um objeto para a sua aprendizagem.

Há, também, um uso interno, ou a fala privada, que auxilia no desenvolvimento da língua. Para Vygotsky, segundo Paiva (2014), é nessa fala privada que a

aprendizagem é autome-diada, como uma fala egocêntrica, interiorizada, em forma de reflexão. Ao aprendermos a nos comunicar socialmente, utilizamos padrões do discurso social, mas aprendemos também a nos comunicar internamente, mediando a nossa atividade mental. E é nessa fala interna que surge o pensamento. Essa mediação é uma ferramenta simbólica, é utilizada, por exemplo, na organização de atividades, no auxílio de resolução de problemas ou no controle da autorregulação. Essa autome-dição pode ser fomentada através da CL, que incentiva o desenvolvimento autônomo e a reflexão do estudante ao propor uma conscientização sobre como acontece a aprendizagem de línguas a partir do seu conhecimento e a partir de estratégias de aprendizagem que podem ser exercitadas para ser utilizadas de forma independente.

Outra forma de mediação da Teoria Sociocultural é a regulação. Conforme Lantolf e Thorne (2007), quando crianças aprendem determinada língua, as palavras servem para denominar objetos e ações específicos. Além disso, porém, elas servem para reconfigurar nossa percepção biológica em termos de percepção cultural e conceitos. O condicionamento do desenvolvimento pode estar condicionado por, conforme os autores, três estágios: por objetos, pelo outro e por autorregulação. Nos anos iniciais da criança, a capacidade de regular suas ações linguisticamente acontece na participação de atividades que são primeiramente reguladas por outros. Ao fim desse processo, espera-se que a criança alcance a autorregulação.

Primeiramente, a criança, para pensar, utiliza ou é controlada por objetos. Nesse estágio de 'regulação por objeto', os objetos ajudam, portanto, a regular sua atividade mental. Um exemplo de uso de objetos que auxiliam na aprendizagem de línguas estrangeiras seriam as estratégias de aprendizagem, ou seja, estratégias sobre como se aprendem línguas – como, por exemplo, cartelas de memória com nome da palavra e tradução, vídeos, música, uso de *softwares* com aplicativos de aprendizagem etc. Essas estratégias incentivam a reflexão sobre a aprendizagem, fazendo, assim, parte da abordagem CL.

Nesse sentido, no caso de aprendizagem de uma L3, também a L1 ou a L2 do aluno pode ser uma regulação para o desenvolvimento dessa L3 – como é o caso do nosso contexto estudado, em que os aprendizes de língua alemã podem se utilizar da língua materna português e da língua inglesa (L2) para mediar a aprendizagem da língua alemã (L3). Nesses casos, o professor pode utilizar estratégias ou pode também incentivar os próprios alunos a usá-las – por exemplo, tornando consciente a

possibilidade de eles recorrerem ao vocabulário já conhecido em outras línguas para a aprendizagem da nova.

O segundo estágio é a regulação da aprendizagem por outro. Essa regulação ocorre por meio de uma mediação por um especialista, como pais, familiares e professores, através de diferentes tipos de assistência, como *feedbacks* negativos ou positivos, de forma implícita ou explícita (PAIVA, 2014). Quando o professor deixa explícitas as semelhanças entre as línguas do contexto do aluno, quando ele valoriza os pré-conhecimentos linguísticos dos aprendizes e media uma reflexão desses conhecimentos frente a uma cultura de respeito à diversidade cultural e linguística, como é o objetivo da CL, o aluno passa a ter uma mediação regulada por esse especialista. Ao deixar explícito e conscientizar essas semelhanças, o especialista auxilia no desenvolvimento da língua, até a assistência chegar a ser bem implícita, como veremos que ocorre no estágio a seguir. Segundo Lantolf (2002, apud PAIVA, 2014),

O desenvolvimento de segunda língua ocorre em uma sequência de estágios nos quais a mediação necessita ser bastante explícita até o ponto em que apenas a assistência implícita, incluindo a mera presença do especialista, seja suficiente para o aprendiz utilizar a língua de forma adequada.

Por fim, no terceiro estágio, denominado de “autorregulação”, os estudantes conseguem exercer atividades com pouca ou com nenhuma mediação de outros. Para os referidos autores, ocorre neste estágio um processo de internalização, que se dirige de uma assistência externa a uma interna. Eles afirmam que ser um usuário proficiente em uma língua é ser autorregulado. Segundo Lantolf, Thorne e Poehner (2015), essa autorregulação não é estável, sendo necessário, às vezes, que o indivíduo entre em contato com os outros estágios do desenvolvimento novamente – como no caso desse indivíduo necessitar muito de um objeto (um dicionário ou o auxílio de outra pessoa).

Já a internalização propicia que um artefato cultural, como a linguagem, por exemplo, tenha uma função psicológica. Ela reorganiza a relação entre o ambiente social e os indivíduos. Segundo Lantolf, Thorne e Poehner (2015), ao contrário de Piaget, que afirmava que o desenvolvimento é biológico, de dentro para fora, se processando através das funções mentais, para Vygotsky, tudo o que está no exterior do indivíduo serve como objeto de mediação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da aprendizagem. Para ele, a internalização nos possibilita ter

controle sobre o nosso cérebro. Essa internalização ocorre em dois planos, no interpsicológico e no intrapsicológico, ou seja, primeiramente como algo mais social, para depois ocorrer como algo mais psicológico.

Outro conceito importante da Teoria Sociocultural é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na ZDP, quanto menos o indivíduo precisar da mediação do outro para resolver tarefas, mais estará se desenvolvendo – mesmo que cometa erros, pois estes fazem parte do processo. Nesse sentido, o desenvolvimento caracterizado como ZDP está relacionado com a capacidade de autonomia. Segundo Vygotsky (1978, p. 87), a ZDP é:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema de forma individual, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes.

Ou seja, nós estamos em constante desenvolvimento, quando somente conseguimos resolver determinada atividade, em determinado momento, com a orientação e a assistência de outra pessoa, e, por outro lado, quando, mais tarde, a realizamos de maneira independente, dentro da nossa zona de desenvolvimento. Essa distância entre o desenvolvimento atual e o desenvolvimento a ser atingido é percorrida pelo indivíduo e tem no início da trajetória as tarefas já aprendidas até chegar às tarefas que não faziam parte do repertório de habilidades do indivíduo. Essa transição é mediada pela interação com outros e através da voz interna. Na abordagem CL, o professor precisa mediar a aprendizagem dentro da ZDP do aluno. Nesse sentido, é importante para o professor conhecer o repertório linguístico, cultural e histórico do seu aluno.

Assim, trabalhar a aquisição de uma língua a partir da perspectiva da CL propicia uma aprendizagem colaborativa com atividades mediadas pelo professor (com a função intencional de deixar as semelhanças das línguas em questão explícitas, por exemplo), com interação do grupo, com construção social do conhecimento e através da valorização dos conhecimentos linguísticos, culturais e históricos individual dos alunos. Ao trabalhar com essa perspectiva, podemos alcançar a realidade de vida do indivíduo, alcançando as suas experiências, não só o seu contexto escolar, mas também social e familiar, auxiliando no seu desenvolvimento da ZDP.

3.1.3 Projetos de Conscientização Linguística

Em toda a União Europeia, uma das preocupações em relação à Educação que percebemos é a promoção de aprendizagens plurais de línguas, conservando a diversidade linguística e cultural da Europa, consolidando, assim, uma cidadania democrática para o bloco. A partir dessa preocupação surgem estudos e pesquisas. Segundo Candelier et al. (2004), no ano 2000, a fundação *Nuffield Language Inquiry* realizou uma investigação que sugeriu que o Programa de Ação de Educação Nacional da Inglaterra devesse introduzir a conscientização linguística, com conteúdo que concebesse uma ponte entre o ensino do inglês e as demais línguas presentes na comunidade, bem como a aceitação da diversidade linguística.

Além disso, um grande número de programas e/ou projetos surgiu na sequência, tais como programa Sócrates, chamado Evlang, o projeto Ja-ling (Janua Linguarum – CANDELIER et al., 2004) e o programa de sensibilização à diversidade linguística e cultural do projeto Didenheim na França (HÉLOT, 2006). Houve também outros inúmeros projetos, como o projeto em Freiburg na Alemanha, as atividades de conscientização linguística na Suíça e as atividades de consciência fonológica em Portugal (LOURENÇO; ANDRADE, 2011). Também, existiu os trabalhos de investigação *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* na Alemanha e o *Zentrum für Schulentwicklung* na Áustria, nos anos 90 (CANDELIER et al., 2004).

No Brasil, há também pesquisas realizadas na área de CL, como o estudo de Käfer (2013), que trabalhou atividades de conscientização linguística com a língua *Hünsrückisch* e a língua alemã.

A seguir, apresento brevemente alguns programas e pesquisas relevantes realizados tanto na Europa quanto no Brasil, que nos fornecem um melhor entendimento da abordagem plural ‘Conscientização Linguística’ e que também serviram de inspiração para a elaboração das duas tarefas que propomos no capítulo 6.

3.1.3.1 O projeto Evlang

O programa Evlang, abreviação de “Eveil aux langues”, “O Despertar para as Línguas”, foi desenvolvido entre 1997 e 2001. Surgiu com apoio da União Europeia e envolveu Áustria, França, Itália, Espanha e Suíça, com o objetivo de se trabalhar com

a CL em ampla escala durante três anos (CANDELIER et al., 2004). Segundo os autores, as atividades eram focadas em três grandes frentes de atuação a) produzir recursos de variadas áreas de conhecimento que envolviam línguas de todos os continentes; b) oferecer formação continuada a professores, a fim de instrumentalizá-los para aplicar os recursos produzidos nas aulas; c) fazer avaliação quantitativa e qualitativa das aulas realizadas por esses professores com os alunos participantes, o que envolve entrevistas, observações e questionários. A avaliação quantitativa foi realizada com 2000 alunos participantes dos cursos. Houve também uma entrevista com professores e alunos e observação das aulas. Para complementar esse trabalho, foi realizado também questionários com os pais dos alunos e os professores.

Os resultados dessas avaliações com os alunos surgiram de um curso de 35 horas. A pesquisa visava a analisar o interesse dos alunos pelas aulas de conscientização linguística, a sua diversidade linguística e, também, a aceitação dos alunos ao desconhecido. Essa pesquisa também investigou aptidões da linguagem dos estudantes a partir do trabalho da conscientização linguística. Nesse viés, foi analisada, por meio das avaliações com os estudantes, a capacidade de eles discriminarem e memorizarem as línguas através da compreensão oral e textual, com o auxílio de uma desconstrução e construção de textos em língua desconhecida. O interesse e a aptidão para uma compreensão oral depois do trabalho realizado foram confirmados.

A partir do programa, houve uma promoção do interesse dos alunos pelo aprendizado das línguas. Segundo Candelier (2000), tanto os professores quanto os alunos acreditaram que houve uma melhora significativa na sua percepção linguística. Os professores envolvidos acreditaram que os alunos melhoraram suas percepções metalinguísticas, bem como sua abertura ao novo. Já os alunos relataram em suas entrevistas que consideraram o projeto útil.

3.1.3.2 O Projeto Ja-Ling

Um projeto de grande relevância na área do multilinguismo desenvolvido na Europa é o programa Ja-Ling, abreviação do latim *Janua Linguarum* – em português, “a Porta das Línguas”. Ele surgiu no ano 2000 e foi desenvolvido sob coordenação geral de Michel Candelier em 10 países (Áustria, Finlândia, França, Alemanha, Grécia,

Hungria, Polônia, Portugal, Eslovênia e Espanha) em 190 escolas, atingindo da Educação Infantil ao Ensino Médio (CANDELIER et al., 2004).

O projeto teve como grande finalidade trabalhar a diversidade linguística, principalmente nos primeiros anos da vida escolar das crianças. Além disso, o programa tinha o objetivo de desenvolver (1) uma atitude positiva em relação às representações de diferentes línguas e culturas, (2) as habilidades de ordem metalinguística e (3) a autoconfiança nas próprias habilidades do aprendiz (CANDELIER et al., 2004). Para Andrade e Martins (2009), esse projeto didático-pedagógico pretendeu despertar as crianças para novas e diferentes línguas e culturas, trabalhando com uma abordagem plural, como a CL.

O projeto Ja-ling foi bem aceito, principalmente nas escolas com presença de estudantes que falam línguas de imigração. A partir do projeto, os estudantes desenvolveram também habilidades metalinguísticas. O projeto também auxiliou principalmente nas escolhas das línguas a serem estudadas na escola. Nesse programa, os próprios professores das escolas envolvidas no projeto podiam adaptar ou elaborar os materiais didáticos, que giravam em torno de temas como nomes próprios, dias da semana, polidez, sons dos animais (onomatopeias), aliando-os com vídeo/áudio e papel. Em algumas escolas, os professores tomaram iniciativas individuais, em outras, seguiram os materiais do Ja-Ling.

O projeto tinha a pretensão de apresentar as línguas presentes na comunidade escolar aos participantes, através de uma visão mais integral e global do mundo das línguas e de suas comunidades. Nesse viés, eles não precisavam aprender uma língua em particular, mas deveriam ter uma visão mais global das línguas e de sua diversidade cultural e linguística. Segundo Candelier et al. (2004), os materiais didáticos deveriam seguir determinadas características, tais como: a) abordar temas envolvendo a realidade dos alunos e suas opiniões, não sendo limitados a uma cultura específica; b) apresentar riqueza de variedade de línguas, com textos curtos para serem comparados, desconstruídos e reconstruídos; c) deixar espaço para a contribuição dos alunos, durante a realização de tarefas, oportunizando que eles possam trazer suas experiências e conhecimentos linguísticos; d) ser abertos à diversidade linguística, considerando todas as línguas do repertório dos alunos (as línguas faladas por eles em casa, na escola e as línguas estrangeiras; e) abrir-se ao mundo fora da escola, estimulando os alunos a serem autônomos e a procurarem informações em livros, na Internet etc.; f) propor o trabalho cooperativo, que permite

aos alunos desenvolver habilidades para decidir o método do trabalho; g) incentivar o trabalho interdisciplinar e h) considerar os aspectos históricos e culturais do local.

Apesar de o projeto ter sido produtivo, houve problemas, como o pouco tempo disponível nas aulas para a sua realização e a falta de recursos. Por fim, Candelier et al. (2004) questionam a falta de um protocolo que todas as escolas participantes poderiam ter seguido.

3.1.3.3 O projeto em Didenheim

O projeto desenvolvido por Hélot (2006), em Didenheim, na França, se baseia no conceito de conscientização linguística de Hawkins (1999). O projeto aborda as línguas presentes na comunidade, isto é, línguas minoritárias que muitas vezes têm pouco prestígio social, por meio de atividades culturais e linguísticas, envolvendo pais e alunos. O foco em Didenheim não era a consciência metalinguística, mas sim uma dimensão mais cultural, voltada para a educação da cidadania, ressaltando os valores da tolerância e do respeito pela diversidade. O trabalho foi desenvolvido com a colaboração de pais e alunos, e os envolvidos mostraram uma boa aceitação das diferentes línguas da comunidade (HÉLOT, 2006).

Segundo Hélot (2006), grupos de professores de uma pequena escola rural fizeram um projeto de CL, que iniciou para reagir contra o racismo na escola. Posteriormente, os professores de uma escola em Didenheim encontraram crianças que vinham de uma grande variedade de contextos linguísticos e culturais e tinham um contato com um currículo imposto. Ou seja, um currículo em que os professores, os pais e a comunidade escolar não poderia opinar ou co- construir. Os professores, então, decidiram iniciar um projeto sobre as línguas e culturas presentes na escola. Eles usaram essa diversidade como um recurso de aprendizagem a ser compartilhado pelos e com os alunos. Para trazer essas culturas e línguas para dentro da escola, foi solicitado aos pais que participassem do projeto. No total, 19 línguas foram apresentadas por pais de alunos, com a colaboração dos professores. As línguas minoritárias foram valorizadas e receberam o mesmo tratamento que outras mais prestigiadas. E, com isso, o bilinguismo de alguns alunos tornou-se visível.

O projeto envolveu crianças de 6 a 9 anos, monolíngues e bilíngues, com a finalidade de descobrir o maior número possível de línguas e culturas associadas. Como resultado, os professores esperavam uma coexistência mais igualitária de

línguas e culturas na escola. Além disso, os professores desafiaram uma mudança de opinião de que algumas línguas são inferiores a outras. O bilinguismo das crianças, assim, não foi mais visto como *déficit*, mas como um recurso para a vida. Nesse sentido, as línguas minoritárias foram valorizadas não somente na escola, mas também em casa.

Os resultados alcançados através da realização do projeto foram significativamente importantes. No início, as crianças ficaram envergonhadas de usar a sua língua, mas depois ficaram felizes em poder mostrá-la, e começaram a “existir” em sala de aula. Além disso, as línguas minoritárias foram colocadas como foco de um projeto, e isso foi uma forma de reconhecimento para crianças e pais.

3.1.3.4 O projeto de sensibilização linguística para uma consciência fonológica

A pesquisa aplicada de Lourenço e Andrade (2011), realizado em Portugal, apresenta atividades de sensibilização linguística para uma consciência fonológica em diversas línguas, realizadas com um grupo de crianças do ensino pré-escolar.

Foram elaboradas sessões de sensibilização linguística com crianças de Educação Infantil. A proposta do trabalho era fomentar a curiosidade das crianças pelas línguas, a reflexão sobre o seu funcionamento e as atitudes positivas frente à diversidade linguística e contribuir para o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural. As atividades foram construídas a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Foram elaboradas sete sessões: a) na primeira sessão, foi construída uma biografia individual para conhecer quantas línguas as crianças conheciam; b) na segunda, houve o fomento da percepção das crianças sobre os sons de diversas línguas, por meio da audição de músicas infantis em diferentes línguas; c) na terceira sessão foi apresentado aos estudantes onomatopeias de sons de animais; d) na quarta sessão foi discutida com as crianças a tradição da celebração da Páscoa em diferentes países; e) na quinta sessão, os alunos escreveram seus nomes em grego e em hieróglifos; f) na sexta sessão foi feita uma sensibilização através da discussão sobre a potencial extinção de algumas línguas, como de animais; g) na sétima sessão, as crianças participaram de um jogo de revisão dos aprendizados.

Para analisar a consciência fonológica das crianças, os pesquisadores recorreram a um conjunto de testes fonológicos realizados antes e depois das atividades de sensibilização linguística com o grupo de crianças-alvo e um outro grupo

de controle que não participou das sessões, com a mesma faixa etária, nível sociocultural e a mesma quantidade de integrantes. Os testes envolviam questões de classificação, supressão e segmentação silábica e fonêmica. Os primeiros testes mostraram que a diferença de consciência fonológica entre os dois grupos era mínima. Já os resultados dos testes realizados após as sessões de conscientização linguística mostraram que o grupo de crianças que participou das sessões de sensibilização obteve um desempenho significativo, melhorando principalmente nas tarefas que exigiam o domínio da competência fonológica mais aguçada. Em contrapartida, o grupo de controle não apresentou alterações relevantes em relação aos primeiros testes.

Nessa pesquisa, foi perceptível a melhoria da consciência fonológica, além da conscientização com relação a diferenças e semelhanças das línguas – por exemplo, nas línguas românicas, já que as crianças reconheciam a proximidade de palavras como ‘rato’ e ‘raton’, e a distância destas com itens lexicais de línguas germânicas, como o do inglês ‘mouse’. Esse estudo também reforça a importância de trabalhar com a conscientização linguística nas escolas.

3.1.3.5 Estudos no Brasil sobre diversidade linguística e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos multilíngues

Estudos sobre diversidade linguística têm sido realizados também no Brasil nos últimos anos e têm ressaltado a importância de se trabalhar com abordagens plurais e/ou a potencialização dos conhecimentos prévios dos alunos no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Käfer (2013) apresenta em sua dissertação o trabalho com a CL para ensinar alemão-padrão em contextos de contato português-*Hunsrückisch*. O trabalho da pesquisadora teve por objetivo promover a pluralidade linguística e atitudes positivas dos alunos para com as línguas do seu contexto, que, no caso do estudo, são as línguas minoritárias, principalmente a língua *Hunsrückisch*. O *Hunsrückisch* é uma língua brasileira de imigração de base germânica, trazida pelos imigrantes alemães a partir do século XIX e modificada ao longo das décadas, principalmente pelo contato com o português e pela necessidade de adaptação lexical ao contexto brasileiro (PUPP SPINASSÉ, 2016).

O trabalho também apresenta contribuições para o despertar das línguas e culturas locais. Para atingir o objetivo, Käfer (2013) testou, em duas escolas do interior

do Rio Grande do Sul, atividades elaboradas com base nas atividades desenvolvidas em Portugal do supracitado Projeto Ja-Ling e em atividades do projeto LALE¹⁰. As atividades desenvolvidas envolveram a) a sensibilização para a origem e a cultura do outro, conhecendo a origem dos alunos a partir do seus sobrenomes; b) a percepção em relação a diferentes línguas faladas no mundo, através de um trabalho com músicas; c) uma reflexão sobre as semelhanças e as diferenças entre diferentes línguas, através da comparação de palavras em uma atividade lúdica; e d) uma reflexão sobre as relações afetivas que se pode ter com as línguas, despertando a autoconfiança a partir de uma análise do próprio repertório linguístico.

Apesar de a pesquisadora não ter conseguido mostrar, segundo ela, a reflexão promovida nos alunos, eles demonstraram interesse na realização das atividades. Além disso, essas atividades englobaram a diversidade linguística das turmas e isso demonstra que é possível trabalhar com a CL em sala de aula. Essa pesquisa teve grande aceitação da comunidade local, o que é importante, pois demonstra que a os pais, professores e alunos estão abertos a trabalhos com abordagens plurais.

Com a abordagem Conscientização Linguística apresentada e discutida, percebemos a importância de se trabalhar em aula com um diálogo a favor da interculturalidade e da diversidade linguística. Os projetos e estudos sobre Conscientização Linguística na Europa e no Brasil reforçam a importância dessa abordagem. O que todos esses projetos têm em comum é que se faz importante cada vez mais no currículo um ensino mais plural. Hawkins (1999) postula que se precisará cada vez mais estar presente nas escolas um currículo de língua estrangeira que dê mais atenção à comparação entre as línguas e a como se as aprende. Além disso, para o autor, será cada vez mais importante haver nas escolas um incentivo da conscientização do estudante a respeito da comparação da língua estrangeira com sua língua materna.

Trabalhar com CL é, nesse viés, muito importante também nos contextos de imigração do sul do Brasil, conforme apresentado no estudo de Käfer (2013). Muitas vezes, os alunos de descendência alemã frequentam escolas onde as línguas faladas em casa não são levadas em consideração em aula. É o caso de alunos de descendência alemã, falantes de *Hunsrückisch*, que têm um efeito facilitatório na

¹⁰ Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (KÄFER, 2013)

aprendizagem da língua alemã, como mostra o estudo de Pupp Spinassé (2005). Os resultados desses projetos foram muito positivos, pois conseguiram valorizar os repertórios linguísticos dos estudantes envolvidos e incentivaram a promoção de atitudes positivas à diversidade.

Além disso, os projetos tiveram grande relevância no desenvolvimento de uma consciência linguística nos alunos e, em alguns casos, também nos pais, como demonstra o estudo de Hélot (2006). Essas pesquisas mostram, também, como trabalhar com a abordagem CL em ambientes mais ou menos plurilíngues pode fomentar a promoção de reflexão sobre as línguas do contexto do aluno. As pesquisas aqui apresentadas demonstram também como a CL pode proporcionar o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas, metacognitivas e metacomunicativas e o desenvolvimento da competência plurilíngue e intercultural ao longo da vida.

Por fim, vemos a importância de se trabalhar a CL, tendo por base o conhecimento da Zona Desenvolvimento Proximal do aluno, que é única e contínua para cada indivíduo, assim como sua bagagem linguística e cultural. A CL em relação à Teoria Sociocultural, propicia a aprendizagem de uma língua de forma colaborativa, em que os indivíduos podem aproveitar, compartilhar e refletir sobre os seus conhecimentos linguísticos e culturais. Assim, eles podem desenvolver a língua através dessa interação mediada pelos seus professores e de experiências ocorridas em seu contexto histórico, social, material e cultural.

3.2 A INTERCOMPREENSÃO

Outra abordagem plural que discuto e apresento, neste capítulo, é a da intercompreensão entre línguas que se inter-relacionam. Foi relevante nós compreendermos também essa abordagem para a elaboração das perguntas do questionário dos estudantes, bem como compreender a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A Intercompreensão teve origem na Linguística Contrastiva dos anos 90 (TAVARES; OLLIVER, 2010), que comparava duas ou mais línguas a fim de utilizar os resultados dessa comparação para o ensino e aprendizagem das línguas. Em virtude de diferentes projetos realizados na área com línguas faladas pelo estudante, ou por meio de estudos de línguas tipologicamente parecidas, a noção de

intercompreensão tornou-se mais complexa, estendendo-se não só a dimensões interlinguísticas, mas também a extralinguísticas. Nesse sentido, a comunicação não-verbal também faz parte do todo para a Intercompreensão. Os dados não verbais podem compensar uma falta de significado nos dados linguísticos (CAPUCCHO, 2010). Segundo Candelier et al. (2004, p. 18),

[a intercompreensão] consiste em trabalhar, paralelamente, com várias línguas da mesma família, independentemente de ser a família de línguas a qual pertence a língua do próprio aprendiz (ou a língua da escola) ou a família de uma língua que ele ou ela já tenha aprendido.¹¹

Segundo essa noção, ao utilizar os conhecimentos que possui de uma das línguas de uma família, o falante pode compará-la com as estruturas e vocabulário comuns com outras línguas da mesma família, ou seja, línguas tipologicamente próximas a ela. A Intercompreensão, assim, é baseada nas muitas semelhanças presentes dentro de uma mesma família linguística, contribuindo na formação de uma conscientização linguística sobre elas. Segundo Bär (2009, p. 25) “a intercompreensão se baseia nas diversas semelhanças das línguas dentro das respectivas famílias linguísticas e tenta, através da conscientização sobre essas semelhanças, amenizar as diferenças no nível individual dos falantes”¹².

Nessa abordagem, as competências discursiva, linguística e metalinguística, estão em foco principal, mobilizando, em um contexto de ação comunicativa, conhecimentos multidimensionais. Simões (2007) entende a Intercompreensão como uma competência de gestão do repertório linguístico e comunicativo do indivíduo, uma comunicação que almeja a relação/interação inter-sujeitos.

Como mencionado, a competência discursiva está na base no processo de Intercompreensão. Com base nessa competência, há três dimensões nas quais os conhecimentos são necessários e nas quais eles se organizam de forma a serem utilizados na ação: a dimensão linguística, a dimensão textual e a dimensão

¹¹ Do original: “*This consists of working in parallel on several languages of the same family, regardless of whether it consists of the family of languages comprising the learner’s own language (or the language of the school) or the family of a language that he or she has already learn.*” (CANDELIER et al., 2004, p. 18).

¹² Do original: “*Interkomprehension stützt sich auf die vielfältigen Gemeinsamkeiten der Sprachen innerhalb der jeweiligen Sprachfamilien und versucht, durch die Bewusstmachung dieser Gemeinsamkeiten die Unterschiede auf der individuellen Ebene der Sprecher zu überbrücken.*” (BÄR; MARCUS, 2009, p. 25).

situacional. Um indivíduo pode desenvolver uma língua através de contato com textos escritos ou orais, situações essas que oportunizam o aprendizado. Segundo Capucho (2010, p. 93), “face a uma língua desconhecida (ou pouco conhecida), cada indivíduo utilizará conhecimentos de outras línguas (quer do ponto de vista puramente linguístico, quer textual ou situacional), de forma a construir inferências, que lhe permitirão uma aproximação ao sentido”.

As três dimensões sempre se encontram em interação e não são estanques. Os conhecimentos aprendidos na dimensão situacional provêm de toda a experiência interacional do indivíduo. Segundo Capucho (2010), na dimensão situacional é discutido sobre os usos socioculturais, como formas de polidez linguística e pragmática, ligadas a funções dos recursos linguísticos e textuais e à comunicação. Os conhecimentos da dimensão situacional também podem auxiliar no entendimento e na criação de inferências. Os dados provenientes da dimensão linguística são os mais utilizados, pois ela possui conhecimento sobre diferentes sistemas linguísticos, entre eles questões relacionadas à fonologia, à ortografia, ao léxico, à semântica, à morfologia e à sintaxe. Se os dados linguísticos não são suficientes, o aluno pode recorrer à dimensão textual. As representações da dimensão textual são comuns a toda uma variedade de línguas, principalmente daquelas que possuem um mesmo sistema de escrita.

Além disso, o trabalho a partir da Intercompreensão, como toda abordagem plural, também tem como objetivo fomentar a diversidade linguística e cultural e promover aprendizagens plurilíngues. Andrade (2003) engloba o conceito de Intercompreensão também com características da CL em relação à valorização dos conhecimentos linguísticos dos aprendizes. Para a referida autora, na Intercompreensão, o indivíduo é incentivado a valorizar o que ele sabe de uma ou mais línguas para ajudar na aquisição de outras, tornando-o, assim, um aprendiz mais integral, tanto nos aspectos linguísticos quanto culturais. Segundo a referida autora,

Uma abordagem didática que parta do conceito de intercompreensão pode definir-se como aquela que tenta transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende levar os aprendizes a reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-comunicativas, de forma a desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilíngue. (ANDRADE, 2003, p. 16).

Segundo Hufeisen e Marx (2007), a Intercompreensão compreende

conhecimentos que não se limitam somente a competências lexicais, mas também abarca as semelhanças gramaticais e a compreensão de textos. A compreensão de textos faz parte da Intercompreensão entre línguas, focalizando-se nas competências receptivas que o aluno pode adquirir ao ler um texto. O aprendiz é ensinado a passar do entendimento da leitura global entre línguas da mesma família para o entendimento da leitura detalhada. Assim, o processo de exploração de um texto pode ser aprendido e melhorado através da prática.

Em relação à Intercompreensão, nos amparamos, para nossa pesquisa, principalmente em um projeto desenvolvido por Hufeisen e Marx (2007), que se concentra na dimensão linguística através das “Sete Peneiras”. Seu projeto na área de Intercompreensão chama-se EuroComGerm, desenvolvido a partir do conceito EuroCom (vide KLEIN; STEGMANN, 2000), e busca, sob a luz da Intercompreensão dentro da família de línguas germânicas, a aprendizagem mais rápida de línguas da mesma família linguística dos participantes. Nesse projeto, Hufeisen e Marx (2007) adaptaram a técnica das Sete Peneiras, já anteriormente desenvolvidas para as línguas românicas (no âmbito do EuroComRom), para uma Intercompreensão das línguas germânicas.

A estratégia das Sete Peneiras tem esse nome, pois os aprendizes podem extrair o “ouro”, ou seja, o melhor da língua-alvo, através das peneiras (técnicas) que têm por objetivo auxiliar no aprendizado de línguas da mesma família. Trata-se de sete técnicas de leitura que ressaltam os internacionalismos e o vocabulário comum das línguas germânicas, como também pronomes, preposições, estruturas sintáticas e sons, como forma de criar inferências para se compreender uma língua tipologicamente próxima, com a qual, contudo, o aprendiz ainda não teve contato significativo.

Ao se ler um texto, há determinados códigos que são facilmente identificáveis, como números, denominações de lugares e nomes pessoais, cognatos, mas também informações extralinguísticas, como imagens e diagramas. Outras informações podem ser retiradas do texto através da técnica das Sete Peneiras – aliada ao uso do dicionário em algumas passagens. Assim, é possível ler um texto em uma língua desconhecida (mas tipologicamente próxima) e peneirar quantas informações forem possíveis. É evidente que não somente os sete passos da técnica auxiliam na compreensão do texto, mas também outros fatores, como o conhecimento sobre gêneros textuais, informações extralinguísticas e pré-conhecimentos dos aprendizes.

É possível reconhecer informações do texto, mesmo sem entender o que está escrito – até mesmo em línguas que não são da mesma família –, olhando primeiramente para aspectos extralinguísticos do texto, como as imagens, mas também para os números e nomes conhecidos. É possível, também, já se orientar com os pré-conhecimentos de gêneros textuais, como artigos científicos, horóscopos etc.

Para peneirar as informações do texto e, dessa forma, poder compreendê-lo melhor, os autores Hufeisen e Marx (2007) sugerem os seguintes passos para peneirar as informações do texto em alemão:

a) Peneira 1 - Vocabulário (Internacionalismo e Germanismos):

Segundo Hufeisen e Marx (2007), a língua alemã contém elementos provenientes do latim, do grego, do francês e, mais recentemente, do inglês, possuindo também um vocabulário comum das línguas germânicas. Muitas palavras da língua alemã são internacionalismos e aparecerem, principalmente, nas áreas política, economia, ciências, literatura e artes. A sugestão nessa peneira é marcar essas palavras no texto, extraíndo-as.

b) Peneira 2 - Palavras funcionais:

Em textos, há palavras curtas que exercem a função de elementos de ligação textual, como os pronomes, os artigos, as preposições. Nessa peneira, as palavras que pertencem à mesma família linguística são esclarecidas, isolando-as.

c) Peneira 3 - Letras correspondentes:

Alguns vocabulários da língua alemã sofreram alteração ao longo do tempo, tornando-se menos semelhantes às palavras de origem e, por isso, sendo mais difíceis de identificar. Nesse caso, é preciso estudar as correspondências similares encontradas, por exemplo, que o *d* sueco corresponde ao *t* do alemão em *under-unter*. Nessa peneira, formas de correspondência de sons das línguas em questão são fornecidas, para que os aprendizes possam perceber suas relações e seu significado.

d) Peneira 4 - Pronúncia e grafia:

Os sons parecidos também podem fundamentar a descoberta de palavras familiares. Essa peneira se concentra na ortografia e na pronúncia. Assim, se faz necessário incentivar a leitura do texto, para os estudantes entenderem, por exemplo, que o som da letra *v* sueca é o mesmo do *w* alemão, apresentando, assim, soluções ortográficas para escrever os mesmos sons.

e) Peneira 5 - Estruturas sintáticas:

A construção frasal é frequentemente muito parecida nas línguas germânicas. Pretende-se, aqui, identificar estruturas sintáticas idênticas ou semelhantes. É importante tentar identificar as classes gramaticais, como substantivos, preposições etc. Ao fazer constantemente uma comparação, temos um controle das estruturas parecidas.

f) Peneira 6 – Morfossintaxe:

Nesta peneira, concentra-se nos elementos morfossintáticos. É necessário observar as formas de conjugação, as formas de comparação, a formação do plural e a utilização de artigo.

g) Peneira 7- Prefixos e sufixos:

Nesta peneira, ocorre uma identificação de afixos no texto. Listas de prefixos e sufixos das línguas da mesma família linguística podem ser apresentadas. Assim, estudantes podem comparar os prefixos e sufixos equivalentes em outras línguas.

Depois de utilizar todas essas peneiras, os aprendizes podem ter uma percepção dos conhecimentos intrínsecos que já possuem das línguas próximas à sua, as quais, contudo, são desconhecidas. As demais palavras que não foram descobertas através das peneiras podem ser compreendidas no contexto ou elucidadas através do uso de um dicionário. As Sete Peneiras não podem ser vistas como etapas, visto que nem sempre é necessário utilizar todas as peneiras para o processo de descoberta do texto (talvez uma já baste, no caso de textos muito simples e curtos) e que não necessariamente seja preciso seguir a sequência proposta. Para entender um texto de forma mais global, por exemplo, as peneiras 1 e 2 já trazem boas pistas, pois não exigem tanto conhecimento; porém, para entender algo mais complexo, é importante explorar mais as peneiras 3, 4 e 5, por exemplo.

A Intercompreensão certamente é uma estratégia didática do plurilinguismo que pode ser utilizada como apoio para o aprendizado de uma nova língua (L2 ou L3), reforçando os aspectos linguísticos que devem ser considerados num aprendizado de língua estrangeira. Assim, ela é importante para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue.

3.3 A DIDÁTICA INTEGRADA

A Didática Integrada tem por objetivo construir sobre a primeira língua (L1) do aluno o acesso a uma primeira língua estrangeira (L2) e, a partir dessas duas línguas, facilitar a aquisição da segunda língua estrangeira (L3). Hufeinsen e Neuner (2003) desenvolveram uma didática para a aprendizagem de uma língua terciária (L3) – no caso específico de seu projeto, a aprendizagem do alemão como L3 após o inglês como L2.

Os autores supracitados afirmam, em seu estudo sobre o ensino/aprendizagem da língua alemã após a língua inglesa, que a criança, mediante contato precoce com uma primeira língua estrangeira, adquire um conhecimento sobre como se aprende uma língua, além de uma experiência sobre como essa aprendizagem ocorreu e ocorre. Assim, ao iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, a criança não aprende só a língua em si, mas também aprende a conhecer o seu modo de aprender, a lidar com frustrações e a saber suas motivações para a aprendizagem. Quando o aluno tem consciência da sua própria aprendizagem, ele já saberá como estudar determinado conteúdo. Conforme Hufeisen e Neuner (2003), quando o aprendiz aprende a L3, ele já terá experiência de como é aprendida uma língua – como são aprendidas novas palavras, por exemplo. Além disso, o aluno tem a vantagem de já conhecer estratégias de aprendizagem que além de trazer consigo experiências cognitivas e emocionais da sua primeira língua estrangeira.

A didática do ensino/aprendizagem do alemão após o inglês como língua terciária proposta por Hufeisen e Neuner (2003) é composta por cinco princípios:

1) Aprendizagem em que há o desenvolvimento da consciência da linguagem e da consciência da aprendizagem de línguas;

Esse princípio baseia-se em relacionar conscientemente a língua materna com a primeira língua e com a segunda língua estrangeira. Deve-se discutir, em aula, sobre essa relação e incentivar a percepção de como a língua materna e a primeira LE podem relacionar-se com a segunda LE e as seguintes. Ainda nesse aspecto, Pupp Spinassé (2005) afirma que a transferência da língua materna pode ser uma importante estratégia de aprendizagem.

É fundamental, também, conversar sobre as experiências pelas quais se passa ao aprender uma língua, tais como técnicas e estratégias de aprendizagem, e ampliar o leque dessas experiências. O aluno necessita ativar na mente suas experiências

com a aprendizagem. Ativar essas percepções em aula é o desdobramento de competências metacognitivas. Segundo Hufeisen e Neuner (2003, p. 28), reconhecer como as línguas podem ser aprendidas é bastante motivador para a aprendizagem das mesmas.

2) Compreensão como base e ponto de partida para a aprendizagem, apresentando textos integrados que contribuem para o desenvolvimento da compreensão;

A compreensão é um aspecto importante como ponto de partida para a aprendizagem da LE. Compreensão é perceber, ordenar e consolidar na mente conhecimentos da língua materna e da primeira língua estrangeira em relação à segunda língua estrangeira, e ativá-los quando for necessário. Esse processo de compreensão, que é um exercício de perceber, pensar, comparar, interpretar, especular, fazer suposições, classificar e encaixar, está presente na mente do aprendiz. A tarefa da aula é, então, incentivar esse processo para estimular a fala da língua.

Em aula deve-se, segundo esse princípio, apresentar textos integrados que contribuam para o desenvolvimento da compreensão, como, por exemplo, textos sintéticos ou paralelos a textos das línguas estudadas, entre os quais possa haver a comparação, havendo, assim, um trabalho de comparação, tanto de gramática quanto de vocabulário.

3) Orientação do conteúdo, em que o aluno é convidado a trazer experiências de seu próprio mundo e comparar com aspectos culturais do outro e, assim, ver seu próprio mundo de outra perspectiva;

Geralmente, os alunos que aprendem a língua alemã não são mais tão pequenos e já estão entrando na adolescência. Então, o que pode facilitar a aprendizagem da L3 para esses alunos é elaborar materiais para trabalhar com temas, em que os alunos tragam suas vivências, comparando-as com as experiências dos outros, e formando uma opinião sobre o seu próprio mundo. Se o próprio aluno descobre que é útil o que ele aprende, o aprendizado fica mais qualificado.

4) Orientação textual, através da qual há o desenvolvimento indutivo de vocabulário e gramática e de estratégias de compreensão global de textos autênticos;

Esse princípio está relacionado com a compreensão e orientação textual. O trabalho textual é de grande significado, pois ele aparece de vários modos em aula, como, por exemplo, na compreensão de texto, na compreensão auditiva, em imagens,

vídeos, na internet etc. Também aparece nos trabalhos a serem realizados com o texto, como resumos, avaliações, comentários, complementações e interpretações. Nesse sentido, Hufeisen e Neuner (2003) apresentam alguns ideais para a aula para iniciantes de língua alemã após a língua inglesa:

- a) Desenvolvimento indutivo de vocabulário, gramática, pronúncia e ortografia da língua alemã, a partir de uma análise comparativa de textos da língua materna, da língua inglesa e da língua alemã, a fim de ressaltar os fenômenos em comum com a língua estrangeira adicional;
- b) Desenvolvimento de estratégias de compreensão global de textos autênticos que envolvem assuntos que compreendem vocabulário e internacionalismos.

5) Economia do processo de aprendizagem, na qual há a orientação de se concentrar nos inúmeros sistemas linguísticos paralelos, para, através de pontes de transferência, o aluno conseguir se iniciar mais efetivamente na língua alemã.

Conforme Hufeisen e Neuner (2003), geralmente, na aula da segunda língua estrangeira há menos tempo disponível para o seu ensino do que na aula de uma primeira língua estrangeira. O professor, assim, tem o desafio de ensinar a segunda língua estrangeira em menos tempo do que a primeira. No entanto, muitas vezes pode ser esperado que se alcance o mesmo nível nas duas.

Assim, como deixar a aprendizagem mais eficiente em pouco tempo é um desafio para o ensino da língua terciária. Hufeisen e Neuner (2003) fornecem sugestões de um ensino de língua alemã a partir da língua inglesa:

- a) Concentração nas semelhanças dos inúmeros sistemas linguísticos paralelos, considerando a gramática, mas também o vocabulário;
- b) Trabalho do vocabulário que é parecido nas duas línguas sem um grande processo de contextualização. Pode-se confeccionar, ainda, um dicionário bilíngue para agilizar a compreensão de texto;
- c) Desenvolvimento da consciência das diferenças destas línguas estrangeiras em discussões na aula;
- d) Discussão e experimentação, em aula, de eficientes estratégias e de técnicas de aprendizagem;
- e) Desenvolvimento do aprendizado autônomo, trabalhando com dicionários, por exemplo.

A longo prazo, esses cinco processos podem contribuir para o aprendizado autônomo e responsável, tornando os alunos participantes ativos do processo da

aprendizagem.

Para o professor se orientar com esses princípios em sua aula, ele precisa se focar na realidade e nas experiências linguísticas vividas pelo aluno. Expectativas e conceitos sobre a língua-alvo, experiências de aprendizado que os alunos já tiveram com a aula do professor e com outras línguas são importantes para a aprendizagem das próximas. Segundo König (2000, apud HUFSEIN; NEUNER, 2003, p. 16), um conhecimento novo é armazenado mais facilmente na nossa memória se for integrado com conhecimentos já existentes. Dessa forma, nossas experiências com a aprendizagem das línguas sempre vão ser diferentes, pois serão feitas conexões diferentes com outros conhecimentos.

Para Hufeisen e Neuner (2003), é preciso focalizar a valorização dos seguintes conceitos para uma Didática Integrada: conhecimentos linguísticos das línguas anteriores e conhecimentos prévios da língua-alvo; concepções dos alunos sobre as necessidades de uso da língua; experiências da aprendizagem, de como se aprende uma língua; e objetivos a serem atingidos pelos alunos em aula. Assim, uma didática integrada acompanha a aprendizagem integral em relação às experiências linguísticas do aluno, observado seu perfil linguístico.

Wandruska (1979) sugere que todas as pessoas são plurilíngues, pois até mesmo em sua própria língua, o estudante faz variações linguísticas. Nesse sentido, todo o aluno traz consigo conhecimentos plurilinguísticos, alguns com bons conhecimentos da língua ensinada no colégio e/ou de outras línguas que têm muitas semelhanças com a ensinada. Esse plurilinguismo pode ser aproveitado e estendido em aula. Assim sendo, se todos já possuem conhecimentos de línguas, o aprendizado nunca se inicia do zero e, com a nova língua, os pré-conhecimentos linguísticos dos alunos podem ser aplicados (HUFSEIN; NEUNER, 2003).

Conforme os referidos autores, outro aspecto importante ressaltado com essa didática integrada é tornar para o aluno o seu próprio aprendizado consciente. Ou seja, os professores devem propor aulas em que o aluno possa discutir sobre qual tipo de aprendizagem ele possui, como ele faz para aprender e quais técnicas de aprendizagem ele já conhece. Isso ajuda o aluno a se tornar um gestor do seu aprendizado. Assim, estratégias de aprendizagem têm um papel importante na formação da autonomia do aluno. Eles desenvolvem uma independência, através do reconhecimento de técnicas, da compilação, da comparação, da experimentação e da avaliação delas, para, então, chegarem a utilizá-las de forma autônoma.

Uma prática de aprendizagem de línguas significa também uma independência, pois os alunos têm, por exemplo, a capacidade de identificar uma regra gramatical, de formular a sua própria gramática e de memorizá-la de forma independente. Além disso, cada estratégia de aprendizagem deve ser trabalhada levando em conta cada tipo de aprendiz. Conforme Hufeisen e Neuner (2003, p. 90),

quando os alunos administram sua própria aprendizagem de forma independente, planejam-se, organizam-se e avaliam-se. Eles aprendem a como evitar ou reduzir um estresse de uma exigência de um desempenho positivo, organizando automaticamente seu próprio processo de aprendizagem, como também a utilizar as estratégias de aprendizagem no momento adequado. Aumentam sua auto-confiança e melhoram suas habilidades de aprendizagem (...) Eles reconhecem problemas que surgem e sabem como lidar com eles. Isso os impede de desenvolver preconceitos sobre sua própria aprendizagem e torna-os imunes a imagens negativas e ao medo do fracasso.¹³

Assim, é importante sensibilizar o estudante para o aprendizado, tornando-o consciente de como se aprende uma língua. Para tanto, é sugerível falar sobre o processo de aprendizagem e conscientizar sobre suas técnicas na aula de língua estrangeira. Segundo Hufeisen e Neuner (2003), é possível conscientizar o aluno sobre qual tipo de aprendiz ele é, quais são os seus desejos e anseios, as suas motivações. Também é importante falar sobre estratégias de aprendizagem e sensibilizar para aspectos interculturais, relevantes para o respeito de línguas. Ou seja, a didática integrada dá importância tanto para os aspectos comunicativos quanto culturais dos contextos onde as línguas são faladas.

Como já mencionado, a Didática Integrada foi desenvolvida pelos autores Hufeisen e Neuner (2003) para o ensino de alemão após o inglês. Poucos trabalhos além deste deram continuidade nesse mesmo segmento. Um exemplo de Didática Integrada no Brasil é a pesquisa realizada por Pupp Spinassé (2016). A referida autora desenvolveu um trabalho de potencialização dos conhecimentos de *Hunsrückisch* com alunos falantes desta língua minoritária, utilizando-o como uma língua-ponte para o desenvolvimento de competências linguísticas na língua alemã *standard*. O projeto

¹³ Do original: “Wenn die Lernenden ihr eigenes Lernen selbstständig managen, so planen, organisieren, kontrollieren und evaluieren sie es selbst. Sie erfahren dadurch, wie sie Leistungsstress vermeiden bzw. abbauen können, indem sie ihren Lernprozess selbstständig einteilen und zum richtigen Zeitpunkt geeignete Hilfsmittel einbeziehen. (...) Durch die selbstständige Lernkontrolle entwickeln sie sich zum eigenen Lernverstärker, da sie auf diese Weise das Zutrauen in sich und die eigene Lernfähigkeit erhöhen. Sie erkennen auftretende Probleme und wissen, wie sie ihnen entgegen treten können. Auf diese Weise vermeiden sie Vorurteile über ihr eigenes Lernen und sind vor Negativbildern und Misserfolgserwartungen gefeit.“ (HUFEISEN; NEUNER, 2003, p. 90).

de pesquisa (denominado Ens-PH) tinha como base e objetivo elaborar estratégias para o ensino da língua alemã, mas também buscou romper com os preconceitos para com a língua minoritária *Hunsrückisch*. De acordo com a autora, apesar de muitos dos professores serem bilíngues, não se sentiam confortáveis em lidar com a situação do bilinguismo em sala de aula.

Nesse projeto, foi feita uma pesquisa sobre o que os alunos pensam sobre as línguas de seu repertório (em especial sobre o *Hunsrückisch* e o alemão *standard*) e foram realizadas aulas piloto sobre aspectos fonético-fonológicos e lexicais dessas duas línguas. A história, a representação e atitudes em relação ao *Hunsrückisch* e ao alemão *standard* foram trabalhadas, a fim de quebrar paradigmas discriminatórios em relação a essas línguas, impactando diretamente na motivação para a aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, intuito do projeto foi ressaltar as semelhanças tipológicas entre as línguas alemão *standard* e *Hunsrückisch*, com a metodologia denominada “alemão depois do alemão”, possibilitando uma percepção das relações entre as línguas envolvidas e mostrando aos participantes que o conhecimento do *Hunsrückisch* pode facilitar o aprendizado de alemão *standard*, trazendo uma maior autoconfiança ao aluno. Nesse sentido, houve uma valorização e quebra de preconceitos sobre o *Hunsrückisch*, ou seja, também um trabalho sociocultural foi feito paralelamente ao trabalho com elementos puramente linguísticos.

O projeto abarcou fortes características da Didática Integrada, por potencializar o alemão depois do alemão, mas também questões da conscientização linguística, com o apagamento de preconceitos contra a língua minoritária, além de fomentar a intercompreensão, através do trabalho com textos.

Por meio da revisão sobre Conscientização Linguística, Intercompreensão e Didática Integrada, nota-se a importância de se trabalhar com essas abordagens plurais para desenvolver a aprendizagem da L3. Para além disso, as abordagens plurais visam a desenvolver habilidades dos estudantes e respeito para com sua língua e cultura e também para com as dos outros. Ajuda-os a desenvolver a consciência da aprendizagem de línguas, e a percepção das semelhanças e diferenças entre elas. Além disso, contribui para criar e/ou expandir a sua organização, autonomia, administração do seu aprendizado.

A partir dessa reflexão sobre as abordagens plurais discutidas neste capítulo, foi planejado, então, desenvolver uma pesquisa que estivesse relacionada com as

abordagens plurais, com os estudantes e os professores do colégio em que trabalho. Apresento, no capítulo a seguir, as considerações metodológicas deste processo.

4 CONHECENDO O UNIVERSO DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS, PROCEDIMENTO DE PESQUISA E SEU CONTEXTO

Neste capítulo, apresentamos os caminhos percorridos durante a pesquisa e os meios utilizados para responder a nossa pergunta de pesquisa inicial, a saber, como os conhecimentos plurilíngues dos estudantes podem ser aproveitados para potencializar a aprendizagem da língua alemã. Para tanto, iniciaremos com a apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa, assim como sua abordagem de cunho qualitativo. Na seção seguinte, contextualizaremos o local onde a pesquisa foi realizada, os motivos pelos quais nos levaram a escolher esse ambiente para a pesquisa e, na sequência, faremos uma breve explanação do perfil dos participantes. As outras seções trarão o detalhamento da forma de geração de dados: o *design* da pesquisa e a construção dos questionários. Essa elaboração de questionário, apresentada neste capítulo, traz questões que foram pensadas para analisar os participantes. Essas questões também foram propostas para ajudar a melhor conhecer o perfil pesquisado para elaboração das duas tarefas didáticas que serão apresentadas no capítulo 6.

4.1 ABORDAGEM, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

A abordagem qualitativa e exploratória apoiada num estudo de caso foi a estratégia adotada para a condução desta investigação. Optamos por essa abordagem, realizada através de um mapeamento linguístico escolar, para melhor compreender e interpretar os fenômenos do contexto pesquisado. Dentre os participantes desta pesquisa, estão incluídos o corpo docente e discente, além da coordenação de línguas do contexto.

A pesquisa é, em maior escala, qualitativa, pois, conforme Moresi (2003), essa abordagem ajuda não só a identificar questões, mas a entender por que elas são importantes. Assim, esperamos ser possível entender como o aluno administra a sua aprendizagem de línguas dentro e fora do contexto escolar e se eles percebem seu processo de aprendizagem. Além disso, nesta pesquisa, apesar de dispormos como instrumento de questões fechadas em questionários, preocupamo-nos predominantemente com aspectos que não podem ser quantificados, como a

interpretação do contexto pesquisado em observação participante. Apesar de fazermos também uma análise dos dados numéricos, que nos ajudam a determinar o perfil dos participantes, baseando-se nas suas características em comum, a pesquisa é também qualitativa, pois a análise dos dados não é estatística, restrita na análise contida nos números, mas sim qualitativa.

Outro fator importante que levamos em consideração são os riscos da pesquisa de abordagem qualitativa: “Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (DESLAURIERS, 1991, p. 58 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Nesse aspecto, estando diretamente envolvida no campo de pesquisa, por trabalhar no colégio onde ela foi realizada, era necessário me distanciar da função de professora em alguns momentos. Uma das limitações da pesquisa qualitativa pode ser, também, segundo Creswell (2003), a possibilidade de o pesquisador influenciar os dados de acordo com sua opinião pessoal. Busquei, assim, interpretar os dados com mais objetividade, apresentando os recortes das citações dos questionados e do entrevistado. Além disso, entre as limitações com as quais precisei ter cuidado está a generalização dos dados obtidos.

Apoiamos essa abordagem no estudo de caso. Escolhemos esse procedimento, pois é um tipo de pesquisa que investiga grupos específicos e que tem por finalidade conhecer determinada situação de forma aprofundada (FONSECA, 2002). No nosso caso em específico, tínhamos uma pergunta de pesquisa e uma hipótese que representavam uma situação inicial, e essa pergunta e hipótese precisavam ser investigadas e aprofundadas. A nossa hipótese inicial era a de que os grupos de participantes específicos do contexto possuíam conhecimentos prévios da estrutura do inglês e que esses conhecimentos prévios e os de outras línguas poderiam ser usados como estratégia no ensino/aprendizado de línguas do colégio, como o alemão. A partir disso, conseguimos fazer o diagnóstico dessa situação, confirmando ou não a hipótese e proporcionando, assim, todo o desdobramento da pesquisa. A partir desse diagnóstico, podemos propor melhorias para o desenvolvimento da língua:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser

estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Ou seja, o estudo de caso é uma investigação que visa a tratar de forma profunda aspectos de um indivíduo, de uma população, de um ambiente, de uma situação ou de um fenômeno. É a pesquisa de um problema que está acontecendo agora e na vida real. Os objetivos do estudo de caso desta pesquisa são investigar a atividade em relação à gestão de línguas dos participantes e identificar os fatores chave, e não os controlar.

Conforme Yin (2001), há mais versatilidade nos métodos em estudos de caso do que comparados a outros estudos, não existindo assim uma forma única de condução. Nesse procedimento, várias técnicas podem ser combinadas. Assim, um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa é a observação amparada por notas de campo. Essa observação é intensa por eu estar presente no contexto da pesquisa, mas não tão detalhada, por não estar diretamente envolvida com os participantes da pesquisa.

Além disso, realizamos a condução de questionários com estudantes e professores do colégio e entrevistas guiadas por roteiro de perguntas com a coordenação de línguas. A partir deste estudo de caso com os grupos de estudantes, é possível investigar, futuramente, se esse caso se aplica a outros grupos. Para Triviños (1987), no estudo de caso, deve-se haver uma análise crítica, levando o pesquisador a uma tomada de decisões e/ou à proposição de ações transformadoras. Em virtude disso, um dos passos deste estudo foi a reflexão e elaboração sobre possíveis tarefas didáticas de conscientização linguística, propostas para o contexto pesquisado.

Nós temos como suporte para a análise dos dados as abordagens plurais Conscientização Linguística (CANDELIER et al., 2004), Intercompreensão, baseada nas *Sete Peneiras* (HUFEISEN; MARX, 2007) e Didática Integrada (HUFEISEN; NEUNER, 2003). A metodologia de análise qualitativa a ser utilizada na pesquisa para a análise dos dados é a Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2011). Segundo Moraes e Galiazzi (2011), a Análise Textual Discursiva tem como objetivo a desmontagem dos textos, examinando-os em seus detalhes. A partir disso,

estabelecem-se relações entre cada unidade, para, após isso, termos uma nova compreensão da totalidade do texto. Faremos a interpretação da geração de dados a partir de uma leitura aprofundada de cada uma das respostas e anotações com uma análise de conteúdo, codificando as respostas em categorias de respostas (método qualitativo).

Na sequência, apresentamos o contexto estudado e seus participantes, sua história em relação às línguas do colégio, o ensino de línguas atualmente e a forma como as línguas se articulam dentro e fora da instituição.

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Selecionamos para a pesquisa empírica grupos de alunos de um colégio de classe média à alta de uma região nobre da cidade de Porto Alegre, no qual inglês, alemão e espanhol fazem parte do currículo. Desde os seus primórdios, essa instituição de ensino sempre deu grande destaque para o multilinguismo, incentivando o ensino de línguas. Como já mencionei, esse colégio representa uma parte importante da minha caminhada pessoal e profissional, por eu fazer parte do grupo de professores de língua alemã, e foi onde eu percebi, através da prática em sala de aula com os alunos, que era possível aproveitar os seus conhecimentos linguísticos prévios para a aprendizagem de outras línguas. A partir dessa constatação prática e concreta, comecei a me indagar como eu poderia ajudar os alunos a aprimorarem essa habilidade de forma mais proveitosa.

Como nos propomos a conhecer os participantes profundamente, precisamos investigar também a história do lugar onde eles estudam e trabalham para compreender melhor qual é a ideologia do colégio a respeito das línguas e do seu ensino. Conforme Bastos e Jacques (2014, p. 51),

Toda escola tem histórias e toda história está cercada de memórias. Assim, as instituições escolares apresentam grande importância na construção social dessas memórias e revelam traços de tempos passados. Tempos e espaços dos quais as culturas escolares são preciosos e significativos testemunhos para a construção da sua própria história e para a constituição identitária de alunos e professores.

Identidade e memória são, assim, indissociáveis. A partir da história e das memórias, passamos a entender como a identidade dos participantes se constitui e,

também, como as ideologias das línguas do colégio são construídas. A noção do contexto é relevante, pois é uma criação conjunta dos participantes. Para Erickson e Shultz (2002, p. 217, apud SEMECHECHEM; JUNG, 2017, p. 9), “o contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem”. Desse modo, conhecer as questões contextuais podem ser altamente pertinentes para os resultados da pesquisa.

Para a elaboração das seguintes subseções, nos baseamos em livro e artigos sobre a história do colégio (JACQUES, 2013; JACQUES, 2015; ERMEL; JACQUES, 2013), em apontamentos feitos em palestra realizada sobre a história das línguas do colégio por Alice Jacques (2017) e em notas de campo. Apresento na subseção a seguir como as línguas, em especial a língua alemã, perpassa a história da escola.

4.2.1 As línguas na história do colégio

Em 1886, um grupo de imigrantes alemães do Rio Grande do Sul, que havia fundado em 1858 uma sociedade beneficente alemã, fundou uma escola para meninos. A escola era só para meninos filhos de imigrantes alemães e se localizava no centro de Porto Alegre, em salas alugadas da comunidade evangélica. Segundo Jacques (2013), em 1886, essa sociedade de grupo de imigrantes alemães abre o colégio para filhos dos imigrantes alemães, contemplando, na época, 70 meninos. Já nos primórdios, o colégio oferecia para os alunos um currículo para desenvolver competências e habilidades. Na escola, os professores preparavam os estudantes para que eles já com 14 anos tivessem uma boa fluência tanto na língua alemã quanto na língua portuguesa. No currículo, a escola oferecia a leitura, as quatro operações, a escrita, o ensino prático, o canto, o desenho, a geografia, a história universal, a história natural, as línguas alemã, portuguesa, francesa e inglesa, geometria, física, literatura e ginástica. A maioria das disciplinas naquela época era ministrada em alemão, justamente por ser a língua materna dos alunos. O português funcionava como uma língua estrangeira, mas as aulas de geografia, história natural e aritmética também eram ministradas em português nas terceiras e quartas séries do ensino primário.

Em 1895, os fundadores sentiram a necessidade de construir uma sede própria, devido ao aumento no número de alunos matriculados, para atender melhor as demandas espaciais (salas melhores, ambientes maiores) e devido à filosofia seguida pelos fundadores, que buscavam criar uma escola que oferecesse um ensino de

qualidade e preparasse o estudante com competência para a vida. Neste momento, a escola mudou a sua sede para a região norte de Porto Alegre.

Já em 1904 surge, segundo Jacques (2013), todo um movimento da sociedade alemã para criar uma escola de meninas (lembrando que, naquele período, eram escassas as escolas mistas no Brasil). Então, neste ano, foi criada a *Mädchenschule*, a escola só para meninas, para que elas também tivessem a oportunidade de aprender a ler, a escrever, a contar e, também, a conviver com outras meninas.

A escola de meninos e a escola de meninas funcionavam em prédios separados. As meninas ocuparam os prédios onde os meninos estudavam anteriormente, no centro da cidade, enquanto os meninos estudavam na zona norte. Ambos recebiam a mesma carga-horária de aulas e o currículo também era praticamente o mesmo nas duas escolas, formado pelas seguintes disciplinas: língua alemã (marcada por exercícios de leitura, de locução, ditados e gramática), português (que ocorria como uma disciplina separada, com breves noções sobre as palavras e a conjugação de verbos, exercícios de escritas e exercícios orais), francês, história bíblica, cálculos, geometria, história brasileira, história alemã, história natural, caligrafia (na qual era exercitado o alfabeto alemão “gótico”), desenho, música, canto e ginástica. Porém, somente os meninos tinham aula de inglês.

Conforme Jacques (2013), em 1929, a sociedade do grupo dos imigrantes alemães decidiu reunir os rapazes e as meninas em uma mesma escola, com turmas mistas, no mesmo prédio onde os meninos já estudavam. A partir de 1936, a escola introduziu o ginásio, até então existia somente o curso primário. Nessa época, o colégio passa a ter seu nome em língua portuguesa, mantendo sua identidade alemã através do prefixo “teuto”, presente no nome.

Entretanto, com a nacionalização compulsória do ensino em 1938, todo o currículo precisou ser revisto e a rotina da sala de aula sofreu grande impacto. Segundo Jacques (2015), a escola precisou se readaptar, se adaptar a uma nova situação governamental exigida, pois, nesse momento, não somente o colégio, mas todas as escolas deveriam ajustar o seu currículo para que este realmente visasse desenvolver o espírito do nacionalismo. Nesse sentido, havia a preocupação com a formação de um indivíduo que atendesse os princípios das ordens governamentais.

Nesse contexto, surgem a determinação do ensino de (e exclusivamente na) língua nacional (português), a proibição de qualquer outra língua nas aulas e no pátio das escolas e a proibição da circulação de livros em língua estrangeira nos âmbitos

escolares. Isso acarretou transformações no colégio: houve a regulamentação dos feriados, das datas comemorativas e férias, do método de ensino e das práticas disciplinares. Surgiu uma versão nacionalizada em português dos periódicos, que eram os jornais anteriormente escritos na língua alemã com a participação dos estudantes nessas escritas. Inspeções por parte do Governo Estadual e Federal eram realizadas através de visitas e fiscalizações incisivas junto à escola, para averiguar se realmente a instituição estava cumprindo todas demandas que o governo exigia. Além disso, o estatuto da própria mantenedora teve que se adequar à língua portuguesa e, também, o nome da escola sofreu alteração nesse período de nacionalização: em 1942, a expressão “teuto” é extinguida do nome do colégio, que passa a adotar um outro nome em português.

Segundo Ermel e Jacques (2013), em 1962, a escola foi transferida para o bairro onde ela está localizada até hoje. Apenas em 1991, a língua alemã retornou ao currículo do colégio, como disciplina curricular a partir da 4ª série do primeiro grau. A partir do ano de 1996, o Centro de Línguas do colégio se tornou responsável pelas três línguas oferecidas, a língua alemã, a língua espanhola e a língua inglesa.

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, pode-se afirmar que o colégio vem dando uma maior importância à aprendizagem de línguas nos últimos anos. Como resultado disso, o Colégio se tornou, em 2010, a primeira escola de educação básica do Brasil a ser centro autorizado de exames de proficiência de língua inglesa de uma universidade da Inglaterra, dos níveis A1 ao C2 de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas¹⁴. De 2010 a 2017, 7514 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio receberam certificados dos exames de proficiência, dos níveis A1 até o C2. Também na língua alemã, cada vez mais o colégio torna-se uma referência de ensino, com aplicação dos exames internacionais dos níveis A1, A2 e B1, oferecidos pelo Ministério da Cultura da Alemanha. Além disso, desde 2015, o colégio faz parte de uma rede internacional de colégios parceiros em língua alemã, o programa PASCH – Escolas: parceiras para o futuro, que apoia a aprendizagem da língua alemã nas escolas integrantes.

¹⁴ “O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida”. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.19)

Nos últimos anos, o colégio incentivou a formação continuada dos professores, fomentando a sua participação em cursos e, também, em eventos internacionais. A escola, em parceria com um curso de idiomas, oferece curso de capacitação de uma universidade inglesa que certifica professores a ministrarem aula de inglês no mundo inteiro. Assim, os professores podem participar dessa formação continuada, que envolve atividades práticas e teóricas. Há, também, o curso para examinador autorizado do DSD I, denominado *DSD Gold*, do qual uma professora do colégio participou, além de cursos realizados fora do país, que outras professoras de alemão realizaram.

O colégio possui outra unidade de Ensino Fundamental que funciona desde 2006 e oferece bolsas integrais direcionadas a famílias de baixa renda. Nessa unidade, não é oferecida a língua alemã, o que impossibilitou a realização da pesquisa nessa unidade.

Na próxima seção, apresento como as línguas estão presentes atualmente no colégio e como o estudante pode atingir os níveis de proficiência a cada ano escolar. Para a elaboração da seção, utilizei como apoio a entrevista realizada com a coordenadora de línguas do colégio, além de anotações a partir de conversas informais com as professoras de línguas, bem como minhas próprias observações dentro do colégio.

4.2.2 O Ensino de línguas no colégio

As línguas do colégio são estruturadas em seis eixos: expressão oral, leitura e interpretação de textos, aspectos de linguagem, produção escrita, dimensão estático-simbólica e valores. Esses eixos são desenvolvidos a cada nível de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta seção apresenta como as línguas estão presentes em cada nível de ensino, e, por fim, alguns diferenciais do seu ensino no colégio.

A língua inglesa está presente a partir do nível 3 (N3) da Educação Infantil – nível no qual as crianças têm três anos de idade – com carga horária de um período; já nos níveis 4 e 5, há cinco períodos de inglês por semana. Nos 1º, 2º e 3º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos têm dois períodos semanais; do 4º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, são três horas-aula semanais de língua inglesa; e no Ensino Médio, são previstas duas horas-aula semanais. As aulas da

língua inglesa da Educação Infantil contam com muitas atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, contação de histórias, músicas, oficinas de culinária e a utilização de *tablets* com aplicativos específicos para faixa etária. Desde 2015, existe o projeto bilíngue¹⁵ nos níveis 4 e 5, em que todas as crianças desses níveis aprendem inglês diariamente de forma interativa através de músicas, expressão corporal, artes, culinária, jogos, oficinas com *tablets*, histórias e projetos.

No 1º ano do Ensino Fundamental, são trabalhadas, na aula de Língua Inglesa, principalmente a fala e a audição. Nesse momento, a leitura e escrita não são o foco das aulas. Nas turmas do 1º, 2º e 3º ano é desenvolvido o projeto curricular *Maths Project*. Nesse projeto, o conhecimento de língua inglesa é ampliado através da matemática, de modo que as habilidades e as competências dos alunos nessa área do conhecimento são desenvolvidas. Essas aulas são ministradas em um período semanal pela professora de Língua Inglesa juntamente com a professora titular da turma. A partir do 4º ano, o colégio aplica um exame de proficiência de uma universidade da Inglaterra. Do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, as turmas de Língua Inglesa, então, são divididas em grupos, de acordo com os resultados obtidos nos exames de proficiência. Na carga-horária de três períodos semanais, um período é destinado à preparação dos próximos exames de proficiência. Os alunos prestam um exame diferente a cada ano escolar, do 4º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

A aprendizagem da língua alemã é obrigatória do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A partir do 5º ano, os estudantes têm uma hora-aula semanal de língua alemã. Para as aulas de língua alemã do Ensino Fundamental- Anos Finais, as turmas são divididas em dois grupos iguais, por ordem alfabética. As aulas ocorrem no mesmo período e há, portanto, para cada grupo, diferentes professores designados para ministrar a aula. Do 6º ano do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio são oferecidas duas horas-aula semanais de língua alemã. Os alunos que ingressaram no colégio e não possuem conhecimento de língua alemã participam da aula de 'Adaptação', para poderem acompanhar as aulas da língua. No 8º ano, os alunos prestam o exame de proficiência *Internationale schulische Vergleichsarbeit - A1 (IVA1)* e, a partir do 9º ano, os estudantes são convidados a participar das aulas de preparação para o exame *Deutsches Sprachdiplom DSD I - B1*. Essa preparação

¹⁵ O projeto faz parte obrigatoriamente do currículo.

dura de cinco a sete meses em média e conta com quatro horas-aula semanais.

Já no Ensino Médio, os estudantes do colégio têm a possibilidade de ter aulas de Língua Espanhola. Eles precisam optar entre espanhol e alemão no final do 9º ano, e cursam, então, a língua escolhida durante a 1ª e a 2ª série do Ensino Médio, ao lado do inglês, que continua presente no currículo obrigatório. Então, na 3ª série do Ensino Médio, os alunos precisam optar entre espanhol e inglês, em função da preparação para o vestibular. Nesse ano, os alunos de espanhol podem realizar o exame de proficiência Diplomas de Español como Lengua Extranjera – DELE, nos níveis A1, A2 ou B1.

Além disso, no Ensino Médio, os alunos podem atingir o nível mais alto de proficiência em língua inglesa, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. Ainda, na 1ª série do Ensino Médio, os alunos realizam a prova *Internationale schulische Vergleichsarbeit-A2* (IVA2) de língua alemã. Também no Ensino Médio, estudantes da 1ª, 2ª e 3ª série podem participar da preparação para o exame DSD I e prestar esse exame.

Além dos exames de proficiência, também os simulados do *Scholastic Aptitude Test* (SAT) são aplicados, desde 2016, para alunos do Ensino Médio que buscam admissão nas universidades dos Estados Unidos. Segundo a coordenadora de línguas, o SAT é considerado o ENEM norte-americano, e é composto por três partes: matemática, interpretação de texto e redação. Na língua alemã, os alunos aprovados no exame de proficiência DSD I-B1 e que realizam um exame prévio de gramática, compreensão escrita e/ou compreensão oral e produção textual em língua alemã têm a possibilidade de realizar o *Studienkolleg* na Alemanha, que é um curso de preparação durante dois semestres para poder ingressar em uma universidade alemã.

Também em outras frentes a língua alemã é fomentada no colégio: através da Semana de língua alemã, promovida, em todo o Brasil, pelas embaixadas da Alemanha, da Áustria, da Bélgica, de Luxemburgo e da Suíça em parceria com os consulados e parceiros culturais do Brasil; do projeto “Olhos para o Mundo”, que consiste no intercâmbio de estudantes para a Alemanha, mas também para o Canadá, os Estados Unidos e a Inglaterra; o festival de cinema do Centro de Línguas, que é uma atividade que acontece anualmente; além de outros eventos promovidos por parceiros externos, como o concurso de leitura em língua alemã, entre outros, do qual alunos do colégio costumam fazer parte. A partir do 8º ano, os estudantes podem participar de programas de intercâmbio para a Alemanha, o Canadá, os Estados

Unidos e a Inglaterra através do projeto Olhos para o Mundo. Nesses intercâmbios, os alunos têm uma experiência rica em poder utilizar a língua no território de sua origem, desenvolver os seus conhecimentos linguísticos e a autonomia.

Como já mencionado, a escola participa da Semana de Língua Alemã, e, nesse período, cada turma do 5º ao 9º ano, bem como do Ensino Médio realiza uma atividade em relação a aspectos culturais dos países em que o alemão é uma língua oficial. Outro diferencial do colégio em relação às línguas é o Festival de Cinema do Centro de Línguas, que engloba a 1ª e a 2ª série do Ensino Médio. Os alunos produzem um curta-metragem em alemão, inglês ou espanhol, e os melhores são selecionados por profissionais do colégio e por profissionais da área de cinema, para participarem do Festival. Já no Festival, os filmes são julgados por um júri de pessoas ligadas ao trabalho com línguas e/ou com artes visuais e há premiações nas categorias de melhor Direção de Arte, melhor Roteiro, melhor Ator, melhor Atriz e melhor Filme.

Tanto os alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), como os do Ensino Médio podem participar do Laboratório de Aprendizagem de Línguas. Os estudantes que precisam reforçar os seus conhecimentos das aulas de línguas podem participar sob orientação dos professores de laboratório em aulas individuais ou em pequenos grupos. Há também o “Laboratório Preventivo”, desenvolvido no colégio a partir da necessidade de poder colocar alunos de níveis diferentes na mesma turma. Na aula de laboratório do Preventivo 1, indicado para atender alunos com muita dificuldade de aprendizagem, o aluno pode estudar, semanalmente, o mesmo material (folhas distribuídas, trabalhos, páginas do livro, etc.) que será trabalhado na sua turma regular com no mínimo uma semana de antecedência. Já no Preventivo 2, o professor indica estudantes com dificuldade moderada para trabalharem no laboratório os mesmos tópicos abordados na aula regular, mas de forma diferente, também com antecedência.

4.2.3 A articulação das línguas dentro e fora colégio

Muitos alunos do colégio reportam frequentar cursos de línguas (especialmente de inglês e de espanhol) paralelamente às aulas da escola. Além disso, há outros espaços em que eles podem articular e experienciar as línguas, como os espaços virtuais, através de redes sociais e *sites* de busca. Entretanto, as línguas se articulam também dentro do colégio. Segundo Broch (2014), ao entrar na escola, o aluno

poderá, conseqüentemente, ampliar o seu repertório linguístico, através de diferentes contatos com novas línguas ou com os diferentes gêneros discursivos da língua materna, além de uma linguagem específica das diferentes áreas do conhecimento e do repertório linguístico dos professores.

Durante as observações participantes, pude registrar por meio de notas de campo alguns dos momentos que demonstram a percepção dos alunos, professores e pais perante as línguas e como as línguas se articulam dentro do colégio. Apresento algumas dessas situações a seguir:

- a) Em determinado momento, estudantes jogaram um *quiz* no qual deveriam marcar como era a escrita de “queijo” em alemão entre as alternativas *Käse*, *Wurst* e *Saft*. Mesmo sem nunca terem visto a palavra antes, eles conseguem marcar a correta, “*Käse*”, pois segundo eles, era parecido com a língua portuguesa;
- b) Em meio a uma atividade de escrita, em uma turma em que há um aluno novo no colégio, esse aluno compara a palavra alemã *Bäckerei* (padaria), com o sobrenome de um famoso jogador de futebol inglês *Becker*. “É igual ao inglês *Becker*?” Os alunos ao redor ouvem e concordam. Eles não haviam notado isso até o aluno perceber;
- c) Durante a aula de Língua Alemã, alunos comentam que escreveram palavras em alemão na prova de inglês;
- d) Ao entrar na troca de período de aula, alunos cantaram *Despacito*;
- e) Uma professora comentou, durante as observações, ter visto estudantes conversando entre si em inglês no corredor do colégio. Segundo a professora, que ficou positivamente impressionada com a cena, “estavam falando naturalmente em inglês entre si e não estudando”;
- f) Não somente os alunos, mas também professores e pais, por algumas vezes, falam em outras línguas diferentes do inglês. Ocasionalmente, professores e pais cumprimentam um funcionário do colégio falante de francês nessa língua. Já professores de inglês falam entre si geralmente em inglês e as de alemão em alemão;
- g) Professoras de inglês falaram em alemão durante uma atividade realizada com todas as professoras de línguas;
- h) Após o envio de questionários do mapeamento linguístico escolar para o corpo docente, professores de diversas áreas comentaram, na sala dos professores,

palavras que conhecem em alemão (“Ah, ‘bom dia’ eu sei, pois ouço a professora falando”) e, ao não conseguirem se lembrar de alguma, uma professora de língua alemã os ajuda.

Com os exemplos acima, podemos notar a presença de uma articulação de línguas realizada através de pessoas em diferentes situações. Além das pessoas, evidências materiais também podem mostrar a presença e a importância das línguas no colégio. Nesse sentido, realizei uma pesquisa sobre a paisagem linguística no colégio, procurando verificar de que modo as línguas ensinadas na instituição estão presentes nos espaços internos específicos (corredores dos três andares da instituição) que professores, colaboradores e pais frequentam. Para tanto, foram listadas 143 placas oficiais, como estátuas com nomes e placas de sinalização, e 52 placas não oficiais, como trabalhos escolares elaborados pelos alunos ou comunicados dos professores. Esse estudo foi importante para detectar a presença ou ausência de cada língua e o reflexo disso nas ideologias linguísticas da instituição.

Segundo Brown (2012), o material linguístico de uma escola pode reforçar ou interromper ideologias linguísticas. Nesse sentido, a escola constitui, reproduz ou constrói ideologias linguísticas. Para a referida autora, paisagens do colégio projetam ideias e mensagens sobre o que é oficial e o que é socialmente aceito dentro de uma instituição. Ou seja, a maior presença de uma determinada língua na paisagem de uma instituição pode mostrar preferências construídas socialmente na comunidade escolar.

Foi constatado que em todas as placas oficiais do colégio há a presença da língua portuguesa em destaque e, logo abaixo, aparece primeiramente a informação em língua inglesa e, ao lado, em língua alemã. Podemos perceber uma preocupação em incluir uma diversidade linguística nessas placas oficiais. Porém, em relação às placas não-oficiais, apesar de haver presença de línguas ensinadas no colégio (alemão, inglês e português), a língua portuguesa apareceu predominantemente sozinha nas demais placas não-oficiais. Português, inglês e alemão estão juntamente presentes em 82% das placas oficiais, enquanto nas não-oficiais em apenas 2%. Ou seja, 98% de placas não-oficiais são monolíngues em português. Conforme mostra o gráfico abaixo, o português prevalece quando se trata de placas monolíngues no colégio.

Além disso, o português está presente em todas as placas multilíngues, mostrando a predominância da língua. O número de placas multilíngues é elevado,

62% (ou 119 placas) são de placas trilingües em alemão, inglês e português. Isso reforça a situação histórica do colégio de origem alemã e mostra a valorização da instituição em relação à importância do inglês. Entretanto, a baixa presença de multilingüismo nas placas não-oficiais, como já citado, cerca de 2%, parece não ser problematizada pela instituição. O que chama a atenção, é que apesar de o espanhol ser uma língua ensinada no colégio, ele destoa quando comparado ao inglês e ao alemão, aparecendo em somente uma placa do colégio.

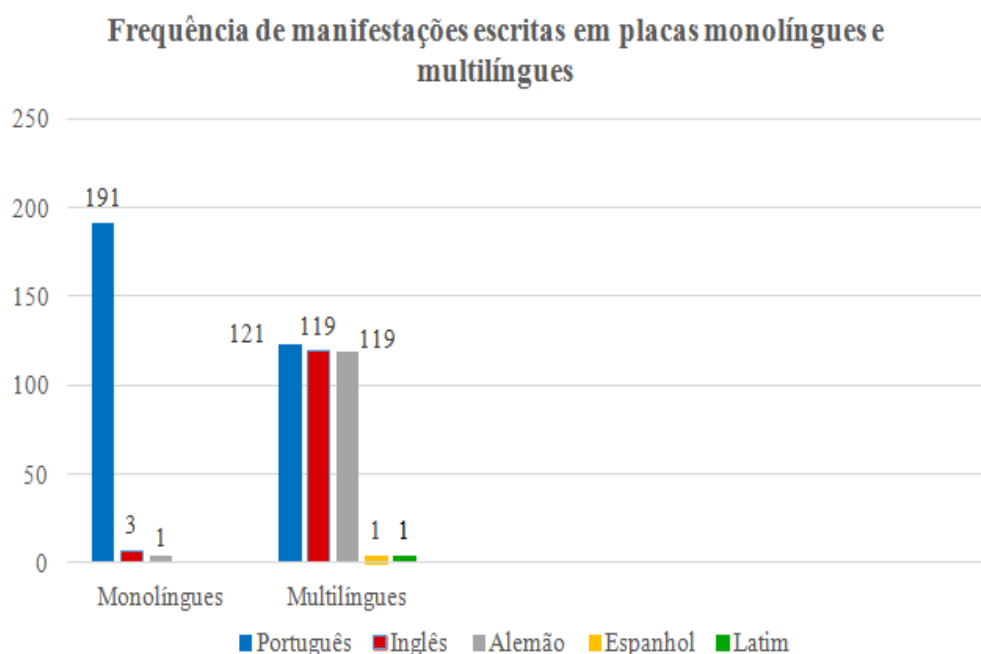


Gráfico 1 – Frequência de manifestações escritas em placas monolíngues e multilíngues

Fonte: elaborado pela autora, 2018

As notas de campo a respeito do envolvimento dos colegas e alunos com as línguas, da percepção das semelhanças por parte dos alunos, da paisagem linguística do colégio nos ajudaram a entender que as línguas são articuladas no colégio e fora dele pelos estudantes em momentos de descontração e/ou estudo. Também conseguimos perceber quais são as línguas com maior visibilidade no colégio, como o português que mostrou estar mais presente, seguido de inglês e alemão. Por fim, a partir da investigação sobre evidências materiais, pudemos mostrar a presença de uma diversidade na paisagem linguística em relação às línguas ensinadas no colégio.

4.2.4 Os participantes da pesquisa

Conduzimos a pesquisa com 39 alunos: 17 alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental –, 9 meninos e 8 meninas, com idade entre 10 e 11 anos; e 22 alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental – 11 meninos e 11 meninas, com idade entre 11 e 12 anos. Além disso, também participaram da pesquisa professores e a coordenadora de línguas do colégio.

Os níveis de ensino 5º e 6º ano foram escolhidos em função de serem níveis em que as crianças têm o seu primeiro contato com o ensino de língua alemã como componente curricular no colégio, contudo já tendo contato com o ensino de inglês nos anos anteriores. 94% dos participantes foram aprovados no teste de proficiência de inglês aplicado no 5º ano em nível A1, e 82% no nível A2 em inglês realizado no 6º ano. Conforme Hufeisen e Neuner (2003), é justamente na fase inicial da aprendizagem da língua alemã que a conscientização do aproveitamento da língua inglesa para o aprendizado da língua alemã se torna mais enfática. Esse fator foi decisivo para que essas turmas fossem escolhidas.

| | Turma do 5º ano | Turma do 6º ano |
|--|--|--|
| Número de alunos da turma | 27 | 29 |
| Número de alunos da turma participantes da pesquisa | 17 | 22 |
| Número de aprovações dos participantes da pesquisa no teste de proficiência em inglês | 16 | 18 |
| Nível de proficiência em língua inglesa dos participantes aprovados no teste de proficiência | A1 | A2 |
| Número de horas-aula semanais de língua alemã no colégio | 1h-aula | 2h-aula |
| Número de horas-aula semanais em língua inglesa no colégio | 3h-aula | 3h-aula |
| Número de professoras por turma | - Uma para língua alemã - Uma para língua inglesa | - Duas para língua alemã - Duas para língua inglesa |

Quadro 1 – Perfil para a escolha dos participantes (Estudantes)

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Também, membros do corpo docente participaram da pesquisa. Os professores

escolhidos foram: as professoras de Língua Alemã e de Língua Inglesa do 5º e do 6º ano, a professora titular do 5º ano, assim como outros professores dos anos finais que têm contato com os estudantes do 6º ano, que os influenciam direta ou indiretamente.

4.3 A GERAÇÃO DE DADOS

Para esta pesquisa, pensamos inicialmente em como poderíamos identificar se os estudantes conseguiam se valer de seus pré-conhecimentos para potencializar a aprendizagem da língua alemã, administrando o seu aprendizado de forma eficaz. Para tanto, precisávamos tomar consciência do nosso desconhecimento a respeito dos participantes e dos seus contextos e tomar consciência dos seus mundos em relação às línguas e do seu modo de mover-se nele.

Candelier et al. (2004) acreditam que, para que haja uma pedagogia que privilegie a aceitação frente à diversidade linguística e cultural dos alunos e do seu contexto ao redor, é necessário realizar uma pesquisa prévia da percepção inicial dos alunos a respeito das línguas, dos seus conhecimentos prévios, de que tipos de preconceito têm com determinadas línguas ou não e de suas deficiências.

Acreditar que, por eu trabalhar na instituição de ensino onde esta pesquisa foi realizada ajudaria a observar as necessidades dos estudantes e, detalhadamente, seus conhecimentos prévios sobre línguas e sua aprendizagem, seria errôneo. As notas e os diários de campo foram, nesse sentido, importantes para conhecer melhor o contexto e as necessidades dos alunos. Mesmo assim, percebi não ser suficiente para entender também como o aluno administrava a sua aprendizagem, quais eram as suas necessidades de aprendizagem e seu perfil linguístico, como era sua conscientização linguística em relação às línguas do colégio, quais eram os seus pré-conhecimentos linguísticos e, se tinha e como era o aproveitamento da diversidade linguística dos estudantes por parte dos professores e contexto escolar.

Propomos, então, registrar a gestão da aprendizagem das línguas através de um mapeamento linguístico escolar realizado com questionários para estudantes e para seus professores, bem como com uma entrevista com a coordenação. Para conduzir melhor essa prática, utilizamos as leituras a respeito da *Needs Analysis* (análise de necessidades - AN), que nos ajudou a fazer uma reflexão melhor acerca das questões para os questionários, tanto para o do aluno quanto para o do professor, considerando também as necessidades dos estudantes e a compreensão sobre a

gestão da sua aprendizagem plurilíngue.

Iniciamos a geração de dados em julho de 2017 através de observação participante de maneira constante, após aprovação do projeto da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (número do CAAE: 67847517.4.0000.5347) e pela direção e coordenação do colégio. O fato de eu ser professora do colégio facilitou o acesso à escola. A partir disso, a geração de dados estendeu-se até janeiro de 2018.

Conduzimos a pesquisa com os seguintes procedimentos:

- a) Observação participante no contexto dos participantes envolvidos;
- b) Questionários com perguntas abertas e fechadas, realizados com estudantes e professores do contexto;
- c) Entrevista semiestruturada com a coordenadora de línguas do colégio.

Como levamos em consideração que não é possível conhecer tudo o que precisamos saber dos estudantes para este estudo apenas através dos questionários, utilizamo-nos, então, dos métodos citados além dos questionários, para fazer uma melhor análise. Diversos autores, como Kates (1998) e Creswell (2003) apontam que, embora sejam um instrumento de geração de dados qualitativos de grande abrangência e praticidade, os resultados que são obtidos por meio desses instrumentos apresentam limitações.

Além disso, após analisarmos os dados gerados, elaboramos duas tarefas didáticas que envolvessem uma abordagem plural, levando em consideração, principalmente, a Conscientização Linguística. Essa proposta de tarefas não faz parte de um procedimento metodológico, porém julgamos importante frisar que os procedimentos citados e analisados acima, principalmente no que se refere aos questionários, foram determinantes para a elaboração dessas tarefas.

A pesquisa havia sido planejada inicialmente com observação semiestruturada com roteiro de perguntas em aula de línguas das turmas que foram escolhidas, mas em virtude de não haver aprovação de algumas famílias da participação de seus filhos na pesquisa – o que era um pré-requisito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis (APÊNDICE A) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os estudantes (APÊNDICE B), bem como do Comitê de Ética em Pesquisa –, não foi possível realizar as observações em sala de aula, ou seja, não foi possível observar a relação do aluno e do professor com o ensino/aprendizagem de línguas. Algumas famílias recusaram a participação, por não concordarem que o/a

filho/a deixasse de ter um período de língua alemã para que a pesquisa ocorresse, ou simplesmente não devolveram os termos. Apesar de estendermos o prazo para a devolução dos mesmos, não foi possível esperar mais do que um mês em função das muitas atividades do calendário escolar. Assim, não foi possível realizar as observações previstas nas aulas de línguas das turmas envolvidas, mas os questionários puderam ser aplicados com os estudantes cujos pais consentiram. Também, o escopo do trabalho não permitiu, por questões de tempo e recursos, que este fosse antecedido por observação participante de longo prazo e por outros modos de pesquisa mais associadas ao fazer etnográfico.

Também não realizei a pesquisa, ao contrário do inicialmente previsto, nos 7º, 8º e 9º anos, pois, ao ter contato maior com as leituras da pesquisa, percebi que a aplicação nos 5º e 6º ano, justamente nos anos em que os estudantes estão iniciando a aprendizagem com a língua alemã no colégio, faria mais sentido, como argumentamos acima. Além disso, englobar também as turmas do 7º ao 9º ano seria muito dispendioso para a realização do trabalho e poderia haver também dificuldade de tempo e disponibilidade dos professores e de aceitação das famílias, o que acarretaria na não conclusão da aplicação dos questionários. Os alunos do 5º e 6º ano que não participaram da aplicação realizaram, no mesmo período em que a aplicação do questionário ocorreu, tarefas regulares de língua alemã com a professora regente dessa disciplina. Já a aplicação dos questionários com os professores ocorreu conforme esperado, mediante aprovação de participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores (APÊNDICE C).

Apresentamos, nas seções seguintes, os procedimentos metodológicos utilizados, de forma mais detalhada. Esses procedimentos foram utilizados tanto para a realização da pesquisa quanto, a partir dos seus resultados, para uma análise de dados. Eles foram, também, um instrumento para conhecer melhor os participantes e elaborar tarefas didáticas para eles.

4.3.1 Questionários para os estudantes

Como já mencionado, temos como objetivo principal, nesta pesquisa, entender como o aluno administra a sua aprendizagem de línguas dentro e fora do contexto escolar e se eles percebem seu processo de aprendizagem. Esse objetivo permeia uma análise de necessidades realizada principalmente através dos questionários. A

análise de necessidades proposta também teve a pretensão de, a partir da aplicação do questionário, incentivar os estudantes a começar a refletir sobre sua aprendizagem.

A Análise de Necessidades (AN), de acordo com West (1994), surgiu na década de 1920 com o ensino de inglês na Índia, sendo mencionado, nesse período, pela primeira vez na literatura de Aquisição de Segunda Língua. West (idem) usou o termo para se referir a duas questões de necessidades do aluno: qual é a utilidade da língua para ele e o que esse aluno pode fazer para dominar melhor a língua-alvo. Décadas depois, no início dos anos 70, o termo 'Análise de Necessidades' foi utilizado pelo Conselho da Europa para se referir à análise dos requisitos internacionais para estudantes de inglês. A partir de então, programas de linguística começaram a empregar procedimentos de análises de necessidades no ensino de línguas. Porém, nas últimas décadas, essa análise já se tornou um termo guarda-chuva. Através dela foram feitas outras análises, como as Abordagens Centradas na Aprendizagem, ressaltando materiais, métodos e ensino (JORDAN, 1997); ou como a Análise de estratégias, identificando o modo preferencial de aprendizagem de cada aprendiz e a estratégia de aprendizagem empregada para aprender a língua (NUNAN, 1991, apud FISHER, 2004).

Em seu artigo sobre análise de necessidades no ensino de línguas, West (1994) relata que estava preocupado em como contribuir para melhorar a aprendizagem da língua estrangeira. Para o autor, as necessidades de aprendizagem dos alunos não podiam ser totalmente identificadas. Então, a AN surgiu na necessidade de desenvolver procedimentos para coletar as necessidades dos alunos. Para Richards et al. (1992), a AN foi um recurso importante a ser utilizado previamente ao planejamento de aulas, dos materiais ou do próprio currículo, pois ela é determinante no traçar de um perfil dos aprendizes.

Para West (1996), a análise das necessidades dos alunos depende da situação. Elas podem pretender: descobrir habilidades de linguagem que um aluno necessita para desempenhar um papel particular (uma profissão); determinar se um curso considera as necessidades dos alunos; identificar quais alunos precisam treinar habilidades mais específicas; determinar uma lacuna entre o que os alunos são capazes de fazer e o que eles precisam fazer; obter informações sobre um problema que os alunos estão experimentando. Essa análise pode ser prévia, mas também servir como uma reanálise ao longo do curso. West (1996) argumenta que fazer a

reanálise é altamente aconselhável, pois ela permite que haja uma mudança nas necessidades dos aprendizes. Neste trabalho, fazer uma reanálise seria esclarecedor, pois mostraria o grau de percepção de conscientização linguística dos aprendizes e se os questionários fomentaram ou não uma percepção de como se aprende melhor uma língua por cada aluno.

Para esta pesquisa, procuramos primeiramente saber quais são os requisitos para se fazer uma boa análise de necessidades. Fisher (2004) traz as principais exigências para o sucesso de uma AN que os pesquisadores West (1997), Waters (1996), Shutz e Perwig (1991), Grant e Shank (1993), Jasso-Aguilar (1999), que trabalham com essa análise, desenvolvem. Para esses autores, uma boa Análise de Necessidade precisa: a) estar voltada para o propósito geral do estudo e, seguindo esse princípio, deve dar uma indicação das prioridades da aprendizagem; b) delimitar o público-alvo; c) garantir que os dados gerados sejam abrangentes e tenham uma representação; d) ter uma linguagem acessível aos participantes; e) ser centrada no aluno; f) mostrar a percepção dos alunos em relação ao seu nível de proficiência da língua; g) perceber as estratégias de aprendizagem preferidas; h) relacionar-se com o mundo real do aluno; i) ser aplicável: os dados obtidos podem ser aplicados à situação de aprendizagem; j) ser apropriados aos recursos da situação; l) ser apto à revisão: pode atender às necessidades em constante evolução, podendo reaplicar os testes no final; m) incluir vários métodos que devem ser comparados pelo pesquisador.

Segundo West (1994), questionários foram estabelecidos como o método mais comum e nos ajudam a desenhar um perfil das necessidades, das carências, dos desejos, dos estilos e das estratégias de aprendizagem, tornando os aprendizes conscientes dessas necessidades. Para West (1994), além dos questionários há outras métodos para a realização da análise de necessidades, como avaliações no início e no término do curso, observação de aulas, análise de textos produzidos pelos alunos, entrevistas, diários de aprendizagem, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, estudos de caso individuais e análise de pesquisa anterior. Para o autor (*idem*), não há uma abordagem única para analisar as necessidades de grupos de alunos; uma adaptação ou uma combinação delas pode ser mais eficaz, mas o melhor método vai depender do propósito.

Para conseguir atingir os nossos objetivos, desenhamos um questionário que pode ser aplicado antes e depois de um projeto – que envolva abordagens plurais –

em aula de língua estrangeira. O questionário tem como foco principal a gestão da aprendizagem plurilíngue, investigando principalmente a conscientização linguística e as estratégias de aprendizagem e também a percepção de evolução durante esse processo. Também pensamos em questões que se relacionam com o mundo real do aluno, dentro e fora do contexto escolar.

Conforme apontado aqui, um dos propósitos do levantamento realizado por meio de questionário é o entendimento da administração da aprendizagem de línguas dos estudantes de alemão como L3 de uma escola na cidade de Porto Alegre, na qual esta língua tem um valor cultural, relacionado à herança consequente por ser uma área de imigração (JACQUES, 2013). Nesse sentido, partimos do pressuposto de que há oportunidades diversificadas de uso da língua nesse contexto. Além disso, a aprendizagem, em qualquer caso, não é um processo que ocorre somente na instituição escolar. É uma prática que atinge todas as esferas da vida. Nessa perspectiva de aprendizagem situada, a aprendizagem acontece em meio a um processo de participação, focada nas práticas engajadas e nos participantes (LAVE, 2015). Também para a referida autora, a aprendizagem é inerente às práticas cotidianas. Essa aprendizagem se dá através de um caráter cotidiano do engajamento na prática, que pode ser tanto periférico quanto pleno, pode ser inicialmente periférico e ir se tornando complexo até se transformar em um engajamento mais legitimado e pleno.

Desse modo, tentaremos, através das perguntas dos questionários, analisar tanto a aprendizagem de um ponto de vista cognitivo (*learning*¹⁶), como também no sentido sociológico, com participantes, no seu cotidiano com as línguas (*apprenticeship*). De acordo com Vicent, Lahre, Thin (2001 apud FARIA, 2008) procuraremos levar em consideração a forma escolar, que passa a aprendizagem *da* prática, mas também a forma não escolar em relação a uma aprendizagem *na* prática, uma aprendizagem situada de Lave (1996) – *apprenticeship*.

Muito mais do que uma aprendizagem de línguas, como aquisição de conhecimentos linguísticos (estruturas sintáticas e fonológicas) em contexto escolar através de uma transmissão intencional como condição para aprendizagem (*learning*), a *apprenticeship* considera a aprendizagem de identidades sociais como um processo

¹⁶ *Learning* e *apprenticeship* têm, em português, o mesmo significado: aprendizagem. Portanto, preferimos utilizar os termos no original, conforme Lave (1996, 2015), para explicar a diferença entre os dois.

de prática do que já se está fazendo em mudança. Do ponto de vista de *apprenticeship* (LAVE, 2015) o ensino não é necessário nem suficiente para que a aprendizagem ocorra. Relacionando com a aprendizagem plurilíngue do estudante, o ensino de línguas mediado pelo professor pode ser fundamental para que o aluno aprenda uma língua; também as comunidades de prática nas quais os alunos participam podem ser importantes para que eles estabeleçam relações com o mundo social, principalmente se houver uma participação em todas as esferas que são pertinentes para que as práticas se tornem diversificadas. O estudante assimilará o que foi ensinado se fizer mais sentido em seu contexto social e histórico. Por isso, para este trabalho, acreditamos na importância de se conhecer o contexto do aluno, para aproximar o planejamento e o que ocorre na aula com os contextos de uso da língua que são e podem ser acessíveis ao estudante em suas práticas não escolares. Assim, tentamos nos aproximar das práticas sociais realizadas fora do contexto escolar, envolvendo a sua linguagem e sua identidade refletida nela, através do questionário.

Nas perguntas do questionário, precisaríamos levar em conta também as comunidades de prática nas quais os estudantes estão participando. As comunidades se constituem em comunidades cujas identidades são cambiantes (LAVE, 1996), ou seja, o indivíduo pode exercer um papel diferente em cada comunidade em que ele participa. Assim, tanto para elaborar o questionário, quanto para propor tarefas didáticas na escola, é preciso conhecer essas comunidades de prática em que os jovens atuam, se engajam e se relacionam entre si e com outras pessoas de outras faixas-etárias. Não podemos esquecer também a influência do nível socioeconômico e como isso pode influenciar o envolvimento dos pais com a escolarização dos filhos, e atitudes e conhecimentos ensinados em casa, conforme pesquisa realizada por Lareau (2000).

Segundo Lareau (2000), pouco se sabe o quanto as crianças adotam ou reproduzem os conhecimentos dos pais. Esse envolvimento pode afetar a formas de aprendizado dentro e fora do contexto escolar. Através dos questionários, esta pesquisa procura englobar a forma de aprendizagem plurilíngue do estudante, mas questionar também com quem ele se relaciona em determinadas línguas, procurando verificar se são seus familiares ou não. Não há como afirmar, mas possivelmente os resultados gerados sobre a aprendizagem dos estudantes terão forte relação com as crenças dos adultos com quem eles convivem, pois, segundo Eckert (1989), as crenças das crianças são construídas nas crenças dos adultos e as suas crenças

individuais são construídas sobre as crenças do grupo. Conforme Eckert (1989, p. 8), “um grande número de pesquisadores afirmou que as crianças reproduzem as experiências de seus pais na escola, sob a influência de diferenças nas atitudes e tutela dos pais”¹⁷. Nessa mesma perspectiva, é possível que respostas a uma questão deste trabalho, acerca de qual língua os estudantes acham importante para o seu presente e seu futuro, partam das crenças dos pais e também dos seus professores.

Só pela experiência de vivência com os nossos alunos não teríamos como saber o suficiente, mas poderíamos prever alguns de seus conhecimentos prévios. Em relação ao contexto estudado, percebi logo ao começar a trabalhar no colégio como os meus alunos faziam comparações na aula de língua alemã com conteúdo das aulas de inglês. Isso me instigou a conhecer cada vez mais seus conhecimentos prévios e histórias de vida, principalmente em relação às línguas. Partindo daí, pude anotar o que eu estava percebendo e o que eu estava sentindo a respeito. Esses meus conhecimentos prévios a respeito dos alunos me ajudaram a desenhar um questionário mais adequado para os participantes. Segundo o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009, p. 161), podemos prever os conhecimentos prévios que poderão ser aplicados a partir do que já compartilhamos com nossos alunos em relação a suas experiências vividas, suas preocupações, sua familiarização com textos pelos quais já transitam, o que já conhecem sobre o tema e sobre os recursos linguísticos demandados pelo texto.

A partir das percepções registradas em notas de campo durante sete meses, com nosso contexto de estudo delimitado e tendo em vista os recursos disponíveis para a análise, antes de elaborar o questionário, precisamos decidir o que queremos saber a respeito dos participantes. Para este estudo, nós precisávamos conhecer: informações básicas sobre conhecimentos linguísticos prévios (todas as questões do questionário); os contextos onde os estudantes aprendem as línguas, escolar, familiar, social (questões 5, 6, 8 e 10); o perfil motivacional para aprendizagem de línguas em relação à noção de investimento não só de tempo, mas da expectativa de alcançar recursos materiais e ou simbólicos (questões 13, 15, 16); as estratégias de aprendizado de línguas já conhecidas (questões 12, 22, 23, 24, 25, 26); a percepção de semelhança tipológica entre línguas já conhecidas/aprendidas e conscientização

¹⁷ Do original: “A long line of researchers have claimed that children reproduce their parents’ experiences in school, under the influence of differences in parental attitudes and tutelage” (ECKERT, 1989, p. 8).

linguística a respeito das semelhanças e diferenças entre as línguas presentes no colégio (questões 18, 19, 20, 21, 27 e 28); suas opiniões sobre línguas ensinadas no colégio (questão 17); o reconhecimento da diversidade linguística presente em seu contexto escolar, familiar e social nas suas respectivas comunidades de fala e o uso dessa pluralidade linguística nesses contextos (questões 5, 6, 9, 10 e 15). A partir do conjunto de propósitos e pressupostos aqui descritos, apresentamos as questões formuladas para o questionário e respondidas pelos estudantes (APÊNDICE D)¹⁸.

A aplicação do questionário com 17 participantes de uma turma do 6º ano ocorreu nos dias 21 de setembro e 19 de outubro com os cinco alunos remanescentes que não haviam comparecido àquele dia letivo, totalizando 22 participantes. Os 17 estudantes do 5º ano participaram, no dia 19 de outubro, da aplicação dos questionários. Tanto no 5º, quanto no 6º ano, as aplicações tiveram duração de uma hora-aula (50 minutos). O mesmo questionário foi aplicado nos dois níveis, 5º e 6º ano.

Os participantes do 5º e do 6º ano responderam aos questionários através da ferramenta *Google Formulários* em *Chromebooks* do colégio. Apresentei-lhes primeiramente as etapas da pesquisa e reforcei que poderiam parar se sentissem a necessidade ou se assim quisessem. As perguntas eram projetadas no quadro por um Datashow e eu passava as perguntas, solucionando as dúvidas que surgiam ao longo do questionário. Sempre esperávamos que todos terminassem uma etapa do questionário para iniciar a próxima.

Tentei tomar nota enquanto aplicava os questionários, mas não era totalmente viável, uma vez que eu precisava avançar junto com os alunos, e as anotações exigiriam uma concentração que eu não podia ter naquele momento. Além disso, era possível surgir outros acontecimentos diferentes do que eu havia previsto observar. Tanto no 5º quanto no 6º ano, as questões em que os alunos poderiam falar sobre sua experiência linguística, como as de número 6, 7 e 8, nas quais os participantes

¹⁸ Parte do questionário foi baseado em questões aplicados no Projeto Ja-Ling já mencionado. As questões 9 e 10 do questionário do estudante e 7 e 8 do questionário do professor foram baseadas em uma questão do questionário elaborado por Broch (2014) em sua tese, intituladas “Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares” sobre como se articulam os espaços da diversidade linguística e ações de promoção da pluralidade linguística. Dois exercícios (questões 25 e 27.I), presentes no questionário, foram adaptados do livro didático *Deutsch ist Easy* de Kursisa e Neuner (2006), que incentiva a comparação de alemão com inglês, para o aprendizado de alemão. Os dois exercícios possuem um vocabulário em que não há internacionalismos ou léxico parecido com o do português. Assim, esses exercícios foram escolhidos, pois através deles seria possível averiguar o nível de conscientização linguística em relação às semelhanças entre alemão e inglês.

deveriam marcar as línguas que aprendiam, aprenderam e com quem as falavam, os deixaram muito inquietos, pois queriam relatar suas experiências e expô-las para a turma. Além disso, algumas dúvidas surgiram, como o que seria uma “língua estrangeira”, cuja definição precisaram saber para responder à questão 9 (“Qual é a sua primeira língua estrangeira?”). Apesar deste ser o termo utilizado no colégio, alguns alunos não sentiram segurança em responder ao questionamento sem uma explicação prévia. Também expliquei o que é Libras, língua que surgiu quando respondiam à questão 11, sobre as línguas que gostariam de aprender e, igualmente por solicitação deles, esclareci o significado de “cartelas de memória” na questão 23, em relação a estratégias de aprendizagem.

Também intervim na questão 27, na qual os estudantes precisavam traduzir orações do alemão para o português, marcando a alternativa que consideravam mais correta. Li para eles as frases em alemão, para que eles tivessem de exemplo não somente a grafia (a princípio, parecida entre o alemão e o inglês), mas também o estímulo acústico, pois, em alguns casos, o som das palavras pode auxiliar igualmente nas associações interlinguais.

De forma geral, o 5º ano demorou um pouco mais do que o 6º ano para responder ao questionário. Eles pensavam mais nas questões dissertativas e demonstravam mais dificuldade nelas – alguns até me perguntaram o que eles deveriam responder. Então, expliquei que não havia resposta errada, que poderiam responder o que lhes viesse em mente.

É preciso salientar que ao entrar em sala de aula para falar com os estudantes a respeito da pesquisa, eles demonstraram gostar da ideia e, segundo relato de professoras, se sentiram importantes em terem sido escolhidos. Então, foi agradável interagir com os alunos, pois estavam aparentemente entusiasmados com a pesquisa.

4.3.2 Questionários para os professores

Pretendemos discutir, aqui, também experiências e memórias vividas pelos professores e que possam interferir nas suas práticas em aula. Esse entendimento é fundamental para a construção dos questionários para os professores. Os resultados desses questionários nos auxiliam a atingir o nosso objetivo principal de entender como o estudante administra seu aprendizado plurilíngue, pois envolvem as opiniões dos professores sobre as línguas e a importância dada a elas em atividades realizadas

em aula.

Assim, como parte da análise de necessidades realizada através de um mapeamento linguístico escolar, propomos um questionário aos professores dos alunos participantes deste estudo para conhecer as suas crenças¹⁹ a respeito da diversidade linguística e do conhecimento linguístico dos seus alunos, para, assim, com entendimento de suas percepções, propor posteriormente tarefas que poderão ser, futuramente, utilizadas na escola.

Essa investigação do perfil linguístico do professor e de algumas de suas crenças tem por objetivo entender melhor como ocorre o aproveitamento da diversidade linguística dos alunos do colégio no ensino de língua estrangeira e como o estudante administra e se conscientiza de seu aprendizado através do contato com o professor. Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, se “a aprendizagem ocorre através da participação com o outro, é importante pensar sobre o papel que o professor assume na interação em sala de aula” (2009, p. 171); então, é importante considerar o papel do professor neste estudo. Sendo assim, é fundamental refletir sobre o papel que o professor adota em uma interação em sala de aula e sobre suas propostas pedagógicas.

Cabe ressaltar que o estudo sobre crenças não é o foco desta pesquisa, mas leituras sobre o tema servem para nos iluminar a elaborarmos questões dos questionários. Esse tema se faz importante, pois as crenças dos professores podem influenciar a sua opinião a respeito de ensino de línguas e, assim, nos ajudam a, posteriormente, analisar melhor como o estudante administra o seu aprendizado de línguas. Entender de que forma as crenças dos professores interferem em suas práticas, seja na elaboração de tarefas ou na mobilização delas em sala de aula, é importante. Para Barcelos (2006, apud PERINE, 2012), crenças são:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em novas experiências e resultantes de um processo iterativo de interpretação e (re)significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Muitos pesquisadores e leigos acreditam que as crenças dos professores influenciam suas percepções e julgamentos e que isso afeta seu comportamento em

¹⁹ O conceito “crenças” não é problematizado, pois não é o foco do trabalho. Também, o escopo do trabalho não permitiu que a discussão desse tema fosse aprofundada.

sala de aula. Para Rueda e Garcia (1994) há muita literatura que sugere que as crenças dos professores têm impacto sobre isso, mas, na verdade, pouco é sabido sobre as crenças dos professores e suas práticas, como também sobre os fatos que podem influenciar a crença e a prática do professor, como, por exemplo, seu passado profissional. Os autores afirmam que uma das dificuldades de examinar as crenças dos professores é que elas são difíceis de serem observadas.

Nessa perspectiva, Barcelos e Abrahão (2006) comentam sobre os construtos que eram utilizados na investigação de crenças, principalmente o questionário fechado, que mostrava mais como os participantes se relacionavam com as afirmações das perguntas e não com o que eles acreditavam de fato. Sabendo que os questionários são um instrumento limitado, é necessário utilizarmos como recurso de investigação, além deles, a sua combinação com observações. Buscando ter um instrumento menos limitado, elaboramos um questionário mais reflexivo para aplicar com os professores, com mais perguntas abertas.

Para as perguntas do questionário, precisamos também pensar nas experiências dos professores. Sejam elas de vida, de ensino, experiências de diferentes culturas e línguas influenciam as crenças do professor, e, também, permeiam as suas pedagógicas em aula. Segundo o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009, p.169),

muitas vezes vemos que, na sala de aula, as tarefas e a avaliação propostas repetem experiências conhecidas e que inspiram maior segurança para professores e alunos – atividades muitas vezes centradas no professor ou que pouco desafiam os alunos para o uso da língua e para que eles sejam protagonistas e se envolvam na busca por soluções.

A relação entre crenças e ações pode estar relacionada também a fatores contextuais. Para Barcelos e Abrahão (2006), o contexto em que o professor está inserido influencia muito as suas ações. Nesse sentido, as experiências vivenciadas e o contexto onde eles estão inseridos vão determinar também como ele age em aula. No caso dos professores do contexto estudado, eles ministram aulas para estudantes de nível econômico elevado e que provavelmente têm muito contato com diversas línguas, além das estudadas em aula. No colégio, também há uma infinidade de recursos tecnológicos disponibilizados aos professores para desenvolverem tarefas com alunos em aula, e estes professores estão familiarizados com isso. Nesse sentido, este estudo procura descobrir também se o professor utiliza esses recursos

para o aproveitamento do conhecimento de línguas dos alunos e para ampliar os conhecimentos desenvolvidos em aula.

Mesmo o professor não sendo o principal responsável pela aprendizagem do aluno (LAVE, 1996), ele pode influenciar o seu aprendizado e, também, a construção de estereótipos. Em um estudo realizado por Leacock (1969) sobre etnografia na educação, o pesquisador descobriu que, em uma escola onde haviam alunos negros e de baixa renda, os professores eram responsáveis pelo estereótipo gerado 'criança carente', porém esse estereótipo não condizia com as condições dos lares das crianças. Nesse sentido, para Spolsky (2008, p. 8), "cada categoria de participantes traz práticas e crenças para dentro do domínio da escola". Deste modo, os professores trazem consigo práticas e crenças para a escola, e essas crenças podem reforçar estereótipos dos estudantes ou apresentar outros a eles.

Os questionários para os professores foram desenvolvidos com amparo em leituras, que me auxiliaram na melhor reflexão sobre a composição das questões, e foram também aplicados por meio da ferramenta *Google Formulários*. Como já elucidado na seção anterior, é preciso saber de antemão os propósitos das questões formuladas. O questionário (APÊNDICE E) tem o propósito de conhecer: o perfil linguístico professores (questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 10), relacionado ao contexto linguístico em que os estudantes estão inseridos e às experiências e habilidades linguísticas dos professores para reconhecer as línguas dos alunos e aproveitar o seu conhecimento em aula; o perfil motivacional para aprendizagem de línguas (questão 9); suas crenças: concepção dos professores sobre a diversidade linguística e a utilização de outras línguas em aula para a atividade pedagógica (questões 11, 12, 13, 14, 15 e 16), a fim de entendermos melhor a sua concepção sobre as línguas ensinadas no colégio e, com a análise dessas concepções, poderemos propor tarefas didáticas que atendam as necessidades dos alunos e dos professores.

No período entre julho e agosto de 2017, os professores do ensino Fundamental receberam, por e-mail, o convite para responder de forma anônima o questionário. Assim, não estive presente quando eles responderam ao questionário. 13 professores responderam, dentre professores de línguas inglesa, alemã, produção textual, artes e história. Também responderam ao questionário um professor regente e um professor de laboratório. Meu foco principal era nos professores de línguas, mas os outros também foram convidados a participar.

4.3.3 Observação participante

Além da aplicação dos questionários e da observação participante no contexto, um instrumento utilizado para complementar o estudo seria a observação de aulas de línguas das turmas envolvidas na pesquisa, dando o foco da observação em como o estudante gera a sua aprendizagem de línguas, podendo ocorrer transferências de uma língua para outra e de uma aula de língua para outra. Isso não foi possível para o trabalho. Além disso, não seria possível observar nas aulas de línguas tudo o que precisaríamos para entender melhor como o aluno administra seu aprendizado e as suas necessidades. Apesar disso, apresentamos a seguir perguntas que servem de modelo para guiar outras escolas em uma observação de um contexto multilíngue para ajudar em uma realização das *needs analysis*, ou seja, que possam reunir informações que tornem possível um planejamento didático mais atento às necessidades dos estudantes e às condições de interação que, de fato, se podem estabelecer entre os professores e os estudantes de uma escola, conforme suas respostas e ações observadas. Pensamos em questões que nos ajudariam a guiar a observação e que estejam relacionadas com os questionários aplicados:

- a) Os estudantes demonstram entender o que é abordado em aula?
- b) Os estudantes comentam ou fazem comparações em aula entre duas línguas estrangeiras?
- c) Quando os estudantes falam em aula na língua-alvo, eles utilizam alguma outra língua? Qual?
- d) Os estudantes comentam sobre estratégias de aprendizado utilizadas?
- e) Os estudantes falam sobre suas impressões a respeito de uma palavra, uma estrutura frasal ou uma pronúncia específica que está sendo trabalhada em aula?
- f) O(a) professor(a) faz comparações em aula da língua que ele(a) ensina com alguma outra língua? Em caso afirmativo, quais?
- g) O(a) professor(a) valoriza os pré-conhecimentos linguísticos dos estudantes? Em caso afirmativo, os estudantes percebem isso?

É importante identificar ações que interessam na observação, mas é necessário reservar a possibilidade de observar o que está acontecendo em aula, para além disso, de tal forma que algum conjunto de ações seja digno de registro. Essas questões apresentadas, assim como os questionários, revisitados e repensados

durante o semestre, foram inspirados por todas as leituras realizadas, discussões nas disciplinas frequentadas do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelas notas de campo realizadas até então, e pelas minhas curiosidades iniciais – a partir de observações dos meus alunos em aula de língua alemã. As questões das observações somente apresentam um guia inicial, porém, em um momento de observação de aula, sabemos que outras questões a respeito do tema podem surgir. Elas foram, assim, um guia para conseguir analisar melhor os objetivos do estudo.

Não somente a observação em aula faz parte da observação participante. Realizei as observações com notas de campo de julho de 2017 até o final do ano letivo, mantendo-me como professora e pesquisadora nesse período. Os 17 alunos de uma turma de 27 alunos do 5º ano e os 22 de uma turma de 29 alunos do 6º que puderam participar da pesquisa foram observados durante a aplicação de questionários. Porém, durante a aplicação, não pude dar enfoque à observação do mesmo modo como deveria se tivesse observado uma aula de língua estrangeira, por estar envolvida com os estudantes.

Além da participação durante a aplicação de questionários, estive aberta em observar novas questões que me haviam sido despercebidas no processo de planejamento do projeto e que pudessem ser úteis para o processo de investigação. Segundo Broch (2014, p. 97), “a observação participante permite captar uma variedade de situações ou comportamentos que não são obtidos por meio de perguntas, mas sim observados diretamente na própria realidade, sem que se interfira no seu curso”.

Deste modo, tentei observar tudo o que pudesse ter relação com os objetivos da pesquisa. As minhas notas de campo foram essenciais também para esse processo de reflexão. Conforme Falkembach (1987), o diário de campo é um instrumento de anotações, de comentários e reflexões para uso do pesquisador no seu dia a dia. Devem-se constar todas as observações de fatos importantes, bem como experiências pessoais do investigador. O diário foi um instrumento importante, sendo levado nas reuniões de área, da qual eu participava. Também, foram realizadas anotações descritivas e reflexões posteriores em relação a conversas na sala dos professores, a acontecimentos em sala de aula ou conversas informais com os professores e demais colaboradores do colégio.

Não posso deixar de considerar a minha experiência como educadora na

escola antes desse período já citado, em que pude observar a influência do conhecimento de inglês no processo de aprendizado de alemão, quando eu era professora dos 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e, inicialmente, quando ministrava aula de adaptação para os alunos novos do colégio. Essa experiência e observação anterior foi fundamental para levantar questionamentos iniciais e hipóteses para a pesquisa.

4.3.4 Entrevista semiestruturada

Uma entrevista com a coordenação também foi realizada, ao final de todo o processo, em janeiro de 2018, para melhor compreender o contexto em que o aluno está inserido, o incentivo ao ensino das línguas no colégio e a sua estrutura, bem como para investigar possíveis ações pró-plurilinguismo. Desse modo, seria possível triangular todos os dados gerados e realizar uma análise mais completa. As questões foram planejadas ao longo de toda a geração de dados e reformuladas até o momento da entrevista, ficando conforme segue:

- 1) Algum momento em sua formação você trabalhou com questões relacionadas ao plurilinguismo?
- 2) Quais são as suas experiências e seu contato com outras línguas, além do português?
- 3) O que significa diversidade linguística para você? Você acha que a diversidade linguística do colégio é aproveitada? De que forma?
- 4) Qual é a importância, para o colégio, de oferecer as três línguas estrangeiras – alemão, espanhol e inglês – no currículo?
- 5) Você considera que os professores de línguas do colégio trabalham em conjunto?
- 6) Você acredita que é importante fazer atividades/projetos interdisciplinares que contemplem as três línguas estrangeiras do colégio? E as outras possíveis línguas dos alunos? Comente.
- 7) O colégio proporciona ações para o desenvolvimento do plurilinguismo do aluno?
- 8) Há uma política linguística explícita no colégio? Comente.
- 9) Como você vê o futuro das línguas no colégio?
- 10) Para você, como as línguas se articulam dentro dos muros da escola?

- 11) Como funciona o Projeto Bilíngue e o *Maths Project* na Educação Infantil?
Quantas horas semanais são usadas além das do currículo obrigatório?
- 12) Qual a importância do SAT para a escola e para os alunos? E o *Studienkolleg*?
- 13) Qual é o maior diferencial do Laboratório de Aprendizagem?
- 14) A partir de que ano é obrigatório o ensino de inglês?
- 15) Qual é o número de alunos que receberam certificados desde 2010?

A entrevista foi guiada com roteiro de perguntas e digitada durante a narração das respostas da coordenadora, que se demonstrou aberta a responder todas as perguntas.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme explanei no capítulo anterior, a análise do contexto tem como objetivo entender como o estudante administra sua aprendizagem de línguas dentro e fora do contexto escolar, especificamente de um grupo de estudantes com nível de proficiência em língua inglesa superior à em língua alemã, em estágio inicial de aprendizagem desta no colégio, e se eles percebem seu processo de aprendizagem. A partir desse diagnóstico e análise, buscamos propor tarefas para contribuir na melhoria do aprendizado plurilíngue com novas formas de trabalhar a conscientização linguística dos alunos. Para tanto, nos embasamos em perguntas norteadoras que nos guiaram na investigação:

- 1) Qual é o perfil linguístico dos participantes?
- 2) Quais são as necessidades de aprendizagem de línguas dos estudantes do contexto envolvido?
- 3) Como os alunos se conscientizam em relação aos aspectos formais da língua e em relação a suas estratégias de aprendizagem?
- 4) Como ocorre o aproveitamento da pluralidade linguística dos estudantes por parte do colégio e dos professores no e para o ensino das línguas estrangeiras e como se fomenta uma influência positiva no desenvolvimento de uma aprendizagem plurilíngue?

Como já mencionado no capítulo 4, a análise para o controle dos dados dos participantes utilizada neste trabalho é a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). Essa análise nos ajudou a realizar uma interpretação mais precisa dos dados, esclarecendo as respostas obtidas. Foi necessário realizar essa análise com as questões dissertativas. Nas questões objetivas, a análise não exigiu esse procedimento.

Com base nessa análise, segui alguns determinados passos. Realizei uma investigação em tópicos, constituída da cópia das respostas escritas dos participantes do *Google Formulários* para um documento de *Word* e, a partir disso, a minha reescrita dessas respostas com base no que eu entendia que o participante havia escrito. Para tanto, foi necessário elaborar uma tabela com duas colunas, uma com o que os participantes responderam e outra com o que eu escrevi a respeito das suas respostas. A partir dessa tabela e com a ajuda do localizador do *Word* (ctrl+l), eu consegui ver quais eram os tópicos de palavras que mais apareceram em ambas as colunas.

Contabilizei, então, o número de vezes que essas palavras apareceram, tanto na coluna do participante como na coluna que eu escrevi. Assim, consegui verificar se o número de vezes em que a palavra se repetia na coluna do participante condizia com o número de vezes na minha coluna. Ou seja, comparando esses números, eu conseguia observar se eu estava interpretando de forma equivocada ou não os resultados, ou até mesmo, se eu estava sem intenção alterando as respostas dos participantes. Para confirmar quais eram as palavras que mais apareciam nas respostas, eu utilizei uma ferramenta de gerador de palavras que mais surgem no texto, a *Word Clouds*. A partir disso, eu foquei as unidades que eu precisava investigar e pude, assim, realizar a descrição e interpretação dos dados. Então, pude articular os dados coletados pelos instrumentos utilizados neste trabalho.

Tive que me ater também à confiabilidade dos instrumentos utilizados para geração de dados. Por ser uma pesquisa qualitativa, esse tipo de pesquisa geralmente designa uma confiança excessiva nos instrumentos utilizados. Os dados dos nossos instrumentos necessitaram, assim, ser analisados com cautela. É importante ressaltar novamente aqui, que foi preciso ter cuidado, também, com a influência como observadora nos participantes estudados e com o envolvimento na situação pesquisada. Assim, houve a tentativa de uma delimitação de quando eu exercia a função de professora e de quando eu atuava como pesquisadora.

5.1 O PERFIL LINGUÍSTICO DOS PARTICIPANTES: DESCOBRINDO SEUS PRÉ-CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

Conforme o Conselho da Europa (2001), o conhecimento de várias línguas aumenta o potencial de aprendizagem de outras. Nesse sentido, se mostra importante conhecermos o perfil linguístico dos participantes, para entender como eles administram seu aprendizado plurilíngue. Nesta seção, são analisadas as respostas das perguntas 5, 6, 7, 8 e 9 do questionário dos alunos e as respostas das questões 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 do questionário dos professores, que correspondem ao objetivo de investigar o perfil linguístico dos participantes dos 5º e 6º anos, bem como dos professores participantes.

5.1.1 Perfil linguístico dos grupos de participantes do 5º e do 6º ano- Ensino Fundamental

De acordo com a informação da coordenadora de línguas, 94% dos participantes do 5º ano têm nível de proficiência A1 em inglês. Porém, essa referência não era suficiente para conhecer o perfil linguístico desses participantes, o que motivava e influenciava o seu aprendizado, além da aprendizagem formal. Além disso, não tínhamos informações prévias do nível de alemão desses alunos, a não ser o fato de serem estudantes que estão em seu primeiro ano de aulas curriculares de alemão. Procuramos, então, entender, através do questionário e da observação de campo, em que outros espaços, em que situações e com quem eles se comunicavam, aprendiam ou percebiam estar em contato com outras línguas, para assim conhecer seus perfis linguísticos e, conseqüentemente, ter uma noção dos seus pré-conhecimentos linguísticos.

Como já mencionado, os questionários foram respondidos na minha presença, e os participantes faziam comentários ou solucionavam dúvidas durante esse processo. Um dos participantes do 5º ano relatou, na questão 5, falar um pouco de alemão em casa com os pais, e outros cinco relataram falar, além do português, um pouco de inglês em casa, também com os pais. Não foi mencionado em que momento os participantes do 5º ano falam em inglês ou em alemão com a família e com qual finalidade, mas alguns, no momento da aplicação, comentaram que às vezes queriam falar com a família algo que haviam aprendido. Vemos isso como positivo, pois demonstra que há a presença de interação plurilíngue, o que demanda também os pais terem conhecimentos mínimos dessas línguas para a interação.

Além disso, a questão 6 buscava evidenciar a presença do plurilinguismo no dia a dia dos alunos, ao indagar também com quem eles se comunicavam em outras línguas fora de casa. A interação com amigos em outras línguas apareceu, para o grupo do 5º ano, mais do que a interação em outras línguas dentro da família, por exemplo, com 43% de ocorrência, contra 37% de ocorrências em relação à família. 68% relataram falar com os professores em outras línguas, e outras opções escritas e sugeridas por eles, como “vendedores de fora do Brasil” e “com pessoas de videogame (gringos)” apareceram em 12,5% e 6,3% das respostas, respectivamente.

Alemão, chinês, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês, entre outras, foram as línguas marcadas pelos nossos participantes do 5º ano na pergunta 7, que questiona sobre as línguas que eles já estudaram. Um fator que chamou a atenção foi que 10 alunos estudaram inglês fora do colégio, em curso de línguas, e igualmente 10

participantes relataram já ter estudado inglês fora do país. Apenas dois alunos marcaram estudar alemão em curso de idiomas e um estudou essa língua em outro país. Assim, podemos constatar que o aprendizado da língua inglesa em outros ambientes é mais frequente do que o de língua alemã – o que não necessariamente está ligado à proficiência, já que frequentar cursos extra pode não necessariamente tornar a aprendizagem mais eficaz. Além disso, “estudar em outro país” pode ter significado para os estudantes terem contato com a língua em ambiente natural, não uma aprendizagem formal. Além do alemão e do inglês, somente o chinês foi marcado também dentre as línguas aprendidas em cursos. Espanhol, francês, italiano e japonês aparecem dentre as línguas estudadas em outros países ou na opção “outros”.

Além da aprendizagem formal, há outras maneiras de se ter contato com línguas estrangeiras, sem necessariamente participar de uma instrução explícita. Na questão 8, indagamos com quais línguas, além do português, o participante tinha contato, e em que situações – salientando que poderiam ser línguas nas quais eles não têm nível de proficiência. Nessa questão, há a opção de “família”, “parentes”, “amigos”, entre outras. Essa questão poderia ter sido mais bem formulada. Seria melhor se estivesse escrito “no dia a dia em casa”, “em encontros com familiares e parentes” ou “com amigos na escola”, pois o que me interessava saber era se o contato com a língua era com seu núcleo familiar primário, em casa, ou com familiares de fora de casa – ou seja, me interessava o ambiente e não os interlocutores. Assim, haveria mais resultados ligados à situação, não alternando o foco de pessoas para lugares.

A questão 8 nos faz notar a percepção do aluno no reconhecimento na identificação das línguas. Alguns participantes perceberam as possibilidades de comunicar em outras línguas com a apresentação da questão. No gráfico abaixo, apresentamos as situações em que o grupo do 5º ano teve contato com as línguas denominadas. O inglês aparece em todas as situações, com um número significativamente maior do que as outras línguas, exceto na igreja. Ele é muito utilizado e/ou percebido em jogos, na internet, em músicas e nas redes sociais. O alemão aparece em segundo lugar, não estando presente somente na vizinhança e na igreja. Isso demonstra que o alemão está razoavelmente presente na vida dos participantes como uma aprendizagem situada (LAVE, 1996), além da aprendizagem formal em sala de aula. Interessante também é a opção “outra língua”, marcada em

15 das 21 opções de situações. Por essas ocorrências de “outras línguas” não estarem atreladas à família, nem a parentes, à vizinhança, à escola (por exemplo, através da paisagem linguística – vide cap. 4.2.3), à igreja, ao *smartphone* e a viagens, é provável que sejam outras línguas que eles têm mais contato nas mídias.

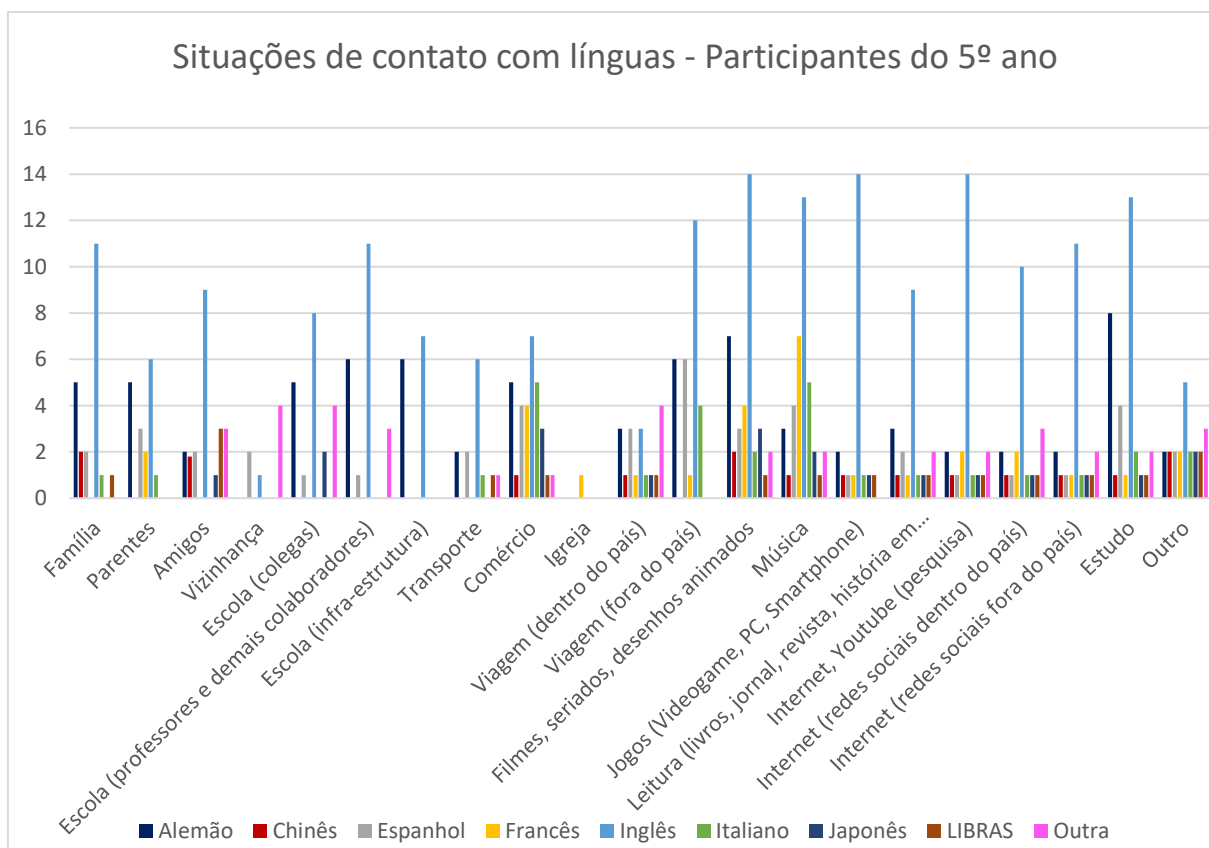


Gráfico 2 – Situações de contato com línguas - Participantes do 5º ano

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Esses dados nos deram uma visão dos perfis linguísticos dos alunos do grupo do 5º ano, que têm contato expressivo com outras línguas, mostrando ser participantes de um contexto multilíngue, pois, conforme o Conselho da Europa (2001), plurilinguismo é utilizar as línguas com diversos propósitos em diferentes níveis de proficiência. As situações apresentadas não necessariamente exigem um contexto de produção, mas algumas situações, como jogos e viagens, podem exigir uma compreensão pelo menos mínima dessas línguas.

Diferentemente dos participantes do 5º ano, os participantes do 6º ano declararam, na questão 5, falar somente português com os pais e irmãos e secretárias do lar, em casa. Fora de casa, os estudantes relataram, na questão 6, falar em outras

línguas principalmente com os professores (em torno de 90%). 4,5% relataram se comunicar com professores de fora do colégio, 22% com amigos e 9% com outros parentes. Somente o inglês, para oito estudantes, e “outra língua” para um, são aprendidos em curso de línguas fora do colégio. Espanhol, italiano e francês e “outra língua” foram indicados como línguas aprendidas fora do Brasil. A língua alemã, nesse sentido, não teve representatividade de ensino fora do contexto escolar.

Entretanto, na questão 8, em relação às situações de percepção de contatos, a língua alemã aparece expressivamente na escola, com colegas, professores e na na paisagem linguística. Enquanto 68% dos participantes do 6º ano perceberam que as placas do colégio estão escritas também em alemão, apenas 35% dos participantes do 5º ano notaram essas placas, apesar de estarem presentes na escola todos os dias. Isso nos ajuda a perceber que essa questão 8 só deixava ver as situações e línguas com as quais os estudantes percebem o seu contato, porém as situações de contato e línguas percebidas podem ser mais representativas numericamente do que esses resultados. Conforme vemos no gráfico abaixo, em relação aos participantes do 6º ano, a língua alemã não é percebida ou usada na vizinhança e no transporte. Já inglês está presente em todos os contextos, exceto na igreja. Além disso, no momento da aplicação do questionário, dois alunos mencionaram escutar música coreana.

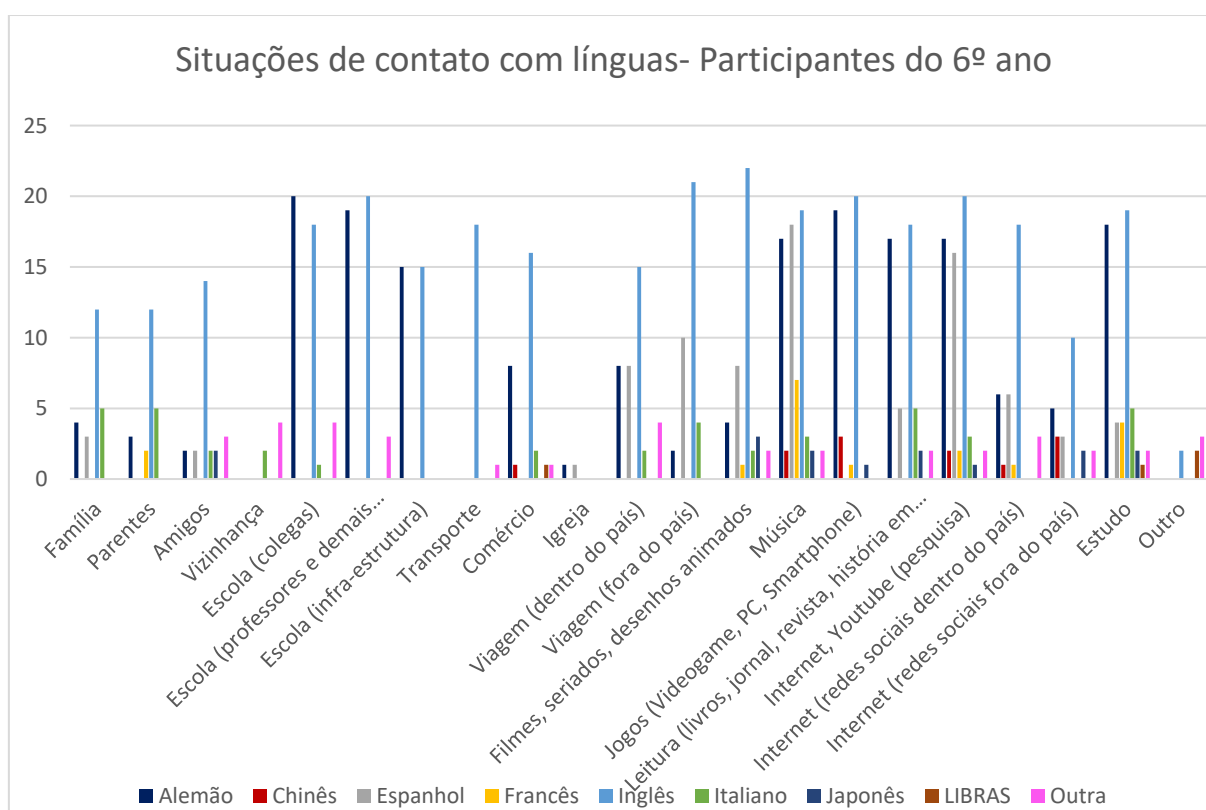


Gráfico 3 – Situações de contato com línguas - Participantes do 6º ano

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

A questão 9, na qual os participantes responderam sobre sua primeira língua estrangeira, poderia ter sido formulada com mais clareza, pois alguns alunos dos dois grupos não entendiam o que significava “primeira língua estrangeira”, se era a mais usada, ou a aprendida em um contexto bilingue juntamente com o português (sua língua materna). 95% dos participantes do 6º ano afirmaram ser a língua inglesa a sua primeira língua estrangeira, enquanto 4% (no caso, apenas um participante) afirmaram ser o italiano. No momento dos questionários, esse aluno informou orgulhoso que seus avós ensinaram alguns conhecimentos de italiano para ele. 81% dos participantes do 5º ano informaram, nesta questão, que sua primeira língua estrangeira era o inglês e para 19% era o espanhol.

Os dados dos participantes do 6º ano, apesar de mostrarem que esses participantes têm menos contato com outras línguas para além do inglês e do alemão do que os participantes do 5º ano, ainda assim, mostraram que os participantes do 6º ano são indivíduos que estão em contextos plurilíngues, que produzem, que compreendem ou que percebem a presença das línguas. Além disso, os participantes dos grupos do 5º e 6º ano mostraram que ampliam direta ou indiretamente o seu repertório linguístico das línguas curriculares e das demais línguas do seu convívio nos seus contextos sociais, familiar e escolar. Nesse sentido, não podemos ignorar o repertório linguístico dos alunos, pois essas experiências com outras línguas podem ser aproveitadas para o aprendizado de outras (CADELIER et. al, 2004; HUFSEIN; NEUNER, 2003; CANDELIER, 2008).

5.1.2 Perfil linguístico dos professores participantes

Conhecer o perfil linguístico dos professores é importante para entender suas crenças e como eles influenciam um ensino a favor do plurilinguismo em aula e fora dela, em contato com os estudantes.

De um total de 13 participantes, dois relataram na questão 4 falar português e alemão em casa com a família e um falar português e espanhol; os demais não usam outra língua além do português em casa. Além disso, várias línguas já foram

estudadas pelos participantes, conforme os professores relataram na questão 5: Onze já estudaram inglês, quatro espanhol, dois francês, dois italiano e cinco alemão. Em sua maioria, eles estudaram essas línguas em escola/universidade (75%) e em cursos de idiomas (58%), seguido do aprendizado em outro país (25%) ou por meio particular (8%). Também, os participantes informaram nas questões 7 e 8 a situação e os contextos em que eles têm o contato com as línguas, conforme os gráficos a seguir: 91% informou que o inglês fazia parte do seu contato diário. 50% informou ter contato diariamente com o alemão e apenas 33% com o espanhol. Esse contato se dá principalmente no local de trabalho, com estudantes (83%) e com colegas (75%). Chamou a atenção o fato de eles também se comunicarem em outras línguas com a família (58%) e com parentes (50%). 100% informaram ter contato com outras línguas, além do português, através de séries e filmes, e 83% percebe outras línguas na internet em redes sociais.

Línguas de contato do seu dia a dia

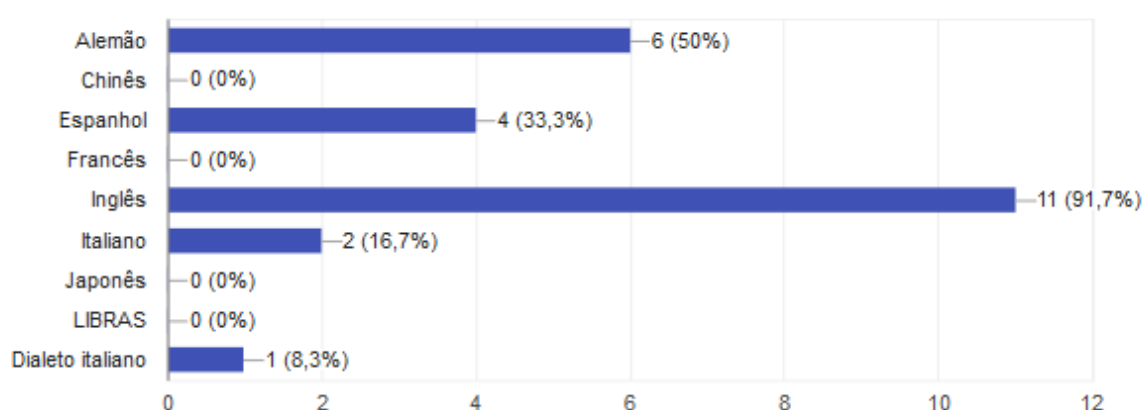


Gráfico 4 – Línguas de contato diárias, além do português - Professor

Fonte: gerado automaticamente pelo Google formulários, 2018

Situações de contato com outras línguas além do português

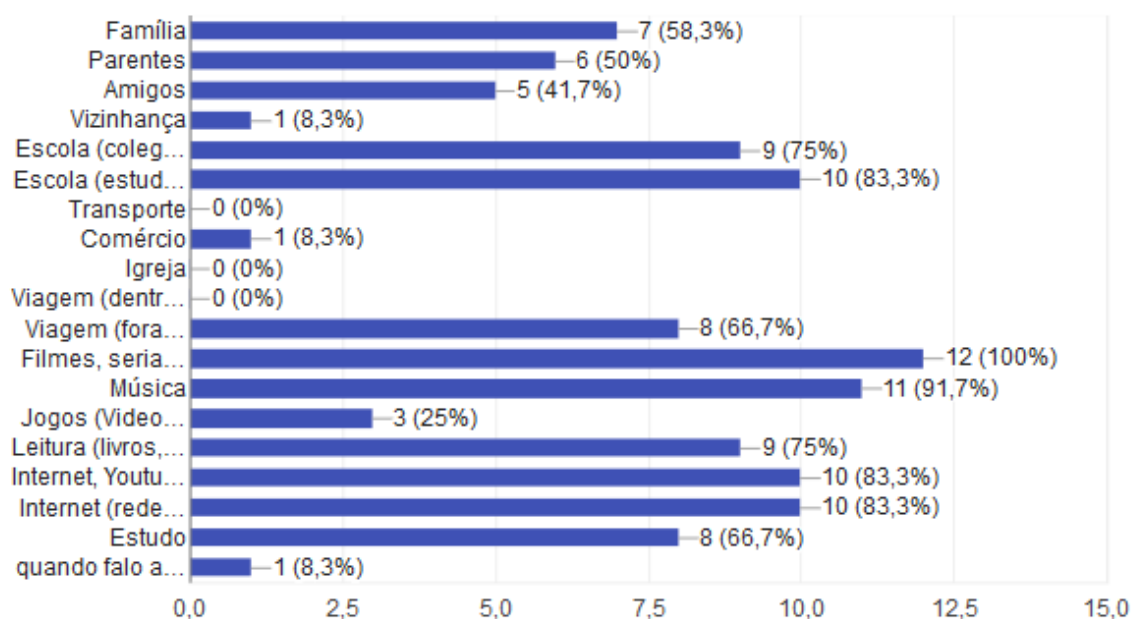


Gráfico 5 – Situações de contato com línguas- Professores participantes

Fonte: gerado automaticamente pelo Google formulários, 2018

Todos os participantes têm vontade de estudar línguas, por diversos motivos. Conforme as respostas da questão 9, a viagem foi o principal motivo para se aprender uma língua. Nesse quesito, inglês e espanhol foram as línguas que mais apareceram. Quatro participantes relataram, também nessa pergunta, que querem aprender italiano por serem de origem de família italiana. Percebemos, por um relato, como um participante tem vontade de aprender línguas: “Italiano, pois é a língua materna da minha mãe e tenho passaporte italiano; inglês, pois gostaria de falar fluente inglês; espanhol, pois gostaria de morar um tempo na Espanha” (RELATO DE UM PARTICIPANTE). Outros dois participantes gostariam de aprender francês por acharem essa língua bonita e para ter acesso a informações na versão original. Um destes participantes escreveu sobre a admiração pela língua, segundo ele: “Eu gostaria de estudar Francês (e farei isso), porque além de me parecer um idioma bellissimo, me possibilitaria a leitura de literatura francesa no original. Também vale ressaltar que gosto muito do cinema francês e saber o idioma torna a experiência muito mais rica” (RELATO DE UM PARTICIPANTE). Além disso, apenas um participante gostaria de aprender a língua alemã, mas não mencionou o motivo.

Questionamos na questão 10 todos os participantes sobre quais eram os conhecimentos que eles tinham das seguintes línguas: alemão, chinês, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, Libras e “outra língua”. 58% declararam não ter nenhum conhecimento de francês, 41% nenhum conhecimento de alemão, 41% nenhum conhecimento de italiano, 16% nenhum de espanhol, e 8% nenhum de inglês. As únicas línguas nas quais os participantes declararam ter bons conhecimentos são a língua inglesa, a alemã e a espanhola – que são as línguas ensinadas no colégio. Além do inglês, alemão e espanhol também têm grande influência internacional. O espanhol é muito importante para ser utilizado na América Latina. Já no Rio Grande do Sul, há muitos descendentes de colonizadores alemães. Esses podem ser alguns dos motivos pelos quais os participantes afirmaram ter bons conhecimentos nessas línguas. Porém, não lhes foi perguntado quais são as experiências que os levaram ter bons conhecimentos nessas três línguas.

A partir das respostas dos professores, podemos entender melhor suas preferências e os contatos com as línguas questionadas. Os professores demonstraram ter um contato rico com as línguas ao seu redor e em diversos contextos, mostrando a possibilidade de terem uma influência positiva em um ensino plurilíngue.

5.2 AS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DOS PARTICIPANTES

Nesta seção, serão analisadas as respostas das questões 10, 11, 12, 13 e 14 do questionário dos alunos que correspondem ao objetivo de investigar as necessidades de aprendizagem de línguas dos estudantes participantes do contexto envolvido.

Tanto os participantes do 5^o como os do 6^o ano puderam expressar, na questão 10, como gostariam de aprender uma língua. Alguns alunos, de ambas as turmas, demonstraram não saber o que responder nessa questão. Eu os informei que não havia uma resposta errada para isso, e não os influenciei em nenhum momento durante as respostas.

Os participantes do 5^o ano que responderam à questão informaram, em sua grande maioria, que gostariam de aprender dada língua, viajando para lugares onde ela é falada. Três participantes escreveram que gostariam de aprender com o *kahoot* – ferramenta de *quiz* pela internet, que pode ser utilizada pelo professor em aula – e

um respondeu que adoraria aprender com legendas de filmes e com videogame.

Já os participantes do 6º ano mostraram mais consciência da variedade de formas de como aprender uma língua, além de saberem explicar melhor os seus gostos em relação a como aprender uma língua. Para eles, um jeito de aprender línguas de forma interessante é, principalmente, através de filmes. Também, alguns comentaram que gostariam de aprender com músicas, com viagens e praticando a língua nas aulas, conforme escreve um participante “ouvindo, falando, escrevendo e observando nas aulas” (RELATO DE UM PARTICIPANTE). Poucos estudantes comentaram também que gostariam de aprender uma língua, ou falando-a em casa, ou com professor particular, jogando videogame, conforme relata um participante “conversando de uma maneira divertida com a professora da escola”.

Esse nível maior de consciência de aprendizagem pode ser devido a eles já terem tido mais um ano de aprendizado de alemão e de estarem já realizando a terceira prova de proficiência, nível A2, o que exige que eles entendam melhor como devem estudar e conheçam os métodos que facilitam a sua aprendizagem e o que lhes agrada. Cabe ressaltar que todos os participantes do 6º ano responderam a essa pergunta 10.

Questionamos, na questão 12, que tipo de tarefas/atividades eles gostariam que fossem trabalhadas em aula, no colégio – ou seja, essa questão foi mais específica em relação à sala de aula. Novamente, nem todos os alunos do 5º ano souberam responder à questão, e alguns a deixaram em branco. Porém, as respostas obtidas foram mais criativas e, apesar dessa questão ser parecida com a questão 10, ela os fez refletirem sobre outros meios e estratégias de aprendizagem. O que ficou mais saliente foi a vontade de eles fazerem tarefas mais descontraídas: eles gostariam principalmente que as tarefas fossem jogos ou que houvesse atividades diferenciadas no campo do colégio. Também apareceu a vontade de aprender a língua em aulas de educação física, história, matemática e de informática (nesta, com tarefas no computador).

O 6º ano também gostaria de ter, principalmente, tarefas com jogos, gincana e *kahoot*. Eles gostam de fazer trabalhos em grupo e gostam de atividades que envolvam cartazes e tarefas no computador do colégio (*Chromebook*). Poucos citaram atividades para se falar somente uma determinada língua para conversar com os colegas.

Além do método como eles gostariam de aprender, nós questionamos também,

na questão 11, quais línguas eles gostariam de estudar, além das que eles já estudam no colégio. Eles poderiam marcar mais de uma opção. Onze participantes do 5º gostariam de aprender francês, nove espanhol, oito gostariam de estudar italiano, japonês, quatro chinês e dois Libras. Nessa questão, havia a opção “outra língua” e um participante respondeu tailandês. Os participantes do 6º ano apresentaram mais línguas. O francês também foi a preferência para 12 participantes. Onze gostariam de aprender italiano e espanhol, oito japonês, e cinco chinês e Libras. As línguas apareceram dentre as “outras” foram coreano, russo, esperanto, holandês e também tailandês, cada uma com 6%. O fato de os participantes terem escolhido mais línguas diferentes pode representar que eles estejam mais expostos a línguas em situações na internet e/ou em redes sociais, conforme apresentamos no gráfico 3 nas opções “Internet/Youtube/Redes sociais dentro e fora do país”.

Há diferenças entre o aprendizado de línguas para suprir necessidades do presente, em que eles precisam empregar línguas em jogos, em redes sociais e o uso das línguas no futuro, no local de trabalho, por exemplo. Nesse sentido, as questões 13 e 14 procuraram fazer que os estudantes refletissem sobre a importância do aprendizado de línguas para seu futuro e para seu presente. Na questão 13, os estudantes deveriam responder qual língua era a mais necessária no seu dia a dia: 81% dos participantes do 5º ano informaram que aprender inglês seria mais útil nas suas necessidades diárias, 12% citaram o japonês e 6% o francês. O inglês também é a língua mais importante para 95% dos participantes do 6º ano, ao passo que 4% acreditam ser o alemão.

Já na questão 14, os participantes precisavam informar que língua(s) consideravam mais importante(s) para seu futuro e o que eles planejavam usar e alcançar com essa(s) língua(s). O inglês foi o mais citado como língua importante nas atividades futuras em ambos os grupos participantes. No grupo do 5º ano, argumentou-se que precisariam do inglês para fazer viagens, morar fora do país e participar de intercâmbios. Também pensam esta ser a língua mais importante para a comunicação, pois é falada em muitos lugares. O francês foi mencionado para o objetivo de morar na França, o espanhol para viagens e o japonês para se morar no Japão. Já o grupo do 6º ano informou que usariam o inglês para morar fora do país, seja para cursar uma faculdade ou trabalhar. Com isso, eles esperam, como um participante informou, “ser mais cultos e conseguir ser fluentes na língua”. Alemão também foi mencionado com o objetivo de viagem, moradia e faculdade fora do país.

Com relação a outras línguas, dois participantes mencionaram ainda o italiano, para se morar na Itália, um aluno julga importante aprender espanhol, para trabalhar fora e conseguir enriquecer, outro se interessa pelo holandês, para estudar em Amsterdã, um citou o mandarim, para fazer negócios com a China, e um último mencionou o francês, para viajar. Ambos os grupos mencionaram que essas línguas seriam importantes para se viajar, porém, o grupo do 6º ano mencionou também situações de estudo e de trabalho no futuro.

Os dados mostraram uma aceitação positiva a diferentes línguas e a necessidade (atual ou futura) do seu uso em diferentes contextos. Os alunos entendem que o inglês é a língua mais importante para suas vidas, mas também consideram outras línguas úteis ou interessantes, e percebem, também, que eles podem experimentar várias atividades diferentes com elas. Também, os estudantes dos dois grupos desejariam trabalhar com tarefas atrativas, como jogos, ou aprender línguas durante viagens. O grupo do 5º ano mostrou grande interesse em um aprendizado fora do contexto escolar, em viagens, e o grupo do 6º ano entende que a melhor forma de aprender é com filmes, mas também ouvindo, falando, escrevendo e observando as pessoas. Isso mostra que eles sentem necessidade de tarefas que compreendam o mundo real deles. Conforme o estudo de West (1994), o questionário, nesse sentido, nos ajudou a desenhar um perfil das necessidades dos alunos e sob meu ponto de vista os tornou mais conscientes dessas necessidades.

5.3 CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Para analisar como o aluno administra o seu aprendizado de línguas, utilizamos as questões 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27I., 27II, do questionário como apoio, que correspondem ao objetivo de analisar a conscientização do aluno em relação a aspectos formais da língua e em relação a suas estratégias de aprendizagem. Dividimos esta seção em três partes: uma primeira, a respeito da percepção da semelhança tipológica entre as línguas já conhecidas; uma segunda, a respeito das estratégias de aprendizado utilizadas; e, por fim, uma seção sobre semelhanças tipológicas, mas especificamente sobre a estrutura das línguas do colégio.

5.3.1 Percepção de semelhança tipológica linguística e conscientização linguística entre línguas já estudadas

Nas questões 10 e 12, como já discutimos na seção anterior, os participantes apresentaram como gostariam de aprender uma língua e relataram tipos de tarefas que eles gostariam de ter em aula. Além disso, nas questões anteriores, eles reconheceram uma pluralidade linguística presente nos contextos em que eles estão inseridos e um possível uso dessa diversidade nos contextos. Tudo isso já demonstra uma consciência de que forma pode ocorrer uma aprendizagem e as inúmeras possibilidades do que fazer ao aprender uma língua, ou seja, as finalidades de uso para cada situação.

Na questão 15, a hipótese era perceber alguns estereótipos em relação à dificuldade de aprendizagem de algumas línguas. Porém, em relação ao 6º ano, o resultado foi diferente do esperado. Foi-lhes solicitado informar se acreditavam que haveria uma língua mais difícil ou mais fácil de aprender, no que diz respeito às línguas do colégio. Todos os 22 participantes do 6º ano responderam essa pergunta e sete informaram que não acham nenhuma língua mais fácil nem mais difícil do que outra. Nove acreditam que o alemão seja mais difícil, em virtude de, segundo eles, apresentarem palavras, sotaque e sons mais difíceis e diferentes do português. Comparado ao inglês, o alemão também seria mais difícil para eles, porque o inglês é aprendido desde muito cedo e o alemão não. Um participante informou considerar o inglês mais difícil, por conter mais regras, e três acreditam que o alemão mais é fácil, por ter menos regras que o inglês ou pelo fato de o considerarem parecido com o inglês. Apenas um acredita ser o espanhol mais difícil, o que pode estar relacionado com o fato de o aluno nunca ter estudado a língua.

Podemos notar uma conscientização linguística dos estudantes do 6º ano nesses comentários, mesmo sem eu dar qualquer dica no momento da aplicação dos questionários. Os estudantes informaram que o alemão é mais difícil do que o inglês por fatores tipológicos, por essa língua ser mais distante do português. Eles não acham o alemão mais difícil, pelo fato de o considerarem feio ou “grosso”, segundo alguns estereótipos existentes. O fato de alguns terem comentado que alemão é mais difícil do que o inglês por eles estudarem essa língua desde muito pequenos, mostra que eles não estão ainda seguros na língua alemã por sentirem que conseguem produzir mais e se comunicar melhor em inglês. No entanto, alguns escreveram que

acreditam ser o alemão mais fácil por apresentar menos regras e o inglês mais difícil, por eles precisarem aprender mais regras gramaticais. Além disso, alguns comentaram achar o alemão mais fácil por ser parecido com o inglês, o que demonstra uma percepção tipológica dessas línguas e conscientização de aproveitamento dessa semelhança para a aprendizagem.

Quatorze participantes do 5º ano responderam à pergunta sobre quais línguas eram mais fáceis e mais difíceis do que outras (questão 15). Um participante acredita não haver nenhuma língua mais fácil ou mais difícil; seis acreditam ser o alemão mais difícil, quatro acham o inglês mais fácil. Segundo esses seis, alemão é uma língua muito diferente do português. Os outros quatro acreditam que falam inglês melhor do que alemão, já que aprendem inglês desde bebês. Alguns comentaram que há palavras estranhas e que precisariam saber “os sexos dos objetos” – referindo-se aos artigos feminino, masculino e neutro. Um achou o alemão mais fácil, sem explicar o porquê. Dois alunos pensam ser o inglês o mais difícil, por não conseguirem falar a língua.

As respostas do 5º ano se assemelham muito às do 6º ano. Assim como no 6º ano, vemos que não há um pré-julgamento da língua alemã. Os estudantes que informaram que acham o alemão mais difícil apresentaram uma conscientização da distância e da diferença do alemão para o português. Os demais opinaram que o inglês é mais fácil por dominarem melhor a língua. Porém, o fato de alguns não terem respondido a essa questão, nos mostra que eles não sabiam explicar ou não se conscientizam das diferenças.

Nas questões seguintes, lhes era perguntado, mais explicitamente, solicitando exemplos, sobre as semelhanças e diferenças entre o alemão e o português, entre o inglês e o português, entre o espanhol²⁰ e o português e entre o alemão e o inglês.

Somente nove alunos do grupo do 5º ano responderam à questão 16, em relação ao alemão e ao português – três informando que há semelhanças e dois que não há semelhanças, mas sem dar exemplos; outros três acreditam ter diferenças, pelas palavras serem diferentes. Um aluno escreve sobre a semelhança entre essas línguas em relação ao número *sechs*, seis. Já no grupo do 6º ano, 15 afirmaram acreditar não ter semelhanças entre o português e o alemão, somente diferenças. A grande maioria, dez dos participantes, acredita que as palavras dessas línguas são

²⁰ Espanhol não foi comparado com o alemão e o inglês, pois essa comparação não era o foco do trabalho.

muito diferentes entre si, na sua escrita, dando exemplos da letra *ß* (*Eszett*) do alfabeto alemão e o *ç* do português, da diferença de acentuação e de palavras que não são parecidas, na opinião deles, como *Katze* e “gato”. Para cinco deles, a pronúncia é a maior diferença entre essas duas línguas. Quatro comentaram haver semelhanças, porém dois comentaram não saber explicar essas semelhanças ou declararam que há palavras entre as duas línguas parecidas, como os números ou mesmo as palavras *Katze* e “gato”, ao contrário do participante anterior.

Em relação às semelhanças e diferenças entre o inglês e o português, na questão 17, novamente, somente nove responderam à questão. Cinco acreditam que há semelhanças e diferenças entre as línguas, mas não mencionaram o motivo. Outros dois acharam que há várias diferenças e semelhanças, citaram *and* e “e” serem diferentes, *one* e “um” serem parecidos *banana* e “banana” serem ortograficamente iguais. Todos os participantes do 6º ano responderam à questão. 16 acreditam haver semelhanças e diferenças. Para esses, há regras gramaticais e palavras que são parecidas, como *banana* e “banana”, *camera* e “câmera”, mas também itens diferentes, como os acentos em português e letras quase nunca usadas no inglês.

Em relação ao par português/espanhol (questão 18), houve sete respostas no 5º ano: seis falaram que havia semelhanças e diferenças, mas não citaram exemplos; um comentou que não conhecia a língua espanhola. 21 participantes do 6º responderam à questão: cinco informaram não saber responder, dos quais dois afirmaram não conhecer a língua; 13 afirmaram haver semelhanças, como palavras muito parecidas e pronúncia semelhante; um relatou que elas eram parecidas por virem da mesma parte da Europa; e outro comentou que as duas vieram do latim. Os exemplos citados de semelhanças são *hola* e “olá”, *uno* e “um”, e outros números. Somente um comentou que elas são diferentes na pronúncia.

A última questão de semelhanças e diferenças (questão 19) era a mais importante, pois queríamos ver se havia percepção sobre semelhanças entre o alemão e o inglês, para detectar um possível aproveitamento consciente do aprendizado do inglês para o aprendizado do alemão. Todos os participantes do 5º ano responderam à questão e somente um informou não haver semelhanças; cinco mencionaram que há semelhanças, mas não souberam explicar ou dar exemplos. Os demais explicaram que a gramática e as palavras são parecidas, como *und* e *and*, *gut* e *good*, *sechs* e *six*, entre outros números. Já no grupo do 6º ano, três informaram não haver semelhanças, um dando exemplo de *ich bin* e *i am*; os demais 19

informaram que há semelhanças na escrita e na pronúncia. Eles citaram os seguintes exemplos: *Baby e baby, Knie e knee, kann e can, hallo e hello, Finger e finger, Strom e storm*, além de classes em geral, como números, verbos, adjetivos e pronomes.

Foram questões difíceis de serem respondidas, principalmente em relação às semelhanças e diferenças entre português e espanhol. Apresentar semelhanças e diferenças demonstra que os participantes têm bom conhecimento do funcionamento das línguas comparadas. Notamos isso em relação ao par alemão/português, tanto para o 5º quanto para o 6º ano, pois ou os participantes não sabiam explicar quais eram as semelhanças, ou viam em sua maioria diferenças. Isso também ficou evidente no fato de vários participantes do 5º ano terem deixado essas últimas questões de comparação em branco. O 6º ano mostrou saber explicar com mais exemplos do que o grupo do 5º ano, mas também não conseguiu citar tantos exemplos de semelhanças.

Faltou-lhes um processo de compreensão de perceber, comparar e classificar, tão importante para a aprendizagem da L3, mostrando uma demanda de atividades que envolvam uma conscientização linguística. Sob esse aspecto, ativar essa comparação, interpretação e especulação de línguas ajuda significativamente a aprendizagem de uma outra língua (HUFEISEN; NEUNER, 2003; CANDELIER et. al, 2004).

Questões de diferenças de pronúncia e escrita de palavras apareceram nas três comparações do 6º ano. Isso possivelmente se deve por eles terem mais maturidade linguística e, conseqüentemente, uma maior consciência linguística, seja ela explicada pelos seus professores ou inferida individualmente. No 5º ano, os resultados não foram tão bons, pois este grupo somente acredita que há semelhanças ou diferenças, mas nas comparações entre alemão e português, espanhol e português e inglês e português esses alunos apenas citam exemplos, sem fazer reflexões estruturais. Esse grupo do 5º ano consegue, porém, explicar as semelhanças em relação ao inglês e alemão, o que talvez esteja relacionado ao fato de eles terem muito contato com o inglês, e isso influenciar no aprendizado do alemão.

5.3.2 Estratégias de aprendizagem de línguas

Há inúmeras possibilidades de respostas para a pergunta 20, sobre como se aprendem línguas estrangeiras. A proposta da questão era entender quais estratégias os participantes conheciam para, na questão seguinte, averiguaros métodos

escolhidos para aprender línguas e o nível de consciência do uso desses métodos.

Para os 13 participantes do 5º ano que responderam à questão, se aprende uma língua estrangeira praticando: pode ser através de exercícios (5 respostas), lendo e escrevendo (2 respostas), ou assistindo a filmes ou desenhos animados na LE (2 respostas). Dois comentaram ainda que se aprendem línguas frequentando aula de cursinho – o que também pode levar a uma interpretação de que a língua se aprende em um ensino formal. Já no 6º ano, para dez participantes, aprende-se uma língua principalmente nas aulas, com livro e lâminas, e estudando; outros cinco falaram que se aprende na prática, ou seja, se comunicando, fazendo exercícios, ouvindo pessoas falarem e falando; três comentaram que se aprende com filmes e músicas; outros três responderam que se aprende viajando. Assim como os estudantes do 5º ano, portanto, esse grupo também ressaltou o uso da língua nos mais diversos contextos. Também, destacou-se o ensino formal de aprendizagem, com o qual eles estão acostumados.

Na questão 21, sete participantes do grupo do 5º ano informaram que aprenderam a primeira língua estrangeira em aula na escola ou em cursos três fazendo exercícios. Um informou que aprende falando, ouvindo, escrevendo e lendo, ou seja, por meio das quatro habilidades. Foram poucas as estratégias apresentadas aqui e por poucos estudantes, mostrando que eles não têm consciência de tudo o que tiveram que fazer para aprender uma língua. Já para o 6º ano, novamente, a principal fonte para se aprender foi a escola. 12 comentaram que estudam no colégio e que foi nele que aprenderam LEs; apenas um afirmou que aprendeu somente em cursinho. De forma geral, eles comentaram que aprenderam a LE por meio do uso: conversando e escrevendo. Os métodos apresentados foram músicas, brincadeiras e jogos, imagens impressas e aulas, nas quais a professora fala primeiramente e depois o aluno repete. Em relação ao 5º ano, esse grupo demonstrou mais consciência do seu aprendizado, apresentando exemplos de práticas de aprendizagem.

Em relação ao aproveitamento do inglês para o aprendizado de alemão, foi lhes perguntado, na questão 22, se as semelhanças entre inglês e alemão os ajudavam no aprendizado das línguas. Para sete participantes do 5º ano, as semelhanças não auxiliam, enquanto oito confirmam que há suporte. Destes, quatro somente explicaram que as semelhanças facilitam o entendimento nas aulas e a lembrança ou o reconhecimento de uma palavra em alemão quando a veem, os demais não souberam explicar como as semelhanças ajudam. Sete participantes do 6º ano acreditaram que

as semelhanças não auxiliam na aprendizagem do alemão, ou por não haver semelhanças entre as línguas (argumento dado em duas respostas) ou por a pessoa poder confundir as línguas (argumento da maioria). Seis participantes afirmaram recorrer à língua inglesa, por exemplo, durante a prova de língua alemã e vice-versa, para resgatar palavras semelhantes na pronúncia ou na escrita (segundo cinco participantes), que podem ajudar no teste em questão. Um deles afirmou, por exemplo, que o conhecimento de inglês auxilia na aprendizagem de alemão, pois ele conhecia muito mais aquela língua do que esta.

Nessa questão, portanto, sugerimos haver semelhanças entre inglês e alemão. Os alunos que nunca haviam percebido essa proximidade tipológica, possivelmente, não conseguiram fornecer uma resposta afirmativa. Contudo, alguns poucos do 5º ano e praticamente todos os participantes do 6º ano demonstraram perceber o auxílio das semelhanças do inglês em relação ao alemão na memorização das palavras, bem como perceber semelhanças na escrita.

Na questão 23, apresentamos aos estudantes algumas estratégias de aprendizagem que possivelmente eles já tenham aprendido com as professoras de línguas do colégio. Essa questão conscientiza e lembra os participantes sobre os métodos que eles podem usar para estudar. Porém, esta questão poderia ter sido melhor formulada, havendo opção de os estudantes escreverem quais são as outras estratégias, além das sugeridas no questionário. No gráfico a seguir, aparecem as estratégias de aprendizagem e a frequência com que são utilizadas pelos estudantes do 5º ano e, posteriormente, pelos do 6º ano.

O grupo do 5º ano utiliza principalmente estratégias não mencionadas diretamente na questão, havendo um grande número de marcação da opção “outras”. Vídeos e música, como comentado por eles em outras questões, também são muito utilizadas, bem como aplicativos e resumos de conteúdo. A marcação de diferentes vocábulos, que pode ser utilizada para memorização dos artigos *der*, *die* e *das* da língua alemã é uma estratégia pouco usada pelo grupo, assim como os caderno de vocábulos.

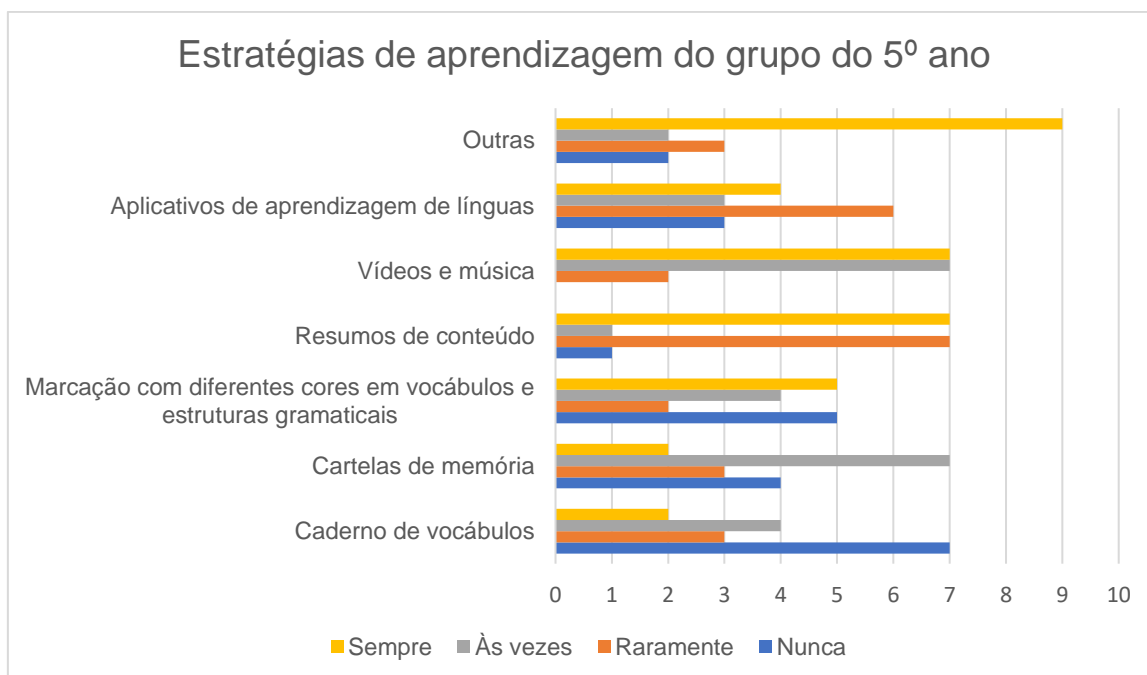


Gráfico 6 – Estratégias de aprendizagem do grupo do 5º ano

Fonte: elaborado pela autora, 2018

Os participantes do 6º ano, por sua vez, utilizam principalmente resumos de conteúdo, estratégia muito incentivada por professores de várias disciplinas na escola. Outras estratégias não mencionadas também são bastante utilizadas, assim como estudo a partir da compreensão e produção de vídeos curtos e música, também mencionados nas questões anteriores. Poucos participantes utilizam cartelas de memória ou caderno de vocábulos.

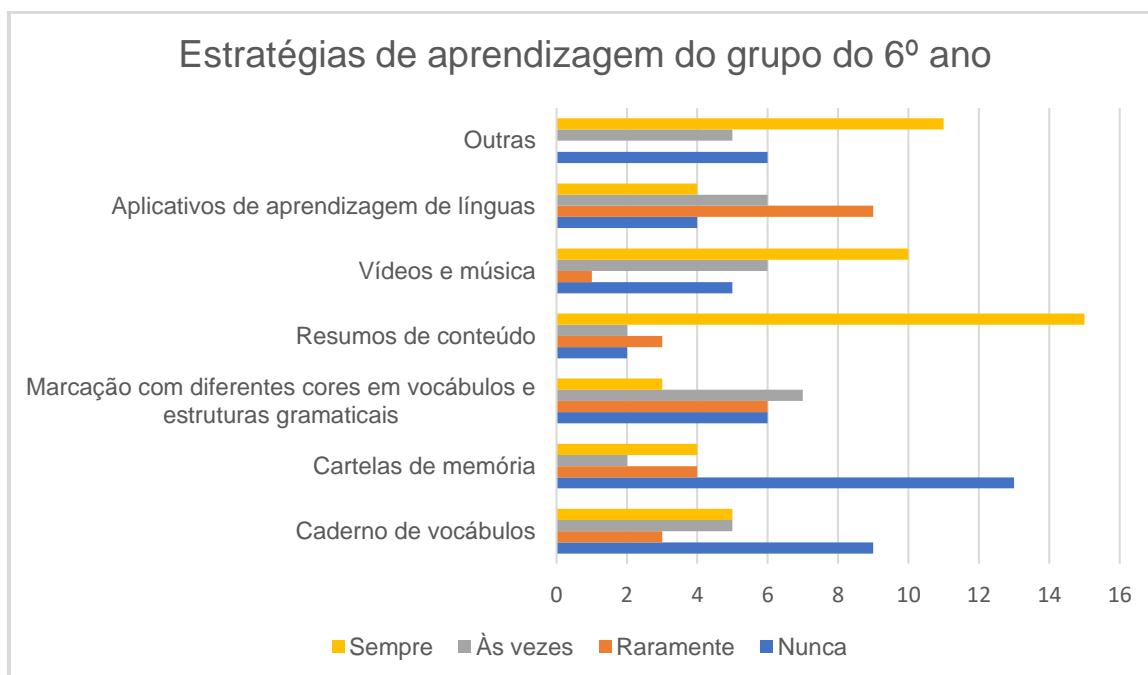


Gráfico 7 – Estratégias de aprendizagem do grupo do 6º ano

Fonte: elaborado pela autora, 2018

Todas as estratégias apresentadas foram reconhecidas e utilizadas, mesmo algumas sendo utilizadas com menos frequência do que as outras. Porém, nota-se que a marcação da opção de frequência “nunca” é bem elevada nos dois grupos analisados, seja por eles não conhecerem as estratégias, por não gostarem de utilizá-las, ou por não terem sido ensinados a usá-las. Durante a aplicação dos questionários, participantes dos dois grupos perguntaram sobre o que seriam essas estratégias. Notamos a necessidade de se apresentarem e de se exercitarem estratégias de aprendizagem explicitamente em sala de aula, incentivando os estudantes a utilizarem as estratégias aprendidas com línguas anteriores na nova aprendizagem da língua e ampliar o leque dessas estratégias e experiências, conforme os estudos de Hufeisen e Neuner (2003).

Os participantes foram, ainda, questionados sobre o que eles estavam fazendo, no momento, para melhorar o seu aprendizado (questão 24). Somente dois estudantes do 5º ano responderam que não estão fazendo nada. Os demais responderam que estão estudando: seja por aula particular, em curso, no laboratório ou sozinho. Dois especificaram que estão assistindo a filmes em inglês ou lendo resumos de conteúdo. Em relação ao 6º ano, quatro não estão fazendo nada para aperfeiçoar o seu aprendizado. Os demais também comentaram que estão estudando:

com aulas particulares, com curso ou com auxílio da família. Apresentaram também as estratégias de aprendizagem que estão utilizando, tais como: assistir a filmes e jogar nas LEs, conversar e escrever nas LEs, escutar músicas, ler livros, assistir a vídeo-aulas e utilizar o aplicativo de estudos *Duolingo*. Um participante mencionou que preencher o próprio questionário era uma forma de ampliar o seu aprendizado.

Esses dados demonstram que tanto os participantes do 5º quanto os do 6º ano gostam de estudar e estão preocupados com o seu aprendizado, realizando atividades fora do horário escolar e administrando sua aprendizagem de forma consciente, seja com o auxílio e o incentivo da família e dos professores, ou por influência dos contextos em que eles estão inseridos.

5.3.3 Percepção da estrutura do alemão e inglês com exercícios

Nesta seção, são apresentados os resultados de dois exercícios presentes no questionário (questões 25 e 27.I) respondidos pelos participantes do 5º e do 6º ano. Esses exercícios envolviam a percepção das semelhanças linguísticas no que tange ao vocabulário de alemão e inglês. As demais questões (26 e 27.II) são perguntas feitas sobre os dois exercícios. Elas facilitam a melhor análise desse nível de conscientização linguística, pois oportunizam que os alunos reflitam sobre o porquê de eles terem respondido de determinada forma.

Na questão 25, os participantes eram convidados a relacionar os nomes das partes do corpo em alemão com palavras em caixas já escritas em inglês que apontavam a partes do corpo de uma imagem. Tanto as palavras em inglês quanto as em alemão já eram dadas escritas. Quatro participantes do grupo do 5º ano não executaram a tarefa; seis deixaram de preencher duas ou três caixas, mas, das caixas que preencheram, não erraram nenhuma; os outros seis acertaram todas as correlações. As caixas que deixaram de ser preenchidas por esses participantes são aleatórias, o que pode até denotar que talvez eles as deixaram de responder para prosseguir para a próxima resposta, em virtude do tempo. Quase todos os participantes do 6º ano relacionaram corretamente todas as partes do corpo; somente dois alunos não: um que trocou *Hand* (“mão”) por *Finger* (“dedo”) – o que se justificaria mais pela posição das caixas do que pelas palavras em si –, e um que não soube relacionar *Ellbogen* (“cotovelo”).

A partir dessa questão, foi-lhes mostrado o gabarito das respostas. Em

seguida, na questão 26.I, foi perguntado, qual(is) palavras eles não conheciam em alemão, antes de fazer esse exercício, mas que, mesmo assim, conseguiram relacionar corretamente na tarefa. Essa questão era fundamental, pois nos dava uma base do que eles realmente não sabiam em alemão e do que já conheciam antes da apresentação dessa tarefa, tendo em vista que os dois grupos, teoricamente, já conheciam as palavras em inglês. Sete dos 17 participantes do 5º ano não conheciam *Ellbogen*, seguidos por cinco que não conheciam *Brust* e *Arm* e quatro que desconheciam *Schulter* e *Hand*. Apenas três afirmaram que já conheciam todas as palavras. Por sua vez, 19 dos 22 participantes do 6º ano não conheciam *Ellbogen*, seguidos de três que desconheciam *Arm*, dois que não conheciam *Hand*, *Brust* e *Knie*, e apenas um declarou não conhecer *Schulter*, *Finger* e *Fuß*. Apenas três afirmaram que já conheciam todas as palavras anteriormente.

Na sequência, foi-lhes perguntado, na questão 26.II, o que lhes havia favorecido, então, para uma resposta correta da questão 25. Em relação ao 5º ano, sete participantes nomearam especificamente a ajuda do inglês, seis afirmaram as semelhanças entre as palavras e outros três atribuíram as respostas corretas ao estudo intensivo de alemão. 17 participantes do 6º ano acreditaram ser as semelhanças com o inglês a influência para as respostas estarem corretas; cinco atribuem o fato ao aprendizado tido em aula.

Os resultados do exercício 25 se mostraram positivos, pois, mesmo os participantes do 5º ano não terem sido apresentados às partes do corpo ainda (o tema aparece mais tarde no currículo de alemão), eles conseguiram relacionar as palavras, em sua maioria, corretamente. A questão seguinte nos informou quais eram as palavras que eles não conheciam, que coincidem, em parte, com as palavras que eles deixaram de responder. O fato de as partes do corpo já estarem nomeadas em inglês pode ter ajudado os alunos a responderem corretamente à questão, conforme nos mostram as respostas seguintes deles – em sua maioria, declarando ser o inglês e as semelhanças das palavras alemãs o motivo para o resultado positivo. Ou seja, há semelhanças tipológicas entre essas duas línguas, e elas podem ajudar no aprendizado (cf. HUFSEIN; MARX, 2007; HUFSEIN; NEUNER, 2003).

Notamos que o 6º ano soube aproveitar bem o efeito de facilitação do inglês para responder à questão. O fato de o ensino das partes do corpo fazer parte do currículo de alemão do 6º ano pode ter influenciado esses resultados. Porém, a palavra *Ellbogen* não é ensinada ou cobrada no 6º ano e, mesmo assim, os estudantes

tiveram sucesso nessa questão. Além disso, constatamos que, mesmo as partes do corpo já terem sido estudadas, várias não eram lembradas ou não foram aprendidas por esses participantes antes de responderem à questão, e apesar disso, eles responderam à questão com êxito. Esses participantes, em sua maioria, acreditaram ser o conhecimento de inglês o maior auxílio para uma resposta correta, apesar de alguns argumentarem que foi o aprendizado em aula que ajudou.

Na questão seguinte, 27.I, solicitávamos que os participantes traduzissem quatro frases do alemão para o português, marcando a opção correta. As frases continham estruturas e vocabulário que são aprendidos mais tarde na progressão curricular da língua alemã. Mesmo assim, como se pode notar nos gráficos abaixo, eles conseguiram responder corretamente na maioria dos casos. Conforme apresentamos a seguir, 62% dos participantes do 5º ano souberam marcar corretamente a resposta para a tradução a) *Ich muss jetzt gehen* (“Eu preciso ir agora”); 75% souberam responder corretamente à questão b) *Er kann Russisch sprechen* (“Ele sabe falar russo”); 56% acertaram em marcar “Posso ir para casa?” na frase c) *Darf ich nach Hause gehen*; e 50% acertaram a frase d) *Ich hoffe, dich bald wieder zu sehen* (“Eu espero vê-lo novamente em breve”).

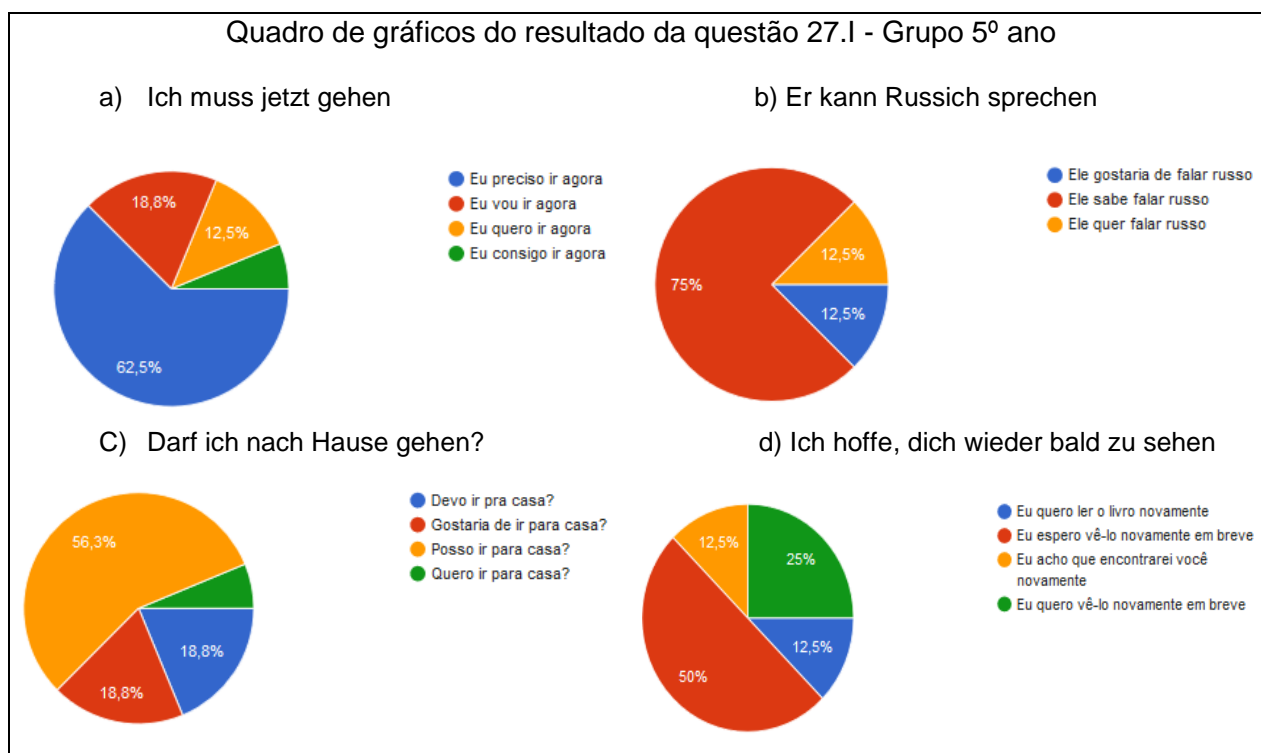


Figura 1 - Quadro de gráficos do resultado da questão 27. I- Grupo 5º ano

Fonte: Gráficos elaborados pela autora, 2018

No 6º ano, os resultados foram ainda mais positivos. Também todas as frases foram marcadas, em sua grande maioria, corretamente. 62% acertaram a questão a), 95% a questão b), 68% a questão c), e também 68% marcaram corretamente a resposta da questão d), conforme vemos no quadro abaixo.

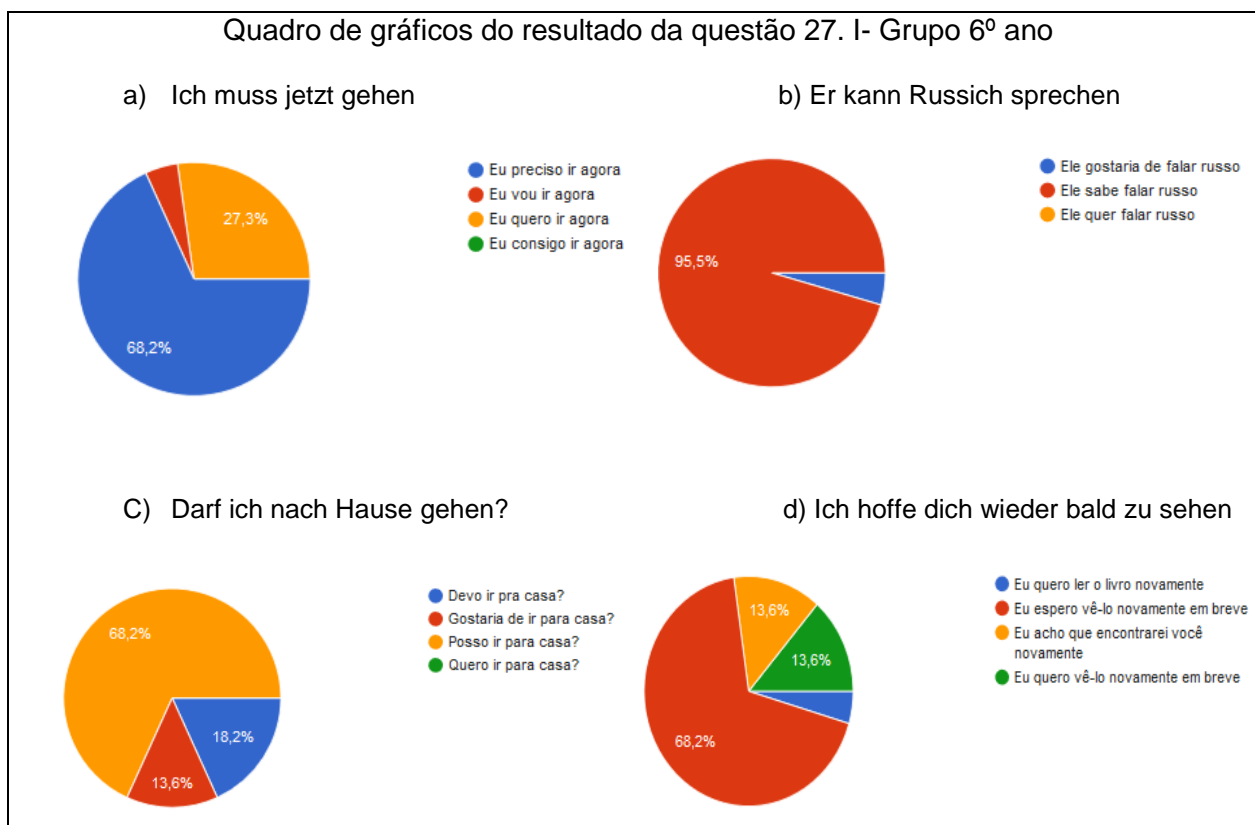


Figura 2 – Quadro de gráficos do resultado da questão 27. I- Grupo 6º ano

Fonte: Gráficos elaborados pela autora, 2018

A primeira frase a) *Ich muss jetzt gehen* era composta pelo *muss*, verbo modal muito parecido em grafia e significado ao *must*, do inglês. Na segunda frase b) *Er kann Russisch sprechen*, percebe-se o *kann*, verbo modal, também com grafia e significado parecidos ao *can* do inglês, e *Russisch*, com o mesmo significado e grafia parecida com o inglês *Russian* e português “Russo”. Há a frase c) *Darf ich nach Hause gehen?*, em que *Hause* é parecido com *House*, do inglês, *gehen* pode lembrar o verbo *go*, e *darf* é um verbo modal com o mesmo significado de *may*. Por fim, na frase d) *Ich hoffe dich wieder bald zu sehen*, há a palavra *hoffe*, que se assemelha ao *hope* em grafia e significado, e *sehen*, que pode lembrar o *see* do inglês. Era esperado que essas

semelhanças ajudassem nas respostas dos estudantes, porém somente três participantes do 5º ano afirmaram na questão 28 que era outra língua, no caso, o inglês, que havia facilitado e lhes ajudado a descobrir as respostas corretas. Os demais não souberam justificar o motivo. Já no grupo do 6º ano, nove participantes afirmaram que as sentenças eram, de algum jeito, parecidas com o inglês, mas eles não sabiam especificar como. Um aluno afirmou que acertou por estudar muito alemão fora do colégio, e os demais que acertaram não souberam explicar o porquê.

O fato de eu ter mostrado explicitamente as palavras em inglês no exercício 25, de eu ter perguntado se alguma outra língua auxiliava nas respostas corretas das questões 26 e 27, de eu ter feito as perguntas do questionário que incentivassem a conscientização linguística e de eu ter entrado em aula de língua alemã e apresentado a minha temática da pesquisa pode ter influenciado que aparecessem respostas ressaltando que as semelhanças do inglês com o alemão auxiliaram a resolver a questão. Apesar disso, os grupos apresentaram melhores resultados quando foi lhes dado exemplos das palavras correspondentes em inglês, mesmo não tendo os conhecimentos suficientes desse vocabulário em alemão, mostrando que é possível reconhecer e assimilar informações de outras línguas mesmo sem conhecer o que está escrito, principalmente se esse vocabulário for da mesma família linguística, conforme os autores Hufeisen e Marx (2007).

Além disso, pode-se dizer que os estudantes mostraram, a partir dos resultados, terem, em geral, uma consciência das semelhanças das estruturas das línguas, o que pode ter sido, como já mencionado, pela própria influência das questões do questionário ou também pela maturidade linguística de aprendizagem de como se aprende uma língua, que eles adquiririam ao longo dos anos. Sob esse aspecto, os estudos de Hufeisen e Neuner (2003) mostram que as experiências de como se aprende uma língua e de contato com outras línguas, principalmente da L1 e da L2, auxiliam na percepção de semelhanças linguísticas e conseqüentemente na aprendizagem da língua-alvo. Percebemos, ainda, que há uma demanda por tarefas que visem o incentivo à uma conscientização linguística, para o aproveitamento das semelhanças das línguas no processo de aprendizado das mesmas.

5.4 APROVEITAMENTO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Para complementar a nossa pesquisa, procuramos entender como ocorre a relação do contexto com o fenômeno estudado, ou seja, do colégio com a diversidade linguística dos estudantes. Assim, tivemos o objetivo de observar se e como a pluralidade linguística do estudante é aproveitada pelos professores e pelo contexto escolar, em geral, em que o aluno está inserido. Exploramos, aqui, esse objetivo. As questões 11, 12, 13, 14, 15 e 16 do questionário dos professores e respostas da coordenadora de línguas nos ajudaram a explorar esse objetivo.

Perguntamos aos professores participantes, na questão 11, se eles utilizavam recursos didáticos em outras línguas na aula de uma determinada LE. Apenas três participantes afirmaram não utilizar outras línguas em aula além do português, os demais responderam que, às vezes, lançam mão de outras línguas em trabalhos interdisciplinares e como recurso didático em apresentação de vídeos e em outros *websites*. Notamos, porém, que poderíamos ter formulado melhor a questão, questionando qual é a outra língua utilizada além do português. Assim, não conseguimos reconhecer, por exemplo, se as professoras de inglês utilizavam em algum momento alemão ou vice-versa.

Em seguida, foi-lhes perguntado o que significava diversidade linguística na sua opinião, para entendermos suas concepções e sabermos se eles a praticam em sala de aula. Os participantes apresentaram várias explicações análogas. Para eles, a diversidade linguística está relacionada com variedade linguística, com várias formas da mesma língua, sem que haja preconceito ou exclusão, argumentando que há a necessidade de se estar aberto a diferentes manifestações culturais. Também acreditam que é a pluralidade da língua em convivência em diferentes contextos.

A partir do entendimento do que é diversidade linguística, foi-lhes, então, perguntado, na questão 13, como eles aproveitavam a diversidade linguística da turma. Apenas dois afirmaram que não aproveitam ou o fazem somente muito pouco. Os demais declararam aproveitar a diversidade linguística, não somente em relação às línguas, mas a tudo que a abarca, valorizando os diferentes *backgrounds* dos alunos, explorando vários fatores culturais, procurando conhecer de onde eles vêm e o que podem acrescentar nas aulas. Quatro especificaram que citam em aula as diferenças ou fazem associação de significados entre as línguas ensinadas no colégio, e dois informaram que não somente valorizam as línguas do colégio, mas também

aproveitam o conhecimento de qualquer língua dos alunos para que eles compartilhem seus conhecimentos linguísticos, e assim possam fazer relações com a língua que aprendem.

Ainda em relação ao aproveitamento da diversidade linguística presente no contexto, foi-lhes perguntado o que eles levavam em consideração ao planejar tarefas para seus alunos (questão 14). Essa questão era importante, para nós sabermos se faz parte do planejamento dos professores propor aos alunos tarefas que incentivem a exploração de pré-conhecimentos linguísticos e culturais dos estudantes. Segundo as respostas obtidas, eles levam em consideração no planejamento, além de aspectos básicos, como faixa-etária, contexto do aluno e a linguagem utilizada, também conhecimentos prévios, interesses pessoais (como preferências por determinadas atividades e tópicos) e estilos de aprendizagem.

Esses dados mostraram que os professores tanto acreditam na importância de trabalhar com o desenvolvimento da parte linguística quanto buscam valorizar contextos sociais dos alunos e incentivar as suas habilidades, para que a aula fique mais enriquecedora. Se o professor utiliza outras línguas em momentos em aula, ele pode, conseqüentemente, criar momentos para a percepção também de outras culturas e, assim, para a compreensão de outros mundos (cf. CANDELIER et al., 2004). Os professores citaram poucos recursos didáticos que utilizam em outras línguas, mas isso não diminui as suas ideologias a respeito da diversidade linguística dos alunos. Essas ideologias nos dão um parecer de suas crenças na valorização de uma aula plural e da possibilidade de que seus estudantes se sintam valorizados, como sujeitos integrais, cujos conhecimentos possam ser reconhecidos, respeitados e potencializados.

Adicionalmente, procuramos entender mais especificamente se os professores de LEs fazem comparações entre a língua que ensinam e outra(s) língua(s), e de que forma eles valorizam os pré-conhecimentos linguísticos dos alunos (questões 15 e 16). Todos os professores afirmaram fazer comparações em suas aulas, seja entre português e inglês, ou inglês e alemão e vice-versa. Os professores afirmaram que contextualizam os conhecimentos dos alunos com a aula, pedindo que os alunos citem conhecimentos prévios dos tópicos estudados, trazendo assim experiências que contribuam para a aula, sejam elas linguísticas ou culturais, pois, para eles, todo novo conhecimento que parte de algo que os estudantes já conhecem torna a aprendizagem mais eficaz. Um professor comentou ainda que oportuniza que os

estudantes “utilizem o que já sabem para realizar interferências e chegar às suas próprias conclusões” (RELATO DE UM PROFESSOR QUESTIONADO). Esses resultados foram positivos, pois nos mostram, conforme o ponto de vista dos professores, que eles incentivam o aproveitamento do conhecimento prévio de línguas para o aprendizado de outras e que, conforme a Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1978; PAIVA, 2014), os estudantes têm a possibilidade de desenvolver a língua através da interação mediada pelos seus professores.

Assim, os professores podem influenciar o valor e o respeito que os estudantes atribuem para as línguas e as culturas ensinadas e aprendidas. Indo ao encontro disso, os professores precisam estar de acordo com as ideologias do colégio, ou seja, o colégio precisa também se mostrar aberto ao incentivo a um ensino plural. A coordenadora de línguas, grande incentivadora de um ensino enriquecedor de línguas e que fala alemão, inglês, italiano e espanhol, salientou durante a entrevista seu entendimento sobre diversidade linguística e a busca do colégio para incentivar um ensino plural.

Diversidade está atrelada a cultura. Estou interessada em uma língua do país, porque eu vivi nesse país, ou porque eu vou querer viver lá. Uma pessoa é mais eclética quando fala outra língua, pois ela permite se entender com as outras pessoas. Esse é o nosso objetivo como escola, é tentar fazer com que uma língua apoie a outra, não só no entendimento. Uma língua pode ser um recurso de entendimento para uma outra língua. A língua deve ser vista não com um fim, mas como um meio de acesso a informações e à comunicação global. Quanto mais línguas eu souber, mais oportunidades de comunicação e informação eu vou ter. Uma língua é empoderamento (ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO, 11/01/18).

Assim, percebemos que os estudantes têm, a princípio, a oportunidade, em aula, de terem seus conhecimentos linguísticos valorizados. Além disso, os professores de línguas têm o incentivo da escola, seja por todo o seu histórico com o ensino de línguas, seja pelo momento atual da coordenação, que fomenta uma excelência de ensino de línguas. Os professores, com o suporte da escola e com seu histórico de aprendizagem de línguas, mostraram nos questionários e na observação participante estar abertos ao uso de outras línguas, além das que eles ensinam, em sala de aula e mostraram crer em uma ampliação direta ou indireta do repertório linguístico dos alunos. Isso demonstra que o contexto, conforme afirmam Barcelos e Abrahão (2006) pode influenciar as ações dos professores. Também, suas experiências de aprendizagem de línguas estão presentes de alguma forma nas suas

práticas pedagógicas.

Tudo isso pode ter afetado positivamente os estudantes no reconhecimento da conscientização linguística, na percepção de semelhanças entre línguas para potencializar o aprendizado, na aceitação a diferentes línguas e no reconhecimento da necessidade de adaptação linguística em diferentes contextos. Porém, notamos que ainda falta um caminho para que essa percepção seja mais efetiva. Assim sendo, sugerimos trabalhos interdisciplinares e tarefas que incentivem a conscientização linguística – o que abordaremos no capítulo a seguir.

6 ELABORAÇÃO E PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PLURAIS

Após conhecer os alunos, verificando seu perfil linguístico, suas necessidades e motivações, bem como entendendo o contexto de ensino formal em que estão inseridos e o contato que estabelecem com as línguas, a partir do seu ponto de vista, podemos ter uma base de onde partir e o que elaborar, a fim de propor, para eles, tarefas que incentivem a conscientização linguística. Investigar e aproveitar o seu pré-conhecimento linguístico é fundamental para o aprendizado, pois, ao integrar o que o aluno sabe ao conteúdo abordado em sala, amplia-se o seu repertório linguístico. E, para o planejamento de tarefas, o professor precisa ter cuidado para entender e valorizar a realidade, o interesse e as experiências linguísticas e culturais do estudante. Em relação à didática plurilíngue, Hufeisen e Neuner (2003) ressaltam a importância de considerar, para a aula, o que cada estudante traz consigo, para a aprendizagem de línguas, diferentes condições de aprendizagem, já que eles possuem diferentes realidades e vivências. Assim, acreditamos que a realidade, o interesse e as experiências são valorizadas a partir do seu envolvimento nas aulas. Ainda, conforme o Referencial Curricular do Rio Grande Do Sul (2009, p. 47),

é fundamental que os repertórios dos alunos e sua relação com os conteúdos sejam objeto de reflexão e aprendizagem; é a partir da valorização do que já sabem fazer que os alunos podem compreender e construir outros repertórios. Isso significa levar em conta a diversidade, a heterogeneidade e a variabilidade das linguagens dos diferentes grupos culturais e sociais e entendê-las como manifestações legítimas nos contextos onde ocorrem e que estão construindo.

O Referencial Curricular não trata de uma oferta plural para línguas de escolha²¹, porém estamos expandindo a ideia de valorização de diversidade linguística à realidade que se propõe aqui de línguas de opção. Assim, cremos que é importante elaborar atividades que deixem os alunos mais aptos a participarem de diferentes experiências linguísticas e culturais e que possibilitem a esses jovens ter uma atitude positiva frente a outras línguas e culturas. Para além dos propósitos das abordagens plurais, isso vem também ao encontro de uma prática e reflexão sobre a pluralidade, proposta no Referencial Curricular (2009). Conforme o Referencial

²¹ Conforme Bolzan (2016), línguas de escolha se referem a línguas ensinadas em contextos diferentes dos de línguas minoritárias. Nesse sentido, a(s) língua(s) de escolha ensinada(s) é/são majoritária(s) e é/são ensinada(s), no Brasil, para alunos, em sua maioria, monolíngues português.

Curricular, “a pluralidade constitutiva das culturas e das linguagens deve estar presente na aula e a conscientização e a reflexão sobre ela devem ser o caminho para a sensibilização intercultural e o respeito pelo outro” (idem, 2009, p. 48). Com isso, o aluno tem condições de ser um cidadão competente, agindo no mundo por meio do uso das línguas. Segundo Leme (2013, p. 34), a escola tem papel importante de preparar o estudante para exercer sua cidadania, formando cidadãos capazes de cuidar dos seus próprios direitos e, também, dos do próximo.

As tarefas que valorizam a pluralidade linguística e cultural do estudante podem ser também facilmente envolvidas em projetos ou trabalhos interdisciplinares. Por valorizarem a pluralidade, elas acabam envolvendo a realidade do aluno e despertando, assim, mais interesse, pois se tornam mais significativas e contextualizadas. Se as aulas são mais significativas para os estudantes, eles podem utilizar o que eles aprendem em sua realidade. O Referencial Curricular (2009) ressalta que, para a construção de conhecimento, é preciso ter o foco em tarefas de relevância para os alunos. Para o referido documento, a construção do conhecimento está fundamentada numa conjunção de “explicitações de razões para a aprendizagem dos conteúdos e a relação desse conteúdo com as habilidades a serem trabalhadas e com o contexto do aluno” (idem, 2009, p. 47).

Outro fator importante para a elaboração das tarefas didáticas é ter claro quais são as finalidades didáticas da aula. Os propósitos das tarefas que achamos necessárias para o contexto desta pesquisa vêm ao encontro dos nossos objetivos de ter um ensino de línguas aberto ao trabalho com abordagens plurais, visando à conscientização linguística. Essas tarefas também levam em conta a matriz curricular do colégio, que considera tanto as competências cognitivas do aluno quanto as socioemocionais. Em se tratando de línguas adicionais, o Quadro Comum Europeu de Referência foi considerado como parâmetro para a descrição das competências cognitivas (competência de compreensão oral e escrita, e produção oral e escrita).

As competências socioemocionais levam em consideração questões de cidadania para uma educação integral. No Projeto Político Pedagógico do Colégio, consta que o principal papel da escola é desenvolver as competências que se formam pela vinculação dos aspectos cognitivos e emocionais, relacionando-se tanto individualmente quanto socialmente. As habilidades socioemocionais permitem ao indivíduo saber lidar consigo mesmo, com os outros e saber realizar tarefas de forma competente e ética (TACLA et al., 1999). As tarefas didáticas também foram refletidas

a partir da teoria e dos exemplos pesquisados das abordagens plurais, tendo em vista a realidade do nosso contexto de pesquisa.

Sendo assim, as duas tarefas propostas neste capítulo se focaram em determinados princípios, como o incentivo ao respeito pelo próximo, tanto no seu aspecto cultural quanto de sua pluralidade linguística; o envolvimento das experiências e da realidade do estudante; a promoção do desenvolvimento das competências cognitivas e sociais; e a ampliação e potencialização da conscientização linguística. Esses princípios são contemplados nas propostas de abordagens didáticas plurais descritas em nossa pesquisa, a Conscientização Linguística, a Intercompreensão e a Didática Integrada.

É importante ressaltar que o trabalho com a CL no que tange à Teoria Sociocultural, proporciona um aprendizado colaborativo da língua, através da interação com o grupo, da construção social do conhecimento, da valorização e do conhecimento da bagagem linguística e cultural do estudante, de uma interação das experiências linguísticas e culturais do aluno e através da regulação de uma outra língua para o desenvolvimento da L3. Todo esse trabalho pode ser mediado através de atividades elaboradas pelo professor. Por isso, as duas tarefas, aqui apresentadas, foram inspiradas também nos princípios de aprendizagem da Teoria Sociocultural, para que os alunos consigam desenvolver a aprendizagem da língua de forma eficaz.

Para tanto, propomos uma tarefa que envolve textos orais e escritos com temas interessantes aos estudantes, e outra tarefa ampliada de um trabalho interdisciplinar que já teve uma fase inicial desenvolvida no colégio no ano de 2017. Nossas propostas, as quais apresentamos nas subseções a seguir, são breves tarefas que, além de serem pensadas para serem de fato empregadas futuramente no colégio, podem auxiliar professores de línguas no planejamento de suas aulas.

6.1 TAREFAS PLURAIS

Propomos, nesta seção, duas tarefas que foram planejadas para as séries abordadas na pesquisa, 5^o e 6^o anos. Essas atividades podem ser naturalmente adaptadas de acordo com o grupo a ser desenvolvido, depois de ter sido feita uma análise de necessidades prévia do grupo, através do questionário sugerido nesta dissertação. A aplicação dos questionários é parte de uma reflexão a ser feita e é muito importante para propor tarefas aos participantes. “Quanto mais conhecermos

nossos alunos, melhor poderemos ajustar as tarefas e assim possibilitar que os alunos possam resolvê-las” (Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, 2009, p. 162). Ou seja, vemos como fundamental que o desenho de materiais didáticos seja antecedido por trabalho qualitativo que, ainda que exploratório, permita compreender as necessidades dos estudantes e a pertinência, em seu cotidiano, da língua a ser aprendida na escola.

Elaborar tarefas para os alunos a partir de suas necessidades, conhecendo o contexto em que estão inseridos, não é novidade e tem se mostrado algo importante e necessário. Sendo assim, trabalhar com questionários e observações através de reflexões conduzidas por análises de necessidades e trabalhos conduzidos por abordagens plurais não é só importante para conseguirmos entender melhor como eles gerem o seu aprendizado, mas para os estudantes se sentirem motivados e legitimados com as tarefas propostas.

Apresentamos, aqui, propostas simples de duas tarefas com foco principalmente nas abordagens plurais. Assim, não nos concentramos em questões de compreensão e produção textual, como discussões textuais sobre o interlocutor, etc., que podem ser incorporadas no trabalho. Apesar de reconhecer sua importância, não é o foco do trabalho.

6.1.1 Tarefa 1: O despertar para as línguas

Tema da tarefa: O despertar para as línguas

Objetivos propostos: Sensibilizar para as semelhanças das línguas que gostariam de aprender; ler canções de diversas línguas compreendendo o seu significado global.

Gênero Estruturante: Exposição oral e canção

Competências: Compreensão oral e escrita

Línguas envolvidas: Alemão, coreano, chinês, espanhol, esperanto francês, holandês, inglês, italiano, japonês, Libras, português, russo e tailandês.

Materiais necessários: Computador com acesso à Internet para rodar o áudio das canções pelo *Youtube*; folhas impressas do exercício (APÊNDICE F).

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Denominamos esta tarefa, do mesmo modo que Candelier et al. (2004), *Awakening to Languages* (“O Despertar para as Línguas”), pois ela aborda conceitos de sensibilização e de percepção de semelhanças das línguas, podendo diminuir o estranhamento para com línguas diferentes e aumentar, assim, a aceitação para o novo. Como mencionado no quadro acima, o objetivo é sensibilizar os estudantes sobre o quanto eles já sabem a respeito de línguas, deixando-os mais seguros e abertos para o aprendizado de outras. Optamos por línguas que os estudantes responderam no questionário que gostariam de aprender, despertando o seu interesse, entendendo que com algumas dessas línguas eles já percebem que têm contato dentro e fora dos muros do colégio, apesar de não serem todos os estudantes que têm contato com todas essas línguas. Ter aproximação com outras línguas que eles não mencionaram que gostariam de aprender também é um incentivo para a abertura de respeito para com elas e seus falantes. Esta tarefa também tem o objetivo de trabalhar com a compreensão global de diversas canções. Assim, a tarefa é sugerida como uma etapa inicial de conscientização linguística, para ser aplicada em aula de línguas após os estudantes terem preenchido um questionário semelhante ao sugerido neste trabalho.

A tarefa apresenta as línguas de duas formas: na forma oral, através do áudio das canções, e na forma escrita, por meio da apresentação do texto escrito. No áudio, os alunos conseguem identificar o ritmo das músicas de cada país, relacionando-as com a respectiva cultura. Na parte escrita, precisam identificar qual o gênero textual, qual sua função e qual é a língua.

Primeiramente, são apresentados aos estudantes trechos de diferentes canções de ritmos diversos, algumas interpretadas por cantores nativos das línguas que cantam, outras não. As línguas das canções são as que os estudantes participantes da pesquisa escolheram que gostariam de aprender, como francês, espanhol, italiano, japonês, chinês, coreano, russo, esperanto, holandês, tailandês e Libras. Buscamos canções nestas línguas que fossem conhecidas pelo público-alvo (famosas mundialmente ou pelo menos no Brasil, nos anos de 2017 e 2018); não encontrando, selecionamos canções tocadas apenas no país de origem e, em alguns casos, de anos anteriores. Também acrescentamos na lista música de língua alemã e inglesa, pois são as aprendidas no colégio.

A cada canção que é apresentada em áudio, os alunos devem marcar, na ordem, quais são as línguas em que, na opinião deles, as músicas estão sendo cantadas. As línguas e as canções sugeridas são as seguintes:

Francês, *Jour 1*, interpretada por Louane.

Espanhol, *Paradinha*, interpretada por Anitta

Italiano, *Vanità*, interpretada por Giorgia

Japonês, *Zen Zen Zense*, interpretado por Radwimps

Chinês, *Tian Tian Yue Yuan Jackie*, interpretado por Chan & Chen Si Si

Coreano, *Blood Sweat & Tears*, interpretado por Bangtan Boys

Russo, *Поколение*, interpretado por Timati (Тимати) feat. GUF

Esperanto, *Sen iu kondiĉo*, interpretado por Cristina Casella

Holandês, *Vergis ik mij*, interpretada por Roosbeef

Tailandês, *Only You*, interpretado por Noona

Português e Libras, *Meu Lugar*, interpretado por Onze: 20 (Primeiramente versão somente com gestos, posteriormente com a letras em áudio)

Alemão, *Traum*, interpretado por CRO

Inglês, *Perfect*, interpretado por Ed Sheeran.

Ao marcarem a língua que escutam, os alunos recuperam o que eles já conhecem, seja em relação à concepção de línguas, seja em relação ao conhecimento de alguma língua que possa interferir na compreensão de outra. Juntamente com a identificação, os alunos devem ainda, nesta tarefa, responder à pergunta “Quais as sensações que vocês tiveram ao escutarem cada música?”, descrevendo, assim, o que eles sentiram. Desse modo, é possível mostrar que eles podem ter sentimentos positivos perante algo desconhecido, e se isso se confirma, rompendo o preconceito de que algumas línguas são “feias”. Caso os estudantes tenham alguma reação negativa à música, essas sensações podem ser discutidas, mostrando que as línguas têm melodias e entonações, e que cada intérprete tem um jeito de cantar. Os alunos têm o direito de expressarem a sua opinião sobre as músicas e as línguas, seja as opiniões quais forem. Cabe nesse exercício, mostrar a possibilidade de contato com diferentes línguas e deixar os alunos concluírem e construírem as suas próprias opiniões. Após a realização da tarefa, juntamente com o controle, os alunos devem comentar, para o grande grupo, o motivo de terem associado cada música à língua

escolhida e quais as impressões tiveram com cada uma (o que sentiram ao as escutarem, o que achavam que cada uma falava e para quem ela era cantada).

A segunda etapa desta tarefa visa à compreensão global de leitura de música, identificando qual é a língua e as funções da canção, como função de comunicação, função de divertimento, função de expressão emocional etc. Desta vez, foi utilizada uma única letra em diversas línguas para que os estudantes observassem as semelhanças linguísticas. A música escolhida foi *Let it Go* (canção da Disney), do filme *Frozen* (2014), por existirem versões parecidas em muitas línguas, podendo haver pequenas ou grandes alterações no significado entre as diversas versões. Os primeiros *slides* aparecem com versões de significado parecido, e os últimos, com versões com significados diferentes. Esses últimos têm também importância, pois ajudam os estudantes a entenderem se conseguem identificar a língua.

As versões da canção são apresentadas em *slides*, nas mesmas línguas da tarefa anterior, e o aluno precisa identificar, portanto, qual é a língua e o que está sendo dito de forma geral no texto. Após isso, é realizada uma discussão do que foi entendido, tendo as seguintes perguntas como base: “Você conseguiu reconhecer as línguas facilmente?”, “A mensagem dos textos apresentados tem o mesmo significado?”, “Qual é, em uma ou mais palavras, o assunto geral do texto?”, “Sobre o que o texto trata?” e “Você consegue encontrar no texto de um *slide* palavras que se assemelham com o texto de um outro *slide* na sua escrita? Quais?”.

Finalmente, a tarefa dá a oportunidade de os estudantes serem conscientizados de que é possível compreender o sentido global do texto em uma nova língua, utilizando-se do conhecimento que têm de outras línguas, conforme os estudos de Hufeisen e Neuner (2003) e Hufeisen e Marx (2007).

6.1.2 Tarefa 2: Quebrando estereótipos e se conectando através das línguas

Tema da tarefa: Quebrando estereótipos e conectando-se através das línguas.

Objetivos propostos: Sensibilizar para as semelhanças das línguas alemã e inglesa; romper com estereótipos negativos a respeito dessas línguas; incentivar o contato com outras línguas e culturas; usar a língua de forma oral e escrita em compreensão de significado específico e global dos vídeos e em produção de entrevista, respostas escritas e de vídeo.

Gênero Estruturante: Questionário e vídeo.

Competências: Compreensão oral e escrita, produção oral e escrita; competência socioemocional.

Línguas envolvidas: Alemão, inglês e português.

Materiais necessários: Computador com acesso à Internet para rodar vídeo do *Youtube*; cartolina para produção de cartazes; celular para gravar vídeo.

Quadro 3 – Informações principais da Tarefa 2

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

No final do primeiro semestre de 2017, os professores de línguas inglesa e alemã do 8º ano do colégio realizaram uma atividade, na qual os alunos desenvolviam entrevistas com alemães e ingleses. Todos os estudantes dos oitavos anos discutiram, em aula, questões que gostariam de saber sobre os alemães e os ingleses e, posteriormente, colocaram suas ideias em forma de pergunta. As perguntas foram levadas junto com os alunos que participaram do intercâmbio para a Alemanha e para a Inglaterra, respectivamente. Na Alemanha, os professores do curso de idiomas que os intercambistas frequentam naquele país, receberam as questões para que os estudantes pudessem realizar uma entrevista dentro da carga horária da aula em forma de projeto. Esses professores organizaram todo o material impresso do questionário e entregaram aos alunos. Assim, os estudantes intercambistas puderam fazer a entrevista por meio das perguntas elaboradas em aula no colégio por todos os estudantes. Essa entrevista foi realizada durante o intercâmbio, com os alemães que eles encontravam na rua por meio da leitura das perguntas. Os alunos faziam anotações e gravavam vídeos das respostas.

Como professora do 8º ano, percebi, na época, que os alunos elaboraram com entusiasmo as perguntas na aula de língua alemã, porém, a atividade não foi realizada com total sucesso no país-alvo. Houve pouco registro do conteúdo da entrevista, ou seja, poucas respostas anotadas de forma completa. Além disso, não foi realizado nenhum trabalho posterior com esse material.

Sabendo que essa atividade foi bem recebida pelos estudantes, pensamos aqui em aprimorá-la e ampliá-la com base nas abordagens plurais, tendo em vista realizá-la no colégio futuramente. Essa sugestão pode ser trabalhada em escolas nas quais os alunos tenham oportunidade de participar de intercâmbios, mas também em

escolas em que os estudantes têm acesso a *Skype* ou outros meios de comunicação *online* com escolas de outros países ou de outras regiões do estado ou do país. Ou mesmo com escolas que possam convidar um estrangeiro para a aula.

Propor um trabalho interdisciplinar que envolva a comunicação direta com outras escolas ou pessoas de outras localidades oportuniza aos alunos entenderem e respeitarem a cultura dos outros, comparando aspectos culturais de um local com os de outro sem julgar. Assim, a tarefa trabalha com competência socioemocional, pois pode romper com os estereótipos negativos e ampliar a capacidade de se colocar no lugar do outro e de conhecer melhor a sua própria. Ela também possibilita aos participantes utilizarem a língua no seu contexto real e terem acesso a informações através da comunicação. Para tanto, os estudantes precisarão trabalhar tanto na produção das entrevistas e de vídeo nas línguas envolvidas no trabalho, quanto a compreensão do significado específico e global das entrevistas apresentadas. Além disso, esse trabalho propicia a sensibilização para as semelhanças das línguas alemã e inglesa, através da comparação entre as línguas. Por fim, por ser uma tarefa prazerosa, desperta interesse, motivação e simpatia pela língua aprendida.

Apresentamos, assim, as etapas sugeridas para essa tarefa em uma aula de línguas. Primeiramente, os alunos devem discutir juntamente com o professor o que eles gostariam de saber do público com quem eles pretendem se comunicar. Nesta sugestão, propomos a comunicação com habitantes de Londres, Inglaterra, e de Friburgo, Alemanha. O professor pode apresentar, como sugestão, tópicos de temas para o questionário da entrevista. Além dos temas citados pelo professor, outros temas podem surgir ao longo dessa atividade, e é necessário o professor estar aberto a outras possibilidades de temas. Os temas sugeridos para a nossa tarefa são: “animais domésticos”, “Brasil”, “cidade”, “culinária”, “escola”, “esporte”, “música”, “política”, “redes sociais” e “tempo livre”.

Após a discussão, com um *brainstorming* dos temas a serem questionados, os estudantes trabalham em grupos, para elaborar as questões sobre os temas. Cada grupo recebe um tema para elaborar as questões, tendo um tempo estipulado pela professora para realizar a tarefa. Após o término do tempo, os temas são alternados entre os grupos, de modo que os grupos sempre tenham novos temas para elaborarem questões. Ao final da tarefa, todos os participantes poderão escrever perguntas sobre todos os temas. Posteriormente, os alunos devem votar nas perguntas que eles acreditem ser mais relevantes, as quais são levadas junto com

eles para os respectivos países do intercâmbio ou para as respectivas conversas (virtuais ou presenciais). Os interlocutores são adolescentes alemães da cidade do intercâmbio.

Na sequência da tarefa, os alunos selecionados (intercambistas, no caso de intercâmbios, ou uma pequena comissão, no caso de uma videoconferência ou de entrevista presencial no colégio) fazem a entrevista com os alemães ou ingleses, gravando e tomando nota das respostas.

No caso dos intercâmbios, quando o grupo retorna ao Brasil, é realizada uma aula interdisciplinar envolvendo o inglês e o alemão, com todos os alunos da turma. Em aula, a turma retoma as questões sugeridas para o questionário. Em seguida, o professor questiona os estudantes sobre quais respostas eles acreditam que os alemães e os ingleses apresentaram e o que eles apresentariam como resposta, identificando assim as impressões, os estereótipos e as crenças que os alunos têm dos alemães, dos ingleses e deles mesmos. Os grupos anotam suas suposições em cartazes. Neste momento, os alunos responsáveis pelas entrevistas apresentam os resultados para os demais colegas por meio dos vídeos gravados na Alemanha e Inglaterra. Os demais grupos de estudantes devem, então, escrever as respostas dos alemães e ingleses nessas respectivas línguas em uma folha. É oportunizada, então, uma comparação entre as suposições da turma e os resultados obtidos, e a turma tem a possibilidade de debater criticamente sobre estereótipos, realizando-se um trabalho conjunto de conscientização/desconstrução/relativização dos mesmos.

Caso o colégio opte por uma videoconferência, toda essa etapa de suposição de respostas, mencionada acima, deve ser realizada antes da videoconferência ou antes da entrevista presencial com um estrangeiro visitante no colégio. Após essa atividade, a turma faz as perguntas aos adolescentes estrangeiros através da videoconferência, ou para o estrangeiro em aula. Os alunos tomam nota das respostas dos entrevistados. E, da mesma forma como foi feito com os estudantes intercambistas, o professor pede para que os estudantes leiam as anotações das respostas, e é feita uma discussão de comparação entre o que eles esperavam ouvir dos estrangeiros com as verdadeiras respostas deles.

Continuando a atividade proposta, além das perguntas sobre os aspectos culturais elaboradas pelos estudantes, o professor questiona os estudantes sobre aspectos da língua, sobre quais são as impressões que os alunos têm em relação a sotaque e estereótipos negativos que eles podem trazer junto consigo e que, ao

olharem os vídeos, ainda mantêm ou não. Para se iniciar essa discussão, os estudantes assistem ao vídeo “*How German Sounds Compared To Other Languages*”²² no *YouTube*. Esse vídeo tem, atualmente, quase 15 milhões de visualizações e é possível que muitos dos alunos já o tenham visto. O vídeo se trata de sete palavras faladas em cinco diferentes línguas por pessoas diferentes, que usam uma vestimenta e sotaque estereotipado. Mostrando esse vídeo do *Youtube* e o comparando com os vídeos que alunos podem fazer da entrevista ou da videoconferência e com a discussão das impressões dos estudantes, é um meio possível romper com os estereótipos trazidos pelos estudantes a respeito dessas línguas. Ao romper os estereótipos negativos das culturas e línguas trabalhadas nesta tarefa, os alunos têm maior apreciação pelo aprendizado.

Como o colégio possui uma parceria com a *Google*, através do *Google for Education*, os estudantes podem publicar vídeos no *YouTube*. Aproveitamos, assim, o fato de os alunos participantes de nossa pesquisa terem mencionado que gostam de estudar com vídeos, para, a partir dessa motivação, propor a produção de vídeos. Desse modo, para finalizar a tarefa proposta, os alunos, em grupos, produzem vídeos e os publicam na plataforma *YouTube*, com suas próprias respostas pessoais, das mesmas perguntas elaboradas para os estrangeiros, gravadas em inglês, alemão e em português, para que as pessoas que falam essas línguas em todo o mundo possam ter conhecimento de como são os hábitos de vida dos estudantes da capital do Rio Grande do Sul, Brasil. Os vídeos também são apresentados a todas as turmas do nível de ensino. A partir dos vídeos apresentados, os estudantes devem assistir às respostas dos colegas, responder a um questionário sobre o que os estudantes falaram e fazer comparações das semelhanças tipológicas das línguas envolvidas no trabalho. Adicionalmente, os alunos podem fazer comentários em alemão, inglês e português através do *YouTube* nos vídeos dos colegas. As indagações sobre a função do gênero estruturante podem ser trabalhadas aproveitando essa situação.

Portanto, este trabalho proposto proporciona a quebra de estereótipos negativos das línguas alemã, inglesa e portuguesa, se conectando através delas. O trabalho envolve tanto competências como compreensão oral, escrita, produção oral e escrita quanto aspectos socioemocionais, como o respeito pelo diferente, pois o aluno entra em contato com diferentes culturas e línguas e as compara com a sua

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-_xUIDRxdmc> Acesso em: 3 de agosto de 2018.

própria, sem julgá-la.

Assim, esta proposta de trabalho vai ao encontro das abordagens plurais apresentadas e trabalhadas em nossa pesquisa (CANDELIER et. al, 2004; HUFEISEN; NEUNER, 2003, HUFEISEN; MARX, 2007). Esperamos que, assim como a apresentação dos exemplos de projetos que contemplem as abordagens plurais e maneiras de como utilizá-las em sala de aula no capítulo 3, as ideias apresentadas neste capítulo também possam incentivar o professor a propor e a realizar tarefas que fomentem uma aprendizagem plurilíngue, trabalhando línguas de forma integrada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como base dois grupos de estudantes do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, que oferece, na grade curricular regular, o ensino de alemão e de inglês (além de espanhol) como línguas estrangeiras. Por trabalhar nesse colégio, conhecia de perto o contexto analisado, cujos alunos apresentavam bons conhecimentos de inglês enquanto ainda estavam no início do aprendizado do alemão. Assim, percebi a necessidade de analisar se os estudantes conseguiam aproveitar seus pré-conhecimentos linguísticos, principalmente os provenientes do inglês, para a aprendizagem da L3, alemão. Especificamente, notei a importância de analisar se eles percebiam as semelhanças tipológicas entre as duas línguas, o que poderia facilitar o aprendizado de ambas as línguas – ou seja, investigar se os estudantes conseguiam se tornar conscientes dessas semelhanças e, a partir disso, se conseguiam utilizá-las para a sua aprendizagem da L3. Como pressuposto, partimos da premissa de que os conhecimentos prévios linguísticos e extralinguísticos dos estudantes podem auxiliar na aprendizagem de novas línguas.

Para tanto, foi necessário entender como o aluno administrava o seu aprendizado de línguas dentro e fora do contexto escolar, isto é, não somente em sala de aula, onde ele tem acesso ao ensino formal de línguas, mas também fora do contexto escolar, onde ele tem contato com seus familiares, amigos e conhecidos, por redes sociais e demais atividades sociais no contexto em que está inserido. Assim, buscamos investigar esses aspectos e, a partir dessa análise, procuramos incentivar professores de línguas a utilizar os pré-conhecimentos dos estudantes, sejam esses conhecimentos linguísticos ou extralinguísticos, para o aprimoramento da aprendizagem da língua em questão e para uma postura de aceitação e respeito para com línguas e culturas diferentes. Por isso, além da longa discussão teórica sobre as abordagens plurais e seus benefícios, buscamos, baseados também nos resultados dos questionários aplicados com os participantes (crianças do 5º e do 6º ano), sugerir dois exemplos de tarefas que incentivem o trabalho com didáticas plurais.

Por ser um trabalho de cunho mais qualitativo, foi necessário eu me distanciar como professora e, apenas com o olhar de pesquisadora, realizar a observação, a entrevista com a coordenação de línguas e a aplicação dos questionários com os alunos, tentando não me deixar influenciar na análise dos dados gerados. No que

tange à proposta de tarefas, que teve por base as Abordagens Plurais, o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009) e a Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1978; PAIVA, 2014), foi inevitável, contudo, não me ater também à minha experiência como professora do colégio.

As ideias centrais das abordagens plurais permearam todo o presente trabalho, tanto na configuração de como proceder à investigação, como na análise dos dados gerados e nas duas sugestões de tarefas para serem realizadas em aula. Amparamo-nos, principalmente, nas abordagens didáticas plurais de Conscientização Linguística (CANDELIER et al. 2004), Intercompreensão (HUFEISEN; MARX, 2007) e Didática Integrada (HUFEISEN; NEUNER, 2003), que propõem incentivar a conscientização linguística do aluno, valorizar e empoderar seus pré-conhecimentos linguísticos e culturais e integrar as línguas aprendidas em aula, ampliando, assim, suas competências plurilíngues e pluriculturais. Assim, procuramos inspirações nessas abordagens plurais e também na Análise de Necessidades (WEST, 1994) para elaborar as questões do questionário para estudantes e professores e para as questões da entrevista com a coordenação. As necessidades, a conscientização linguística e o perfil linguístico dos estudantes foram analisados principalmente através desse questionário.

A partir do questionário, da observação de campo e da entrevista com a coordenação, conseguimos entender como os estudantes administram a sua aprendizagem de línguas, e, com isso, se eles tinham a percepção de uma potencialização do aprendizado com o auxílio da consciência sobre as semelhanças linguísticas entre as línguas estudadas. Para buscarmos o nosso objetivo geral de entender como o estudante administra a sua aprendizagem de línguas e se ele percebe seus processos de aprendizagem, tivemos que investigar o seu perfil linguístico, isto é, como ele se comporta, em relação às línguas, nos contextos em que ele está inserido, e se o seu professor e o colégio proporcionam abertura e incentivo à pluralidade linguística, aproveitando a pluralidade linguística do estudante. Desse modo, foi necessário investigar, também, os perfis linguísticos dos professores e como eles e a escola em geral aproveitam a diversidade linguística do aluno. Além disso, apuramos quais são as necessidades de aprendizagem dos estudantes e como é a conscientização do aluno no que tange aos aspectos da língua e do uso de estratégias de aprendizagem.

Entender as propostas didáticas das abordagens plurais foi importante para

poder fazer a análise dos dados. Essa análise apresentou a compreensão dos alunos referente a semelhanças e/ou diferenças entre as línguas, tendo como referência os comentários dos alunos em relação às línguas do seu convívio escolar ou fora dele. A análise envolveu também as necessidades de aprendizagem dos estudantes, ou seja, o que e como eles gostariam de aprender. Quais técnicas de aprendizagem eles já conheciam foi outro ponto analisado para entender melhor como o estudante administra o seu aprendizado. Assim, nossa análise qualitativa, tanto dos dados gerados através do questionário e da entrevista com a coordenação quanto da observação do espaço, se dividiu de acordo com os objetivos do trabalho, já mencionados acima.

Os dados dos participantes dos 5º e 6º anos foram parecidos, não havendo diferença muito expressiva. Em relação ao perfil linguístico dos estudantes, percebemos que os participantes tinham um perfil de grande pluralidade linguística. Os alunos dos dois grupos apresentaram ter contato, além do português, principalmente com inglês e alemão. Eles demonstraram estar em contextos plurilíngues, procurando ampliar direta ou indiretamente seu repertório linguístico, tanto na escola como no seu convívio social. Os dados dos dois grupos de estudantes mostraram, também, uma aceitação para com diferentes línguas, além do reconhecimento da sua importância. Contudo, consideraram o inglês como a língua mais necessária para suas vidas. Os participantes demonstraram, também, terem necessidade de uma aprendizagem que englobe um ensino com tarefas em aula que envolvam sua realidade de vida. Eles gostariam de atividades que consideram motivadoras, como trabalhos que se relacionem a jogos ou a viagens.

Em relação à conscientização linguística, os estudantes demonstraram perceber algumas semelhanças e diferenças das línguas. A percepção das semelhanças e diferenças foi, porém, mais difícil para o grupo do 5º ano, talvez pelo fato de eles terem um contato mais recente com a língua alemã do que o grupo do 6º ano, cujos alunos já estão mais familiarizados com a língua e têm mais maturidade linguística. Entretanto, os dois grupos de participantes conseguiram entender melhor o significado de palavras parecidas do alemão com o inglês, quando essa semelhança foi apresentada propositalmente para os participantes ativarem a percepção linguística, demonstrando que essa explicitação é uma demanda necessária para a aprendizagem e confirmando a nossa hipótese inicial de que os conhecimentos prévios linguísticos podem ser usados como estratégia de ensino de línguas (cf. PUPP

SPINASSÉ, 2016; PUPP SPINASSÉ; KÄFER, 2017). Em relação às estratégias de aprendizagem, os dois grupos demonstraram reconhecê-las, apesar de as utilizarem pouco.

Além disso, em se tratando do aproveitamento da diversidade linguística por parte dos professores e da escola, os professores têm a oportunidade, seja pelo contexto histórico do colégio ou pelo incentivo da coordenação, de realizar trabalhos que incentivem essa diversidade linguística. Os professores demonstraram ter um vasto contato com línguas em diversos contextos. Em relação ao seu perfil linguístico, eles sabem e utilizam algumas línguas e estão abertos para trabalhar com outras línguas em sala de aula. Os professores, assim, têm a oportunidade de aproveitar a diversidade linguística dos alunos. Eles recebem incentivo da coordenação de línguas da escola para valorizar os conhecimentos linguísticos e ampliar o repertório linguístico dos alunos, porém, falta colocar mais em prática a vontade de se trabalhar com diversas línguas, potencializando os conhecimentos linguísticos e culturais dos estudantes.

Entretanto, como não foi possível observar as aulas dos professores participantes, não há como afirmar se a sua prática está de acordo com o que eles responderam. Nesse sentido, uma limitação do trabalho foi a falta de observações de aula, as quais poderiam dar pistas/informações sobre as relações de professores e alunos com as línguas. Contudo, como já explicado anteriormente, devido à falta de retorno de algumas autorizações, não foi possível entrar em sala de aula para observar. Outra limitação foi a falta de exercícios do questionário com textos, pelo tempo escasso de análise, mas deixamos isso em aberto para futuros estudos.

Os dados demonstraram que os participantes administram o seu aprendizado de línguas, não somente no contexto escolar, por meio de um ensino formal, no qual eles conseguem, aos poucos, utilizar seus conhecimentos linguísticos prévios para o aprendizado de línguas, mas também por meio de uma aprendizagem situada, fora do contexto escolar, em que eles têm contato com diferentes línguas, principalmente através da internet, de jogos, de viagens e de música. Eles acreditam que a escola é muito importante para o seu aprendizado de línguas, mas também têm consciência de que eles aprendem as línguas praticando-as em diferentes situações. Porém, eles demonstraram perceber, ainda pouco, que a língua inglesa pode influenciar no aprendizado do alemão, e não aproveitam muito essas semelhanças. Falta ainda maior auxílio para que essa percepção linguística aconteça.

A partir desses dados, entendemos que a pluralidade poderia ser aproveitada e desenvolvida por meio de trabalhos com base em abordagens plurais, que incentivem o contato com o mundo real dos estudantes, despertando maior interesse e sentido no aprendizado. Por isso, propomos duas tarefas plurais que incentivam uma formação de sujeito integral, desenvolvendo as competências linguísticas, como a compreensão e a produção oral e escrita de línguas, e as socioemocionais, incentivando o estudante a se colocar no lugar do outro. As tarefas plurais propostas nesta pesquisa trabalham, também, com o interesse dos estudantes, respeitando suas necessidades, identificadas em questionário prévio. Essas tarefas podem ser adaptadas para outros contextos escolares.

Em suma, pudemos perceber e reforçar a importância de se trabalhar com uma didática do multilinguismo (PUPP SPINASSE, 2016). Sabemos que há a dificuldade de as escolas brasileiras terem ensino de mais de uma língua no currículo. Porém, acreditamos ser possível trabalhar com tarefas plurais em alguns momentos, despertando os estudantes para diferentes línguas e culturas, tornando-os, assim, cidadãos mais competentes para interagir no mercado globalizado e abertos a respeitar diferentes culturas, sendo, assim, um sujeito integral. Dessa forma, esperamos que esta pesquisa contribua para o trabalho de professores de línguas e para que as escolas vejam com olhos positivos trabalhos que incentivam a valorização das línguas dos estudantes.

A leitura e o estudo de bibliografia sobre o assunto, a observação do contexto, a preparação e a reflexão sobre as questões analisadas, a análise dos dados gerados e as sugestões de tarefas plurais foram realizadas dentro das condições apresentadas para a realização desta pesquisa. Para entender ainda melhor como a valorização dos conhecimentos linguísticos dos alunos pode ser aproveitada no aprendizado de outras línguas, fica a possibilidade de se dar continuidade a esse estudo, expandindo-o. Essa ampliação pode ser realizada, por exemplo, testando-se efetivamente as tarefas plurais com grupos de alunos e observando os resultados. Também como ampliação do escopo desta pesquisa, vemos a possibilidade de aplicar o questionário, bem como os modelos de tarefas propostas, em outros contextos escolares, em escolas onde há uma maior presença de diversidade linguística, muitas vezes não valorizada.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V.; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, Luis (org.). *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo / Núcleo Educación para la Integración, 2011. p. 15-22.

ALTENHOFEN, Cléo V.; MORELLO, Rosângela. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 6., Porto Alegre, 23 a 25 de setembro de 2013. *Anais de textos completos do Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Organizado por Nalú Forenzeana. p. 19-26.

ANDRADE, Ana Isabel; MARTINS, Filomena. *Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do Projecto JA-LING em Portugal*. *Cadernos de Estudo, Série Saber e Educar*, n. 14, p. 1-10 2009.

ANDRADE, Ana Isabel. Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In: A. I. Andrade & C. M. Sá (orgs.). *A Intercompreensão em contextos de formação de Professores de Línguas: Algumas reflexões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2003. p. 13-30.

BÄR, Marcus. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8-10*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2009

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni. *Liturgia da memória escolar - Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002)*. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 49-76, 2014.

BLANK, Cintia Avila. *A influência grafo-fônica-fonológica na produção oral e no processamento em multilíngues: uma perspectiva dinâmica*. 2013. 225fls. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

BLANK, Cintia Avila; BANDEIRA, Marta. Tessmann. *O desempenho de multilíngues em tarefas de controle inibitório e de priming gráfico-fônico-fonológico*. *Organon*, n. 51, p. 52-80, 2011.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. 2014. 268 p. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Papel da conscientização linguística para uma pedagogia do plurilinguismo nos anos iniciais da escola. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, v. 4, p. 78-110, 2012.

BROWN, Kara D. The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. In: Gorter, Durk/Marten, Heiko F./van Mensel, Luk (org.). *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2012. p. 281-298.

BOLZAN, Daniele Blos. *Colaboração na produção escrita em segunda língua: uma proposta de revisão por pares para a aula de língua inglesa em uma escola com currículo bilíngue*. 2016. 219 p. Tese (doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Programa de Pós-Graduação em Letras, 2016.

CANDELIER, Michel et al. (Cord). *Framework of reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures: Competences and resources*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2010.

CANDELIER, Michel. Awakening to languages and Language policy. In: CENOZ, J. e HORNBERGER, N. *Encyclopedia of Language and Education*, 2. edition, v. 6. Knowledge about Language. Berlin: Springer, 2008.

CANDELIER, Michel et al. *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Council of Europe Publishing, 2004.

CANDELIER, Michel. *L'Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum*, CELV, Graz, Conseil de l'Europe. 2000.

CAPUCHO, Maria Filomena. Intercompreensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica. *REDINTER-Intercompreensão*. Chamusca, Edições Cosmos v. 1, n. 1, p. 85-102, 2010.

CENOZ, Jasone. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, v. 46, n. 1, p. 71–86, jan. 2013.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001.

CRESWELL, John W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks, 2003.

ECKERT, Penelope. *Jocks and burnouts: social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press, 1989.

ERMEL, Tatiana de Freitas; JACQUES, Alice Rigoni. *Velho Casarão: Um Estudo sobre o Knabenschule des Deutsches Hilfsverein/ Colégio Farroupilha (1895-1962)*. In: *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/ RS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 51- 76.

FALKEMBACH, Elza Maria F. *Diário de campo: um instrumento de reflexão. Contexto e educação*, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FARIA, Eliene. *Aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*. Tese (Doutorado em Educação). UFMG, 2008.

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

FISHER, Cris Deanna. *An assessment and analysis of English language needs of Arabic-speaking students particularly for the Arabian Gulf region attending Iowa State University*. Retrospective Theses and Dissertations. Paper 14450, 2004.

GERHARDT, Tatiana, Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAWKINS, Eric. *Foreign Language Study and Language Awareness*. In: *Language Awareness*, v. 8, n. 3 & 4, 1999. p. 124-142, 1999.

HÉLOT, Christine. *Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context*. In: LAOIRE, Muiris Ó (org.). *Multilingualism in educational settings*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. p. 49-72.

HUFEISEN, Britta; MARX, Nicole. *EuroComGerm – Die sieben Siebe*. Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen, Shaker Verlag, 2007.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasburg, Europarat, 2003.

JACQUES, Rigoni Alice. *As marcas da nacionalização no ensino primário do Colégio Farroupilha – POA/RS (1937-1961)*. Recorte da da tese de doutoramento defendida

em 2015 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, orientada pela Dra. Maria Helena Camara Bastos.

JACQUES, Rigoni Alice. *A Associação Beneficente e Educacional de 1858 e o Colégio Farroupilha (1886)* In: Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/ RS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 51- 76.

JESSNER, Ulrike. Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*, v. 41, n. 1, p. 15 - 56. 2008.

JORDAN, Robert R. *English for Academic Purposes Cambridge: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge University Press. 1997.

KÄFER, Maria Lidiane. *A Conscientização Linguística como Fundamento para uma Abordagem Plural no Ensino de Alemão-Padrão em Contextos de Conato Português-Hunsrückisch*. 2013. 156 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Programa de Pós-Graduação em Letras, 2013.

KATES, Steven. A qualitative exploration into voters' ethical perceptions of political advertising: discourse, disinformation, and moral boundaries. *Journal of Business Ethics*, v. 17, p. 1871-1885, 1998.

KLEIN, Horst; STEGMAAN, Tilbert. EuroComRom – *Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag, 2000.

KURSISA, Anta; NEUNER, Gerhard. *Deutsch ist easy! Lehreraneicherungen und Kopiervorlagen "Deutsch nach Englisch" für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Hueber, 2006.

LANTOLF, James; THORNE, Steven; POEHNER, Matthew. Sociocultural Theory and Second Language Development. In: B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2015, p. 207-219.

LANTOLF, James; THORNE, Steven. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 201-224.

LAREAU, Annette. *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. Rowman e Littlefield. 2000.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 37-47, dez. 2015.

LAVE, Jean. *The practice of learning*. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean. Understanding practice: perspectives on activity and context. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LEACOCK, Eleanor Burke. *Teaching and learning in City schools*. New York: Basic Books, 1969.

LEME, Maria Isabel da Silva; VICENTIN, Vanessa Fagionato. *Quando os conflitos nos pertencem*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. (Coleção desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros; v. 3). p. 17-46.

LIMBERGER, Bernardo K. *Processamento da leitura e suas bases neurais: um estudo sobre o hunsriqueano*. 2018. 269 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LISBOA, Jordana Tavares. Relato de experiência de um projeto de ensino dos gêneros documentário e entrevista: o quadro europeu comum de referência para as línguas como ferramenta. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1001-1021. 2015.

LOURENÇO, Monica; ANDRADE, Ana Isabel. *A sensibilização a diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida*. In: *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2011.

MCLAUGHLIN, Barry. *The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude*. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (eds.), *The development of L2 proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 158–174, 1990.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.

MORESI, Eduardo. *Metodologia de Pesquisa*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/889693-Metodologia-da-pesquisa.html>> Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

OLESCHKO, Sven. *Interkomprehension am Beispiel der germanischen Sprachen*. Disponível em: <<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/interkomprehension20110412.pdf>> Acesso em: 26 de fevereiro de 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola. 2014.

PERINE, Cristiane Manzan. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. *Revista Eletrônica de Linguística*, v. 6, n. 1, 2012.

RICHARDS, Jack; PLATT, John; PLATT, Heidi. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman, 1992.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO (2009). Cadernos do professor: linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1. Porto Alegre: SE/DP. 2009

PUPP SPINASSÉ, Karen. Língua materna, língua estrangeira, língua adicional e as suas relações em um contexto multilíngue do Brasil. In: Carmem Luci da Costa Sila; Alessandra Del Ré; Marianne Cavalcante. (Org.). *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. 1ed. Porto Alegre: Instituto de Letras, 2017, v., p. 223-236.

PUPP SPINASSÉ, Karen; KÄFER, Maria Lidiane. *A conscientização linguística e a didática do multilinguismo em contextos de contato português-Hunsrückisch*. Revista Gragoatá, Niterói, v.22, n. 42, p. 393-415, jan.-abr. 2017

PUPP SPINASSÉ, Karen. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 103-119, 2016.

PUPP SPINASSÉ, Karen. O Ensino de línguas em contextos multilíngues. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso. *Os Contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 423-443.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, n. 1, p. 01-10, 2006.

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

RUEDA, Robert; GARCIA, Erminda. *Teachers' Beliefs About Reading Assessment with Latino Language Minority Students*. Research Report: 9. California: Center for Research on Education, Diversity & Excellence, 1994.

SEMECHECHEM, Jakeline A.; JUNG, Neiva Maria. Plurilinguismo Na Escola: Políticas Linguísticas Locais. *Organon*, v. 32, n. 62, 2017.

SPOLSKY, Bernard. Investigating language education policy. In: KING, K., A.; HORNBERGER, N. H. (Eds). *Encyclopedia of language and education*. 2. ed, v. 10: Research methods in language and education. New York: Springer Science, 2008.

TACLA, Cristiane et al. Aprendizagem socioemocional na escola. In: ESTANISLAU, G. M.; 1999.

TAVARES, Clara Ferrao; OLLIVER, Christian. Apresentação. *REDINTER Intercompreensão*. Chamusca, Edições Cosmos, v.1, n.1, p. 85-102, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev. S. *Mind in SOCIETY: The Development of Higher Psychological Processes*. COLE, M. et al (orgs.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WANDRUSKA, Mario. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Stuttgart: Kohlhammer, 1979.

WEST, Richard. State of the art article: Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, Cambridge University Press, v. 27, n. 1, p. 1-19. 1994.

YIN, Robert. K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre, RS: Bookman. 2001.

ZIMMER, Márcia; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lílian. *Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística*. In: ReVel, v.6, n. 11, ago. 2008, p. 1-28.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Instituto de Letras

Programa De Pós-Graduação Em Letras- Linguística Aplicada



A GESTÃO DA APRENDIZAGEM PLURILÍNGUE DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA

Prof. Dra. Karen Pupp Spinassé

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Laura Martins Würzius, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, realizo um estudo que irá analisar a gestão de aprendizagem plurilíngue do aluno dentro e fora do contexto escolar, intitulado *A Gestão da Aprendizagem Plurilíngue dentro e fora dos Muros da Escola* e sob a orientação e coordenação da pesquisadora responsável **Professora Dra. Karen Pupp Spinassé**.

Seu/sua filho/a está sendo **convidado(a)** a participar desta pesquisa. Caso aceite, sua participação nos ajudará a analisar como os estudantes administram as aulas de uma língua e outra, de uma disciplina e outra e de um ambiente e outro, como eles gerenciam a aprendizagem das línguas de seu contexto familiar, social e escolar. Além disso, buscamos averiguar quais são os conhecimentos prévios dos alunos em relação às línguas.

A pesquisa será realizada em duas etapas: A) a turma do seu/sua filho/filha será observada durante duas horas-aula (50 min. cada) de cada língua estrangeira aprendida no colégio. Se o/a senhor/senhora não autorizar, a turma do seu/sua filho/filha não será observada. B) seu/sua filho/a responderá a um questionário a respeito de seu aprendizado com línguas com duração de uma hora aula (50 min.) no período de língua alemã.

Se o/a senhor/senhora aceitar que seu/sua filho/filha participe, as tarefas inicialmente previstas para aquela aula de língua alemã, em que será aplicado o questionário, serão recuperadas em uma aula seguinte de língua alemã pela

professora regente da disciplina. Caso o/a senhor/senhora não aceite que seu/sua filho/filha participe da pesquisa, seu/sua filho/filha realizará as tarefas regulares de língua alemã com a sua professora regente de língua alemã em sala de aula. Nesse mesmo período, os alunos que aceitaram participar se dirigirão para outra sala de aula, com a pesquisadora, para a aplicação do questionário. Caso as autorizações não sejam devolvidas no prazo indicado, seu/sua filho/filha não participará da pesquisa.

Não há benefícios diretos relacionados com a participação de seu/sua filho/filha na pesquisa, mas saiba que o/a senhor/senhora poderá estar contribuindo para a produção de conhecimento sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino na escola. Os resultados da pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado, mas sem identificar os estudantes que dela participaram.

A pesquisa envolve riscos mínimos. Os estudantes podem sentir-se desconfortáveis com a presença da observadora durante a aula de língua estrangeira e cansados durante a aplicação do questionário. Assim, se seu/sua filho/filha sentir a necessidade de parar, ele/ela poderá a qualquer momento tomar água, ir ao banheiro ou pausar a atividade. A pesquisadora tomará todos os cuidados para evitar transtornos. Seu/sua filho/filha poderá interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer ônus.

Para dar andamento à pesquisa, precisamos de sua autorização para realizar a observação de duas horas-aula de cada língua estrangeira da turma do estudante e para aplicar o questionário em uma aula de língua alemã. Todas as informações obtidas por intermédio das observações e dos questionários serão utilizadas somente para esta pesquisa. Cabe salientar que a identidade do participante será mantida anônima.

A participação de seu/sua filho/filha é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade para se recusar a autorizar ou para retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável:

Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 108 – Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS

Telefone: [\(51\) 3308-6709](tel:(51)3308-6709)

E-mail: spinasse@ufrgs.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS)

Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro

Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

**CONSENTIMENTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS
PARA A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE**

Eu, _____,

() concedo permissão () não concedo permissão

para que meu filho (minha filha) _____ participe no estudo descrito e autorizo o uso dos dados para pesquisa conforme indicado acima.

Assinatura da Pesquisadora: _____

Assinatura do/a Responsável: _____

Data: ____/____/____

O prazo para a devolução do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é de duas semanas, até o dia ____/____ e deverá ser devolvido para a professora de língua alemã.

Este documento será assinado em duas vias, e você receberá uma cópia desse termo de consentimento.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Letras - Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre, RS

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL



Instituto de Letras

Programa De Pós-Graduação Em Letras- Linguística Aplicada

A GESTÃO DA APRENDIZAGEM PLURILÍNGUE DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA

Prof. Dra. Karen Pupp Spinassé

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa A GESTÃO DA APRENDIZAGEM PLURILÍNGUE DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA, realizada pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS Laura Martins Würzius e coordenada pela pesquisadora responsável **Professora Dra. Karen Pupp Spinassé da UFRGS**.

Queremos saber como os estudantes do colégio administram a sua aprendizagem de línguas em seu contexto familiar, social e escolar. Com essa pesquisa, esperamos contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira.

A pesquisa será realizada em duas etapas: A) a sua turma será observada durante duas horas-aula (50 min. cada) de cada língua estrangeira aprendida no colégio. Se você não aceitar, a sua turma não será observada. B) você responderá a um questionário a respeito de seu aprendizado com línguas com duração de uma hora aula (50 min.) no período de língua alemã.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se você desistir. Se você aceitar participar, as tarefas inicialmente previstas para a aula de língua alemã, em que será aplicado o questionário, serão recuperadas em uma aula seguinte de língua alemã pela professora regente da disciplina. Caso você não aceite participar da pesquisa, você realizará as tarefas

regulares de língua alemã com a sua professora regente de língua alemã em sala de aula. Nesse mesmo período, os alunos que aceitaram participar se dirigirão para outra sala de aula, com a pesquisadora, para a aplicação do questionário.

A pesquisa envolve riscos mínimos. Você poderá sentir-se desconfortável com a presença da observadora durante a aula de língua estrangeira e cansado (a) durante a aplicação do questionário. Assim, se você sentir a necessidade de parar, poderá a qualquer momento tomar água, ir ao banheiro ou pausar a atividade. A pesquisadora tomará todos os cuidados para evitar transtornos. Você poderá também interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Ninguém saberá que você está participando/participou da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem repassaremos a terceiros as informações que você nos der.

Não há benefícios esperados relacionados com a sua participação na pesquisa, mas saiba que você poderá estar contribuindo para a produção de conhecimento sobre o ensino/aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino na escola e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino na escola. Os resultados da pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado, mas sem identificar os estudantes que dela participaram.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar a pesquisadora responsável:

Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 108 – Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS

Telefone: [\(51\) 3308-6709](tel:(51)3308-6709).

E-mail: spinasse@ufrgs.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS)

Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro

Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Assentimento Pós Informado

Eu _____ aceito participar da pesquisa A GESTÃO DA APRENDIZAGEM PLURILÍNGUE DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, e não vou ser penalizado por isso de nenhuma forma.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da Pesquisadora

O prazo para a devolução do termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) é de duas semanas, até o dia ___/___ e deverá ser devolvido para a professora de língua alemã.

Este documento será assinado em duas vias, e você receberá uma cópia desse termo de assentimento.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras - Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre, RS

APÊNDICE C - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido - Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Instituto de Letras

Programa De Pós-Graduação Em Letras- Linguística Aplicada



A GESTÃO DA APRENDIZAGEM PLURILÍNGUE DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA

Prof. Dra. Karen Pupp Spinassé

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Laura Martins Würzius, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, realizo um estudo que irá analisar a gestão de aprendizagem plurilíngue do aluno dentro e fora do contexto escolar, intitulado *A Gestão da Aprendizagem Plurilíngue dentro e fora dos Muros da Escola* e sob a orientação e coordenação da pesquisadora responsável **Professora Dra. Karen Pupp Spinassé**.

Você está sendo **convidado** a participar desta pesquisa. Caso aceite, a sua participação neste estudo nos ajudará a analisar o perfil dos professores, assim como seu repertório linguístico, concepção a respeito da diversidade linguística e a utilização de outras línguas em sala de aula para atividades pedagógicas.

Para dar andamento à pesquisa, precisaríamos que você respondesse ao questionário a seguir, dando o seu consentimento para o uso das informações disponibilizadas, ao clicar no ícone ao final deste texto. Todas as informações coletadas por intermédio do questionário serão utilizadas somente para esta pesquisa. Cabe salientar que a sua identidade será mantida anônima. A duração do preenchimento do questionário está prevista para 15 minutos.

A resposta ao questionário poderá trazer um risco mínimo, como algum desconforto, em virtude do tempo despendido com o questionário. Caso você sinta algum incômodo, você poderá parar de responder o questionário a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. Suas respostas não serão consideradas se você se recusar em continuar a responder.

Não há benefícios diretos para você relacionados com a sua participação na pesquisa, mas saiba que você poderá estar contribuindo para a produção de conhecimento sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, e,

conseqüentemente, para a melhoria do ensino na escola. Os resultados da pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado, mas sem identificar aqueles que dela participam.

A sua participação é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade para se recusar a autorizar ou para retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. A pesquisa será devolvida à comunidade em forma de dissertação de mestrado.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável:

Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 108 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3308-6709.
E-mail: spinasse@ufrgs.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS)

Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3308- 3738
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO:

Se você leu a descrição acima, concorda com a sua participação neste estudo acadêmico e autoriza o uso dos dados para a pesquisa, conforme indicado acima, clique [AQUI](#) para responder ao questionário.

APÊNDICE D - Questionário para os Estudantes

QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES

PARTE 1- Perfil linguístico e necessidades

1. Ano escolar:
2. Sexo:
3. Idade:
4. Cidade onde nasceu:
5. Em que língua(s) você se comunica em casa no dia a dia? Com quem?
6. Com quem você se comunica/fala em outras línguas fora de casa?
 - () Família
 - () Parentes
 - () Amigos
 - () Professores- demais colaboradores do Colégio
 - () Outro. Qual?
7. Quais línguas você já estudou? Onde?

| | Na escola | Em curso de idiomas | Em outro país | Outro | Não estudei |
|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Alemão | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Chinês | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Espanhol | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Francês | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Inglês | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Italiano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Japonês | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Qual é a sua primeira língua estrangeira?

- Alemão
- Espanhol
- Francês
- Inglês
- Italiano
- Outra

10. Como você gostaria de aprender uma língua?

11. Além das línguas que você já estuda (alemão e inglês) que outras línguas você gostaria de aprender?

- Chinês
- Espanhol
- Francês
- Italiano
- Japonês
- LIBRAS
- Nenhuma
- Outra:

12. Que tipo de tarefa/atividade você gostaria que fosse mais trabalhada em aula de línguas do colégio?

13. Qual língua você acredita ser mais útil para você aprender que dê conta das suas necessidades diárias?

- Alemão
- Chinês
- Espanhol
- Francês
- Inglês
- Italiano
- Japonês
- LIBRAS
- Outro. Qual?

14. E no futuro, que língua(s) você acha que vai (vão) ser importantes? Como você planeja usar essa(s) língua(s) no futuro? O que você planeja alcançar com essa(s) língua(s)?

PARTE 2- Comparação das línguas estrangeiras, alemã e inglesa, espanhol e a língua portuguesa/ representação das línguas

15. Dentre as línguas ensinadas no colégio (língua alemã, inglesa, espanhola), você acredita que há uma língua mais difícil do que a outra, e uma mais fácil? Em caso afirmativo, qual? Por quê?
16. Para você, há semelhanças e/ou diferenças nas línguas **portuguesa** e **alemã** em relação ao vocabulário, gramática, pronúncia ou escrita? Dê um ou mais exemplos de semelhanças ou diferenças.
17. Para você, há semelhanças e/ou diferenças nas línguas **portuguesa** e **inglesa** em relação ao vocabulário, gramática, pronúncia ou escrita? Dê um ou mais exemplos de semelhanças ou diferenças.
18. Para você, há semelhanças e/ou diferenças nas línguas **portuguesa** e **espanhola** em relação ao vocabulário, gramática, pronúncia ou escrita? Dê um ou mais exemplos de semelhanças ou diferenças.
19. Para você, há semelhanças e/ou diferenças nas línguas **alemã** e **inglesa** em relação ao vocabulário, gramática, pronúncia ou escrita? Dê um ou mais exemplos de semelhanças ou diferenças.

PARTE 3- Estratégias de aprendizado de línguas

20. Para você, como se aprende línguas estrangeiras?
21. Como você aprendeu a sua primeira língua estrangeira?
22. As semelhanças entre o inglês e o alemão te ajudam no aprendizado de ambas as línguas? Como?
23. Quais estratégias você utiliza para aprender línguas estrangeiras? Assinale.

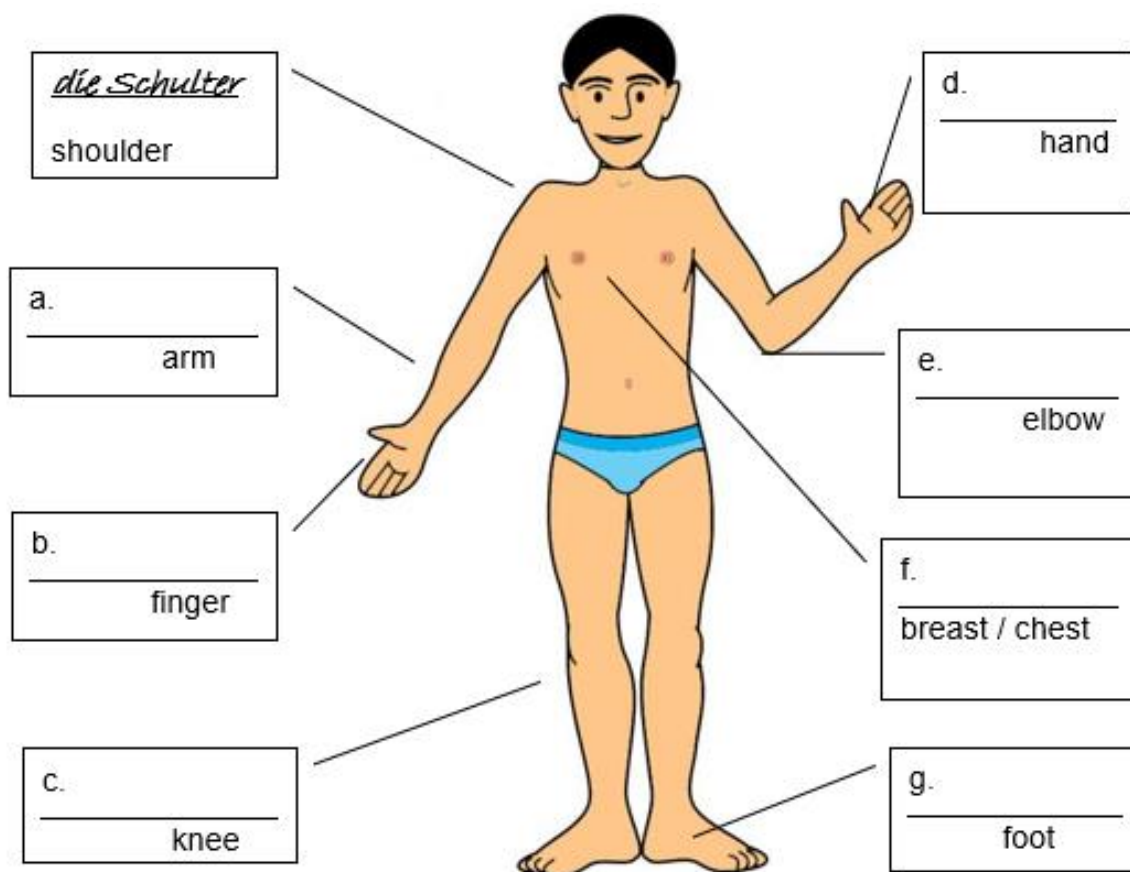
| | Nunca | Raramente | Às vezes | Sempre |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Caderno de vocábulos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cartelas de memória com nome da palavra e tradução | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Marcação com diferentes cores em vocábulos e estruturas gramaticais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Resumos dos conteúdos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vídeos e música | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aplicativos de aprendizagem de línguas- (Duolingo, etc). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

24. Você está fazendo alguma coisa para melhorar o seu aprendizado de línguas do colégio no momento? O quê?

PARTE 4 - Percepção sobre a estrutura das línguas: vocabulário

1. Observa a imagem abaixo e as partes do corpo nomeadas. Após escreva com as palavras da caixa a palavra que melhor corresponde à parte do corpo apresentada. Ex: Die Schulter a. ... b. ...

Der Körper - The Body



Adaptado de *Deutsch ist easy*. (KURSISA;

die Schulter -

die Brust -

der Arm -

der Ellbogen -

die Hand -

der Finger -

das Knie -

der Fuß -

Após apresentação do gabarito, responda:

Observe o gabarito da pergunta:

Respostas- Der Körper - The Body

- a. Der Arm
- b. Der Finger
- c. Das Knie
- d. Die Hand
- e. Der Ellbogen
- f. Die Brust
- g. Der Fuß

26. I. Em relação à questão anterior, qual(is) palavras você não sabia em alemão, mas conseguiu responder corretamente?

- () Der Arm
- () Der Finger
- () Das Knie
- () Die Hand
- () Der Ellbogen
- () Die Brust
- () Der Fuß
- () Já conhecia todas

II. O que te ajudou a responder corretamente? Explique.

27. I. Traduz as frases do alemão para a língua portuguesa, assinalando a alternativa correta.

- a. Ich muss jetzt gehen.
 - () Eu preciso ir agora.
 - () Eu vou ir agora.
 - () Eu quero ir agora.
 - () Eu consigo ir agora.
- b. Er kann Russisch sprechen.
 - () Ele gostaria de falar russo.
 - () Ele sabe falar russo.
 - () Ele quer falar russo.

- () Ele deveria falar russo.
- c. Darf ich nach Hause gehen?
- () Devo ir pra casa?
- () Gostaria de ir para casa?
- () Posso ir para casa?
- () Quero ir para casa?
- d. Ich hoffe, dich bald wieder zu sehen.
- () Eu quero ler o livro novamente.
- () Eu espero vê-lo novamente em breve.
- () Eu acho que encontrarei você novamente.
- () Eu quero vê-lo novamente em breve.

Após apresentação do gabarito, responda:

Observe o gabarito da pergunta:

Respostas- Tradução de frases

- a) Eu preciso ir agora
- b) Ele sabe falar russo
- c) Posso ir para casa?
- d) Eu espero vê-lo novamente em breve
- II. Destas frases, qual você conseguiu entender (A, B, C e/ou D)? Você acha que o conhecimento de alguma outra língua te ajudou a entender a(s) frase(s)? Comente.

APÊNDICE E - Questionário para os Professores**QUESTIONÁRIO - PROFESSORES**

1. Idade:
2. Sexo:
3. Disciplina que leciona:
4. Em que língua(s) você se comunica em casa no dia a dia? Com quem?
5. Quais línguas você já estudou?
6. Em relação à pergunta anterior, em que local?
 - () Na escola/ universidade
 - () Curso de Idiomas
 - () Em outro país
 - () Outro. Qual?
7. Além do português, você tem contato com que língua(s) no seu dia a dia?
 - () Alemão
 - () Chinês
 - () Espanhol
 - () Francês
 - () Inglês
 - () Italiano
 - () Japonês
 - () LIBRAS
 - () Outro. Qual?
8. Em que situações você tem contato com outras línguas além do português?
 - () Família
 - () Parentes
 - () Amigos
 - () Vizinhaça
 - () Escola (colegas)
 - () Escola (estudantes)
 - () Transporte
 - () Comércio
 - () Igreja

- () Viagem (dentro do país)
- () Viagem (fora o país)
- () Filmes, seriados (TV, Netflix ou Cinema)
- () Música
- () Jogos (Videogame, PC ou smartphone)
- () Leitura (livros, jornal, artigos, revistas)
- () Internet, Youtube (pesquisa)
- () Internet (redes sociais: Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter e Whatsapp)
- () Estudo
- () Outros. Qual?

9. Que língua(s) você gostaria de estudar/aprender? Por quê?

10. Assinale no quadro abaixo o seu conhecimento sobre as respectivas línguas.

| | Nenhum | Pouco | Razoável | Bom |
|------------------------------------|--------|-------|----------|-----|
| Alemão | | | | |
| Chinês | | | | |
| Espanhol | | | | |
| Francês | | | | |
| Inglês | | | | |
| Italiano | | | | |
| Japonês | | | | |
| LIBRAS | | | | |
| Outras línguas. Quais? _____ | | | | |

11. Você utiliza em algum momento em aula algum recurso didático em outra(s) língua(s) além do português para desenvolver algum conteúdo/habilidade/competência? Quais? Comente.

12. O que significa para você diversidade linguística?
13. Você aproveita a diversidade linguística da turma? De que forma?
14. Em relação aos seus alunos, o que você leva em consideração ao planejar atividades?
15. Questão somente para os professores de línguas →
Você faz comparações em aula da língua que ensina com alguma outra língua?
16. Questão somente para os professores de línguas →
Você valoriza os pré-conhecimentos linguísticos dos estudantes? De que forma?

APÊNDICE F - Tarefa 1

1ª Etapa-

1. Escute a música e marque na ordem que você ouvir qual é a língua cantada, numerando de 1 a 14.

- () Francês
- () Espanhol
- () Italiano
- () Japonês
- () Chinês
- () Coreano
- () Russo
- () Esperanto
- () Holandês
- () Tailandês
- () Português
- () LIBRAS
- () Alemão
- () Inglês

2. Quais as sensações que você teve ao escutar cada música?

a. Francês, Jour 1, interpretada por Louane.

b. Espanhol, Paradinha, interpretada por Anitta

c. Italiano, Vanità, interpretada por Giorgia

d. Japonês, Zen Zen Zense, interpretado por Radwimps

e. Chinês, Tian Tian Yue Yuan Jackie, interpretado por Chan & Chen Si Si

f. Coreano, Blood Sweat & Tears, interpretado por Bangtan Boys

g. Russo, Поколение, interpretado por Timati (Тимати) feat. GUF

h. Esperanto, Sen iu kondiĉo, interpretado por Cristina Casella

i. Holandês, Vergis ik mij, interpretada por Roosbeef

j. Tailandês, Only You, interpretado por Noona

k. Português, Meu Lugar, interpretado por Onze: 20

l. LIBRAS, Meu Lugar, interpretado por Onze: 20

m. Alemão, Traum, interpretado por CRO

n. Inglês, Perfect, interpretado por Ed Sheeran

2ª Etapa-

SLIDES DO Power Point:

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <p>a. Libre soy, libre soy No puedo ocultarlo más Libre soy, libre soy Libertad si vuelta atrás Y firme así, me quedo aquí Libre soy, libre soy. El frío es parte también de mí (Espanhol)</p> | <p>b. Libérée, délivrée Je ne mentirai plus jamais, Libérée, délivrée C'est décidé, je m'en vais (Francês)</p> | <p>c. Let it go, let it go Can't hold it back anymore Let it go, let it go Turn away and slam the door I don't care what they're going to say Let the storm rage on The cold never bothered me anyway (Inglês)</p> | <p>d. Ich lass los, lass jetzt los Die Kraft sie ist grenzenlos Ich lass los, lass jetzt los Und ich schlag die Türen zu Es ist Zeit, nun bin ich bereit Und ein Sturm zieht auf Die Kälte sie ist nun ein Teil von mir (Alemão)</p> | <p>e. Laat het los, Laat het los Kan het niet meer tegen houden Laat het los, laat het los, Draai me om en sluit de deur Het kan me niet schelen wat ze gaan zeggen Laat de storm doorgaan (Holandês)</p> |
| <p>f. Отпусти и забудь, Что прошло - уже не вернуть. Отпусти и забудь, Новый день укажет путь. Не боюсь ничего уже, Пусть бушует шторм - Холод всегда мне был по душе (Russo)</p> | <p>g. Let it go Let it go 더 이상 참지 않아 Let it go Let it go 나는 이제 떠날래 난 이곳에 여기 이곳에 Let it go Let it go 외로움 따윈 상관없어 (Coreano)</p> | <p>h. 随它吧 随它吧 回头已没有办法 随它吧 随它吧 一转身不再牵挂 悬崖上 让我留下 随它吧 随它吧 反正冰天雪地 我也不怕 (Chinês Mandarim)</p> | <p>i. ปล่อยมันไป, อย่างเป็น อย่างไม่อาจจะเก็บอีกต่อไป ปล่อยออกมา, เลิกซ่อนเร้น เดินกลับหลังหมดสิ้นเยื่อใย ฉันไม่กลัว ปล่อยให้เขาพูดไป พัดให้โหมกระหน่ำ, ความหนาวไม่ทำให้เดือดร้อนซักเท่าไร (Tailandês)</p> | <p>j. Liberi, liberi Mi povas esti mi Libero, Liberu Formarŝu, forgesu Tio ne gravas Miaj pensoj liberas Ili ĉiam parolos Estu forta kaj Estu libera (Esperanto)</p> |
| <p>k. Livre estou, livre estou Não posso mais segurar</p> | <p>l. ありのままのすがた みせるのよ</p> | <p>m. D'ora in poi lascerò che il cuore mi guidi in po' Scorderò quel</p> | <p>o. https://www.youtube.com/watch?v=qMaws8beirk (LIBRAS)</p> | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>Livre estou, livre estou Eu saí pra não voltar Não me importa o que vão falar Tempestade vem O frio não vai mesmo me incomodar. (Português)</p> | <p>ありのまま のじぶんに なるの なにもこわ くない かぜよふけ すこしもさ むくないわ (Japonês)</p> | <p>che so e da oggi cambierò Resto qui, non andrò più via Sono sola ormai, da oggi il freddo è casa mia (Italiano)</p> | | |
|--|--|--|--|--|

*Obs. Não deve ser apresentado qual língua é, visto que o estudante precisa tentar identificá-la.

1. Observe atentamente os textos dos slides apresentamos e escreva a língua que você acredita que seja, na ordem em que eles aparecerem.

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____
- f. _____
- g. _____
- h. _____
- i. _____
- j. _____
- k. _____
- l. _____
- m. _____
- n. _____

2. Responda às questões:

- a. Você conseguiu reconhecer as línguas facilmente?

- b. A mensagem dos textos apresentados no slide tem o mesmo significado?

c. Qual é, em uma ou mais palavras, o assunto geral do texto?

d. Sobre o que o texto tratava?

e. Você consegue encontrar no texto de um slide palavras que se assemelham com o texto de um outro slide na sua escrita? Quais?
